



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

ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия



Научный журнал
2017 Том 6

ISSN 2304-9790 (Print)
ISSN 2541-9013 (Online)

Издается с 2012 года

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 2(22)

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

СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Акмеология образования

Фирсова Т. Г. Культура чтения современного педагога как средство гуманизации образовательного пространства 101

Папушина В. А. Технологии творческой самореализации студентов в процессе изучения произведений художественной литературы 106

Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

Арендчук И. В. Структурно-функциональный подход к процессу формирования самосознания личности 110

Елисеева Н. Д. Использование клинического интервью в исследовании якутского менталитета 119

Психология социального развития

Толочек В. А., Шпитонков С. В., Палт Е. А. «Вертикальная» организация пространства стилей делового общения менеджеров 126

Рягузова Е. В. Репутация соседа, или Кто живет рядом с нами? 134

Гридунова М. В., Новикова И. А., Шляхта Д. А. Межкультурная компетентность и факторы «Большой пятерки»: к постановке проблемы 140

Шамионов Р. М., Федусенко А. В. Детские впечатления как предикторы смысложизненных и социально-психологических установок 148

Белых Т. В. Возрастная динамика разноуровневых свойств индивидуальности и личностная толерантность к неопределенности и двусмысленности 153

Бочарова Е. Е. Временная перспектива старшеклассников с разным уровнем субъективного контроля 157

Вагапова А. Р. Предпочитаемые формы досуга студенческой молодежи 164

Николаев А. Н. Стили педагогической деятельности тренеров как факторы ее результативности 168

Педагогика развития и сотрудничества

Клементьев Б. С. Трансформация личности в пространстве Интернета 173

Колчина А. Г. Диагностика и коррекция нарушений развития эмоциональной сферы детей с двигательной патологией 179

Селиванова Ю. В., Щетинина Е. Б., Соловьева О. В. Готовность детей с комплексным дефектом к школьному обучению 186

Приложение

Представляем книгу

Зиновьева Д. М. Новый учебник по психологии труда 190

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 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 22.05.17.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 11,6 (12,0).
Тираж 500 экз. Заказ 56-Т.

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

© Саратовский университет, 2017



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 методик, 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 именованного 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

Tatyana G. Firsova. A Teacher's Culture of Reading as a Means of Humanizing Educational Environment 101

Valentina A. Papushina. Student Creative Self-Realization Techniques in Literature Courses 106

Theoretical and Methodological Approaches to Investigations of Psyche's Development

Irina V. Arendachuk. Structural and Functional Approach to the Process of Identity Formation 110

Natalia D. Eliseeva. Use of Clinical Interview for the Yakut Mentality Studies 119

Psychology of Social Development

Vladimir A. Tolochek, Sergey V. Shpitionkov, Ekaterina A. Palt. «Vertical» Arrangement of the Space of Managers' Business Communication Styles 126

Elena V. Ryaguzova. Reputation of a Neighbor, or Who Lives Near Us? 134

Marina V. Gridunova, Irina A. Novikova, Dmitry A. Shlyakhta. Intercultural Competence and Big Five Factors: Problem Statement 140

Rail M. Shamionov, Alina V. Fedusenko. Interrelationships between Subjective Values of Events Occurred in the Childhood and Socio-Psychological Attitudes 148

Tatyana V. Belykh. Age Dynamics of Multi-Level Properties of Individuality and Personal Tolerance for Uncertainty and Ambiguity 153

Elena E. Bocharova. Time Prospective of Senior High School Students with Different Levels of Subjective Control 157

Alfiya R. Vagapova. Students' Preferred Leisure Activities 164

Alexey N. Nikolaev. Coaches' Teaching Styles as Factors of its Effectiveness 168

Pedagogy of Development and Cooperation

Boris S. Klementyev. Personality Transformation in Cyberspace 173

Alina G. Kolchina. Diagnosing and Correcting Disorders of Emotional Development in Children with Locomotor Pathologies 179

Yuliya V. Selivanova, Elena B. Shchetinina, Olga V. Solovieva. Readiness of Children with Complex Impairments for School Education 186

Appendices

Presentation of the Book

Dina M. Zinovyeva. New Textbook on Work Psychology 190



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)

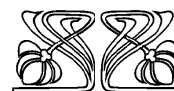
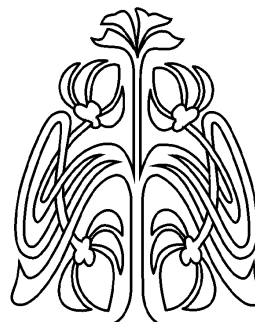
Makarov V. Z. (Saratov, Russia)

Prozorov V. V. (Saratov, Russia)

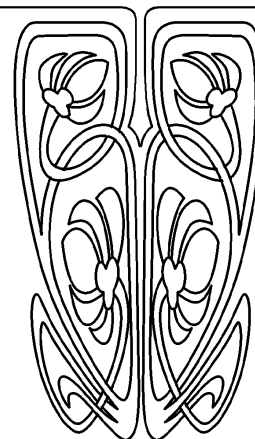
Ustiantsev V. B. (Saratov, Russia)

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)

Домбровский 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)

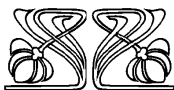
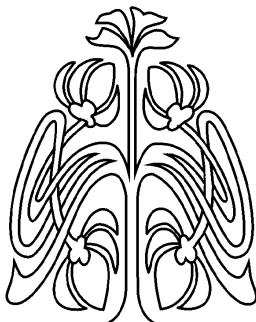
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

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)



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**

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

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

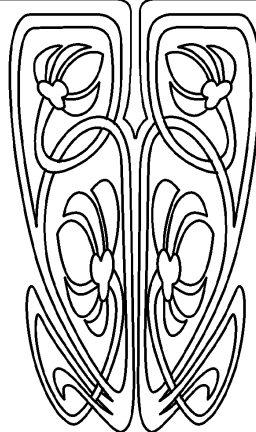
Deputy Editor-in-Chief – Aleksandrova E. A. (Saratov, Russia)

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 37.015.31

КУЛЬТУРА ЧТЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА КАК СРЕДСТВО ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Т. Г. Фирсова

Фирсова Татьяна Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра начального языкового и литературного образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: tan-firsova@yandex.ru

Гуманизация и гуманитаризация истолкованы как взаимосвязанные компоненты образовательного пространства. Художественная литература представлена как универсум человеческого бытия. Чтение раскрыто как полифункциональный социокультурный феномен, инструмент структурирования макро- и микропространства личности. Культура чтения включена в структуру профессиональной деятельности учителя. Высокий уровень культуры чтения педагога рассмотрен как средство приобщения младших школьников к миру литературы, к миру человеческих ценностей. Представлены результаты анкетирования студентов первого курса (направление «Педагогическое образование») о сформированности аксиологического компонента читательской компетентности. Эмпирическая база исследования составила 74 человека. Определены методологические основы учебной дисциплины «Основы культуры чтения». Продемонстрированы отдельные методические приемы формирования культуры чтения будущего педагога.

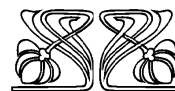
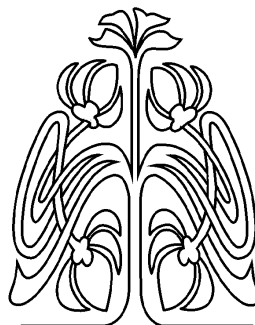
Ключевые слова: гуманизация, гуманитаризация, культура чтения педагога, аксиологический компонент читательской компетентности, литературная социализация.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-101-105

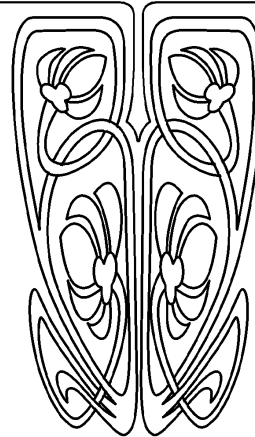
Введение

Новая парадигма образования подразумевает необходимость становления «человека культуры». В нормативных документах, регламентирующих обучение и воспитание подрастающего поколения, декларируются гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Это требует обновления содержания учебно-воспитательного процесса не только в средней, но и в высшей школе. Гуманитарная составляющая – полноценная читательская компетентность, разнообразный читательский и художественно-эстетический опыт, сформированная культура чтения – становится важным компонентом профессиональной деятельности педагога.

Чтение истолковывается современными исследователями как механизм структурирования жизненного мира личности, а культура чтения определяется как «определенное пространство, цельная среда, порожденная феноменом чтения во имя нравственной и интеллектуальной гармонии личности» [1, с. 124]. Актуально осмысление С. Н. Плотниковым чтения как жизнеохраняющей функции культуры, технологии интеллектуального воспроизводства, созидательного процесса, сотворения человеком в самом себе новых качеств [2]. Для того, чтобы формировать подрастающее поколение как «читателей, а не читающих» (П. А. Вяземский), необходимо, чтобы сам учитель



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





был представителем Homo legens, личностью, воспринимающей чтение как ценность, источник эстетического удовольствия, постигающей эмпатический потенциал художественного текста.

Важным становится приобщение обучающихся (на всех ступенях образования) к чтению художественной литературы. Она как искусство содержит в себе универсальный человеческий опыт, гуманна по своей природе, так как в ее основе лежит представление о прекрасном – представление об идеале, красоте. Только через сопереживание читатель может познать чужую боль и радость, огорчение и отчаяние и таким путем увеличить свой жизненный, читательский и эмоциональный опыт, пережить разные состояния души, закрепить их в памяти не только ума, но и сердца. Только художественная литература, по утверждению Д. С. Лихачева, «дает колоссальный, обширнейший и глубочайший опыт жизни. Она делает человека интеллигентным, развивает в нем не только чувство красоты, но и понимание, – понимание жизни, всех ее сложностей, служит проводником в другие эпохи и к другим народам, раскрывает перед вами сердца людей» [3].

Выборка, методика исследования

С целью выявления аксиологического компонента читательской компетентности будущих педагогов [4] в 2015/2016 учебном году на факультете психолого-педагогического и специального образования Саратовского университета автором статьи проведено анкетирование первокурсников, поступивших на профили подготовки «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Технология». Общая выборка респондентов – 74, студенты в возрасте от 17 до 19 лет.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты анкетирования: 86% опрошенных считают чтение необходимым условием полноценной жизни современного человека, показателем степени интеллектуальности и духовного развития личности, важным условием профессиональной деятельности. Однако внимательный анализ ответов на вопросы выявляет деформацию понимания будущими педагогами «чтения» как поликультурного явления и снижение процента читающей молодежи.

Вопрос «Какое занятие для Вас является наиболее ценным?» позволил нам выявить позицию чтения в структуре личностных предпочтений студентов в свободное время. Результаты оказались следующими: общение в интернете (28%), чтение (24%), занятия спортом (21%), творчество (14%), живое общение (13%). Количество студентов, выбравших чтение в качестве основного занятия в часы досуга, велико, но в процессе беседы выяснилось, что оно весьма праг-

матично и, как правило, определяется учебными запросами, поэтому читают в основном учебную, научную литературу.

Вопрос «Разновидностью чего для Вас является чтение?» позволил выявить актуальные компоненты толкования полифункционального феномена чтения. Чтение – это разновидность отдыха (45%), учебной деятельности (26%), развлечение (24%), способ повышения словарного запаса (5%). Ответы на этот вопрос позволяют говорить об ориентации на легкое чтение (гламурные журналы, каталоги, газеты, формульные женские романы и детективы).

Вопрос «Что значит для Вас читать?» выявил неоднозначное понимание данного процесса: самосовершенствоваться (61%), получать информацию (22%), погружаться в созданный автором мир, шанс побывать в разных «мирах», духовное накопление, уход от реальности (17%). Обратим внимание на последнюю группу ответов, которая отсылает к восприятию именно художественной литературы, к действенности понятия «литературной социализации».

Важным стал анализ ответов на вопрос «Какая книга сыграла важную роль в становлении Вашего духовного мира?». Круг обозначенных произведений оказался слишком широким. Заметно выделялась группа первокурсников, у которых такой книги пока «не случилось в жизни»: они не отвечали на этот вопрос либо называли такие произведения школьной программы, как «На дне» М. Горького, «Кому на Руси жить хорошо» Н. А. Некрасова, «Нос» Н. В. Гоголя, «Гроза» Н. А. Островского (сложилось впечатление, что эти произведения просто возникли в указанном списке как часть остаточной памяти). Среди «знаковых» для респондентов имен и произведений были произведения Бориса Васильева, Джека Лондона, Антуана де Сент-Экзюпери, Джоан Роулинг, Александра Грина, Александра Дюма, Эрнеста Хемингуэя, Бориса Полевого, Э. М. Ремарка, О. Генри, Валентина Распутина.

Анкетирование выявило необходимость целенаправленной работы по формированию читательской компетентности студентов, расширению их «духовной биографии» (В. Ф. Асмус).

Потенциал курса «Основы культуры чтения»

Большим образовательным потенциалом в рамках обозначенного направления обладает учебная дисциплина «Основы культуры чтения» (1-й курс). Основная цель данной дисциплины – формирование культуры чтения студентов как основы информационной грамотности за счет повышения их читательской компетенции и роста читательской активности.

Первый модуль имеет вводный характер, основная его цель – привлечь внимание будущего педагога к проблемам «кризиса чтения», «читательского негативизма», «функциональной



неграмотности». Бакалавранты знакомятся с основными институтами чтения; изучают проекты и программы по повышению уровня культуры чтения, действующие в России и за рубежом. Студентам предлагаются различные диагностические инструменты, позволяющие выявить уровень их читательской компетентности, сильные и слабые стороны читательского опыта. В режиме творческой микрогруппы студенты готовят проект, связанный с изучением документов, регулирующих национальную политику в области чтения в разных странах, предлагают свои варианты моделирования социокультурного пространства чтения в школе. Каждая группа устраивает презентации своих ответов на вопросы: Представьте, что Вы являетесь автором социального проекта по повышению читательского интереса молодёжи России. Какие слоганы и эмблемы Вы предложили бы использовать? Какие мероприятия по поддержке и развитию чтения в зарубежных странах Вы рекомендовали бы для реализации в нашей стране? Предложите свои варианты социальных мероприятий, способствующих повышению культуры чтения россиян.

Студенты выступили инициаторами проекта «Читать – это модно!»: были созданы одноименные плакаты, топы художественных книг для чтения, виртуальные экскурсии по литературным уголкам России. В рамках данного модуля активно используется такой прием, как образовательный квест. В апреле 2016 г. была организована интерактивная лекция «Знаки книжной культуры на улицах города Саратова». Основная задача заключалась в исследовании культурного пространства города и выявлении различных артефактов, способствующих повышению уровня культуры чтения саратовцев и развитию читательского интереса. Каждая учебная группа должна была подготовить видеоролик/полнометражный фильм о своем «квесте». Заметим, что в течение года студенты продолжали находить различные артефакты и на основании этого был смоделирован учебный проект для начальной школы «Герои мифологии Древней Греции на улицах Саратова» [5].

Активно использовались такие формы работы, как bookcrossing, флешмоб. В рамках года русской литературы был проведен всероссийский интеллектуальный флешмоб «Любимые книги детства», участниками которого стали читатели XX и XXI вв.: дети и взрослые – профессора, доценты, учителя, библиотекари, спортсмены и т. п. Студенты узнали о любимых детских книгах своих преподавателей, многим захотелось их прочитать или перечитать. В различных источниках (художественной литературе, библиографиях, мемуарах, эпистолярных известиях известных людей) были найдены свидетельства того, насколько велика роль чтения в духовном и интеллектуальном становлении личности.

В рамках второго модуля студенты познакомились с основными понятиями психологии чтения:

с различными интерпретациями этого понятия и его функциями (образовательной, развивающей, информационной, социализирующей, этической, эстетической, терапевтической, гедонистической), читательской компетентностью, читательской деятельностью и ее структурой. Основная задача модуля – формирование способности организовать все три фазы чтения – предфазу, фазу активного чтения и постфазу – с учетом поставленной цели и типа источника информации. В процессе работы с разными типами и видами текста студенты изучают основные приемы активного чтения: кластер, фишбоун, акростих, синквейн, таблицу ЗХУ и др.

Отметим, что необходимо тщательно подбирать текстовый материал, чтобы указанные приемы чтения не механически отрабатывались, а способствовали воспитанию внутреннего мира будущего учителя, формированию педагогического мировоззрения, например, предлагается задание: Создайте кластер на тему «В чём смысл моей жизни». Прочитайте произведение Д. С. Лихачёва «В чем смысл жизни», составьте по этому произведению фишбоун на одноимённую тему. Потом организуется обсуждение поставленных целей, выявляются существенное и второстепенное, преимущество общечеловеческого счастья над личностным, духовного над материальным.

Осознанию значимости будущей профессии отчасти способствует создание акростиха на тему «Педагог», «Учитель», «Ребенок». Выбор слова на соответствующую букву заставит будущего учителя задуматься, использовать знание нормативных документов, профессионального портрета педагога.

В рамках третьего модуля ведется работа по формированию читательской компетентности будущих педагогов: умение организовать и реализовать алгоритм смыслового чтения научной (учебной, познавательной) литературы и эстетическое постижение художественной литературы. Методологической основой становятся труды В. Ф. Асмуса, М. М. Бахтина, А. М. Левинова. Основные приемы работы с этим материалом: моделирование информации, диалог автора и читателя, разработка индивидуальных читательских маршрутов, рассмотрение художественного произведения в широком историческом и социокультурном контексте. Например, студентам было предложено прочитать рассказ А. Приставкина «Фотографии» и ответить на вопросы: Почему рассказ имеет такое название? Можно ли дать однозначный ответ об основной теме данного произведения? Почему?

Задача преподавателя заключается в правильном построении анализа произведения на занятии-семинаре, формировании у студента желания разгадать тайну текста, увидеть особенность его художественной формы, выявить широкий социокультурный контекст произведения; говоря словами Б. М. Теплова, «дать возможность войти “внутрь жизни”, пережить кусок жизни, от-



раженной в свете определенного мировоззрения» [6, с. 101–102]. Художественным открытием для студентов-первокурсников стали философские сказки С. Козлова, которые в последние годы активно входят в учебники для начальной школы.

Умения, сформированные в рамках данного модуля, будут востребованы в профессиональной деятельности при моделировании школьного анализа произведения на уроке литературного чтения, а также при реализации межпредметного курса «Чтение: работа с информацией». В рамках данной дисциплины опосредованно формируются такие важные профессиональные умения, как способность создавать акмесреду для читательского развития младших школьников, выбирая при этом наиболее подходящие технологии и методики воспитания и обучения; проводить внеурочные и внеклассные мероприятия, связанные с приобщением к чтению. Основными аспектами работы становятся: систематизация и создание литературных игр для младших школьников, освоение социокультурного пространства чтения в Интернете (анализ имеющихся электронных ресурсов и активных форумов читательского общения, сайты онлайн викторин по литературе, национальный проект audiorestomatiya.ru), овладение библиотерапевтическими методиками (создание библиотерапевтических сказок, читательских коллажей, разработка диагностического инструментария и т. д.).

Заключение

Можно утверждать, что реализация положений гуманистического образования невоз-

можна без возвращения к традициям общества читающих людей (испокон веку книга растит человека). Важно, чтобы будущий педагог осознал социальную и духовно-эстетическую значимость чтения, отличался сформированной читательской компетентностью, устойчивым читательским интересом, высоким уровнем читательской самостоятельности и читательской активности, чтобы помочь современному младшему школьнику научиться читать-созерцать и читать-сопереживать.

Библиографический список

1. *Галактионова Т. Г.* Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования (теоретико-методические основы исследования). СПб., 2007. 160 с.
2. *Плотников С. Н.* Чтение и экология культуры // *Номолегенсы* : памяти Сергея Николаевича Плотникова (1929–1995). М., 1999. С. 3–62.
3. *Лихачев Д. С.* Письма о добром и прекрасном. URL: <http://www.e-reading.club/book.php?book=34608> (дата обращения: 02.09.2016).
4. *Фирсова Т. Г.* Аксиологическая концепция читательского развития младших школьников // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития.* 2014. Т. 3, вып. 3. С. 286–290.
5. *Дружинина Е. В., Фирсова Т. Г.* Культурное пространство города как средство литературного развития младших школьников // *Образовательная среда сегодня : стратегии развития.* 2015. № 3. С. 22–26.
6. *Теплов Б. М.* Психологические вопросы художественного воспитания // *Советская педагогика.* 1946. № 6. С. 98–104.

Образец для цитирования:

Фирсова Т. Г. Культура чтения современного педагога как средство гуманизации образовательного пространства // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития.* 2017. Т. 6, вып. 2 (22). С. 101–105. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-101-105.

A Teacher's Culture of Reading as a Means of Humanizing Educational Environment

Tatyana G. Firsova

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

Humanization and humanitarization are interpreted as interrelated components of educational environment. Literature is interpreted as a universum of human existence. Reading is defined as a multifunctional sociocultural phenomenon, a means of structuring macro- and micro-space of a personality. The culture of reading is included in the structure of the teacher's job profile. A high level of the teacher's culture of reading is viewed as a means of introducing junior high school students to the world of literature and to the world of human values. This paper presents the results of a questionnaire survey of first-year students (pursing a degree in Education) that was aimed

at establishing how well formed the axiological component of their reading competence is. The empiric sample of the study included 74 people. The conducted study identified methodological foundations of the university course Fundamentals of the Culture of Reading. It also demonstrated individual instructional techniques for developing a future teacher's culture of reading.

Key words: humanization, humanitarization, a teacher's culture of reading, axiological component of the reading competence, literary socialization.

References

1. Galaktionova T. G. *Chtenie shkol'nikov kak sotsial'no-pedagogicheskiy fenomen otkrytogo obrazovaniya (teoretiko-metodicheskie osnovy issledovaniya)* (Schoolchildren's reading as social-pedagogical phenomenon of opened education {theoretical and methodological foundations of investigation}). St. Petersburg, 2007. 160 p. (in Russian).



2. Plotnikov S. N. Chtenie i ekologiya kultury (Reading and ecology of culture). *Homo legens: Pamyati Sergeya Nikolaevicha Plotnikova (1929–1995)* (Homo legens: in memory of Sergey N. Plotnikov {1929–1995}). Moscow, 1999, pp. 3–62 (in Russian).
3. Likhachev D. S. *Pis'ma o dobrom i prekrasnom* (Letters about gentle and beautiful). Available at: <http://www.e-reading.club/book.php?book=34608> (accessed 02.09.2016) (in Russian).
4. Firsova T. G. Aksiologicheskaya kontsepsiya chitatel'skogo razvitiya mladshikh shkol'nikov (Axiological conception of elementary-schoolchildren's reader's development). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2014, vol. 3, iss 3, pp. 286–290 (in Russian).
5. Druzhinina E. V., Firsova T. G. Kul'turnoe prostranstvo goroda kak sredstvo literaturnogo razvitiya mladshikh shkol'nikov (Cultural space of city as means of elementary-schoolchildren's literary development). *Obrazovatel'naya sreda segodnya: strategii razvitiya* (Educational environment today: strategies of development), 2015, no. 3, pp. 22–26 (in Russian).
6. Teplov B. M. Psikhologicheskie voprosy khudozhestvennogo vospitaniya (Psychological issues of art education). *Sovetskaya pedagogika* (Soviet Pedagogy), 1946, no. 6, pp. 98–104 (in Russian).

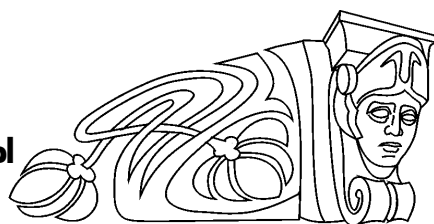
Cite this article as:

Firsova T. G. A Teacher's Culture of Reading as a Means of Humanizing Educational Environment. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 2 (22), pp. 101–105. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-101-105.



УДК 378.12.013:[17.023.36:82]

ТЕХНОЛОГИИ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ



В. А. Папушина

Папушина Валентина Антоновна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра украинской филологии, Хмельницкий национальный университет, Украина
E-mail: papushyna@rambler.ru

На основе процесса изучения произведений художественной литературы и формирования эстетической культуры студентов разработаны оптимальные технологии подготовки современного специалиста, сочетающего высокий профессионализм, эстетическую культуру и способность к творческой самореализации. Рассмотрена методика организации сотрудничества студентов и преподавателя, студентов и других служб университета как путь к совершенствованию учебного процесса, накоплению студентами необходимых знаний и на этой основе – творческой реализации. Установлены методы и приемы формирования активной позиции личности, творческого использования современных инновационных технологий в учебно-воспитательном процессе. Среди наиболее эффективных предложены проблемные лекции, лекции-дискуссии, лекции – творческие отчеты с элементами межличностного сотрудничества. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в методике современного изучения литературных произведений с привлечением различных видов групповой и индивидуальной, аудиторной и внеаудиторной работы: клубов, кружков, театральных студий.

Ключевые слова: творческая самореализация, профессиональные компетентности, эстетическая культура, интерактивные технологии обучения.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-106-109

Введение

Первоочередная задача современной системы высшего образования – подготовка высококвалифицированного специалиста, обладающего высоким уровнем моральной, духовной и эстетической культуры, способного творчески мыслить. Большое значение в формировании этих личностных качеств молодежи имеют, в первую очередь, дисциплины литературного цикла. Современная методика изучения литературного произведения требует понимания не только его формы, художественных особенностей, тематического и идейного содержания, но и эстетических аспектов, способствующих формированию *эстетического идеала, эстетического вкуса*, повышению *эстетической культуры*. Эстетическое воспитание студентов вузов сегодня требует новейших технологий подготовки, обеспечивающих высокий профессионализм в сочетании с творческой самореализацией, развивающих современный стиль мышления. «Возникает необходимость менять дидактику высшей школы, ориентировать её на лич-

ность, на формирование как профессиональных компетенций, так и прикладных личностно-творческих, коммуникативных, социализирующих, информационно-интеллектуальных» [1, с. 64]. При изучении литературных дисциплин следует создать, согласно К. Роджерсу, необходимые условия для актуализации процесса саморазвития, природным следствием чего будут изменения в направлении личностной зрелости [2]: таким образом у молодёжи закладываются умения принимать самостоятельные решения, способность понимать других, вступать с ними в творческое сотрудничество.

Теоретическое обоснование проблемы исследования

Вопросами активной позиции личности в самореализации, методов и приемов использования инновационных технологий как инструмента развития творческих способностей занимались ученые – А. Адамова, Т. Аргунова, А. Бида, М. Бутз, В. Вергетел, А. Идинов, Д. Карнеги, М. Кларин, А. Маслоу, О. Пехота, Л. Пироженко, И. Пометун, М. Радченко, С. Рябченко, К. Роджерс, М. Силбеман, Ю. Сурмин, М. Федянин, К. Херрид, И. Черкасова, Т. Устинова, А. Шевченко, В. Ягодникова и др. Исследователи считают, что организация учебно-воспитательного процесса с ориентацией на самореализацию личности формирует социокультурную компетентность студентов, критическое мышление, побуждает к расширению познавательных возможностей в получении, анализе и применении информации: «В контексте обучения меняется форма получения знаний, – подчеркивает М. Радченко, – поэтому студенты их получают не в виде готового продукта, а в процессе собственной познавательной деятельности исходя из собственных потребностей и способов самореализации, предусматривая постоянный диалог с другими студентами, с преподавателем» [3, с. 300]. По итогам нашего опыта можно констатировать, что для достижения положительного результата учебного-воспитательного процесса вуза стоит превратить в *сотрудничество преподавателя и студентов, студентов различных специальностей между собой, студентов и служб университета: научных сообществ, редакций периодических и научных изданий, библиотечного персонала, руководителей и членов кружков, клубов, студий*. В свою очередь, интерактивные технологии



работы над литературным произведением дают возможность научить студента самостоятельно решать разнообразные задания, побуждающие к пополнению необходимых знаний в творческой самореализации. Эта задача осуществляется во время лекционных занятий, которые следует разнообразить по направленности и активности студентов и на практических занятиях.

Программа исследования

Постановка задачи. Цель написания статьи – изложение отдельных аспектов технологии организации учебного процесса, которые наиболее эффективно способствуют формированию навыков творческой самореализации студентов в процессе изучения литературных произведений.

Описание исследования. Рассмотрим лекционный этап изучения литературных произведений: традиционные лекции мы наполняем новым содержанием и превращаем в *проблемные лекции, лекции-дискуссии, лекции-творческие отчёты*.

Проблемная лекция: в ней основными мы считаем не только *проблемные вопросы*, но и создание *проблемных ситуаций*, где решаются *проблемные опережающие задания*. Студенты, «вооруженные» необходимым объемом информации – знанием текста, критической литературы, литературоведческой терминологии, начинают на такой лекции поиск результатов. В процессе возникшего *диалога* преподаватель направляет ход мыслей студентов в нужное русло, основываясь на плане лекции, устанавливая логические связи между известным и новым материалом. При решении ключевых проблемных вопросов возникает необходимость внедрения инновационных методов и приемов как составляющих проблемной лекции. Например, при работе над проблематикой романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» преподаватель при помощи проблемных вопросов и использования интерактивных технологий акцентирует внимание на философской основе произведения: законах отрицания отрицания, причины и следствия. Тем самым расширяет мировосприятие студенческой аудитории благодаря научным философским концепциям и социокультурным концептам России эпохи 1930–40 гг. Группы студентов, решающие выбранные ими проблемные вопросы, предлагают свои аргументы, накапливая таким образом объем информации о роли эпитафии в романе, литературных корнях и философской наполненности произведения М. Булгакова («*теоретическая копилка*»). В *эвристической беседе* подчеркивается оригинальность булгаковской мысли о человеке на земле и используется при этом собранная в «теоретической копилке» информация. Так через века эстетические категории красоты, человечности, истины предстанут для осмысления современной молодежью. На интерактивной доске студенты «взращают» «*дерево решений*»: на ветках и листьях фиксируются оригинальные мысли по

ключевым вопросам произведения: «Что есть Истина?», «Что есть добро, что есть зло?». Следуя за А. Идиновым [4], мы учитываем в проблемной лекции этапы самореализации личности: актуализируем проблему, разворачиваем ее обсуждение посредством интерактивных технологий, находим решение, связывая его с личным опытом студента.

Важно на этом этапе работы привлекать фрагменты *индивидуальных поисковых творческих работ* студентов, предварительно очертив их тематику в плане лекции, определив их роль и место. На основе своего научного исследования студент с целью углубления знаний слушателей предлагает одно-двухминутное выступление, которое должно быть оригинальным, содержательным и вызвать интерес аудитории: например, при изучении темы «Поэзия Серебряного века. Символизм» студент делится своими открытиями в работе «Функциональные особенности эпитетов в поэтическом сборнике И. Анненского “Кипарисовый ларец”».

Лекция-дискуссия практикуется при достаточной подготовке студентов к изучению литературной темы: знанию текста, критического материала, при заинтересованности изучаемой темой – только на такой основе возможен совместный поиск истины. М. Бахтин утверждает, что истина рождается между людьми, которые совместно ищут ее в диалоге [5, с. 60]. Дискуссия – это всегда столкновение различных позиций по решению определенной проблемы, она становится важной составляющей современного процесса изучения художественной литературы, так как дает возможность студентам отстаивать свою точку зрения.

При подготовке к лекции-дискуссии преподаватель определяет цель, с которой он вводит дискуссию в лекцию, четко формулирует вопросы для обсуждения, определяет место дискуссии в лекции и фиксирует время, отведенное для нее. Итоговое обобщение одной дискуссии должно стать мостиком, связывающим предыдущий и последующий материалы лекции. Используются различные виды дискуссий: *эвристическая дискуссия, «столкновение идей», логическая*, в которых одна из сторон постепенно склоняет к своей точке зрения другую, благодаря чему достигается решение дискутируемого вопроса.

При работе с материалом, содержание которого связано с неоднозначным толкованием, мы применяем «*технику аквариума*». М. Кларин считает, что именно такой вариант проведения дискуссии «усилит акцент на процессе презентации точки зрения каждой из сторон, сделает ее аргументацию быстрой и эффективной. Дискутируют не отдельные студенты, а группы единомышленников, позицию которых представляет определенный студент» [6, с. 135]. Такая форма работы предполагает активный обмен мнениями по поводу прочитанного и доведенного до студенческой аудитории материала. Дискуссию, в свою оче-



редь, можно разнообразить организацией *деловых игр, творческих импровизаций*, целесообразным станет использование *методов «Пресс», «Микрофон», дискуссии в стиле телевизионного ток-шоу: «Игра!.. Возможность самовыражения... Желание победы. Желание ощутить свою значимость, придать своим идеям наглядность, инсценировать их»* [7, р. 161]. Такая живая, непосредственная деятельность будет способствовать развитию критического мышления, углублению знаний, так как у студента возникает необходимость иметь достаточно аргументов, чтобы высказать личное мнение или представить его в импровизации.

Лекция-творческий отчет: здесь *творческий отчет* является дополнением к учебному материалу и становится местом презентации студентами своих творческих достижений, основой служит изучение художественного произведения высокого эстетического уровня, в котором наиболее полно отражены эстетические идеалы и ценности. Студенты, имеющие навыки декламации, импровизации или являющиеся авторами поэтического и других видов творчества, готовят фрагмент лекции, который дополняет материал преподавателя. Уместны здесь и разнообразные формы *творческой интерпретации* художественного произведения, использование инсценировок его фрагментов. *Написание сценария* – не только эффективное направление усовершенствования методики изучения литературы, но и способ формирования эстетической культуры личности благодаря развитию и реализации ее способностей как непосредственно на занятии, так и во время внеаудиторной работы. Мы практикуем выступления участников театральных студий, кружков, талантливых исполнителей из числа студентов различных специальностей, приглашенных на занятие.

Организация практической работы: практические занятия при изучении литературы – широкая платформа для формирования творческой личности, способной реализовать себя на профессиональном уровне. Интересными в этом контексте в Хмельницком национальном университете стали *совместные заседания литературно-художественных объединений, клубов, студенческого театра*. Их работу планируем заранее в технологических картах каждого практического занятия. Например, для работы над темой «Художественные достижения литературы постмодернизма» аналитическую и теоретическую части занятия готовят члены объединения молодых литераторов «Роса», выразительное чтение отрывков текстов произведений – декламаторы клуба риториков «Сократ», инсценировку ключевых эпизодов – участники студенческого театра «Глория».

Толчок к творческим поискам на практических занятиях даёт использование *морфологического и синектического анализа* художественных произведений. Преподаватель разбивает вопросы, которые разрабатываются, на отдельные систем-

ные элементы для их морфологического анализа, организывает *ротационные команды* с целью творческо-критического прочтения текста. В первую очередь студенты подбирают цитаты, чтобы аргументировать свою точку зрения, готовят сравнительные таблицы, составляют портретные характеристики, изучают ключевые эпизоды произведения, фон и художественное оформление действия. Например, в романе М. Кундеры «Невыносимая легкость бытия» – это страницы о профессионализме нейрохирурга Томаша, картины Сабины, фоторепортажи Терезы, музыка Бетховена, архитектура собора в Амстердаме. Отобранный материал должен находиться в единой логической цепи с поставленной концептуальной эстетической проблемой и стать основой матрицы выводов.

Цель синектического анализа – собрать и привлечь к рассмотрению известные литературные аналоги, касающиеся проблематики изучаемого произведения. Например, Татьяна Ларина (А. Пушкин «Евгений Онегин») и Анна Каренина, автор романа «Анна Каренина» и его герой Константин Левин, Евангелие от Толстого и Священное Писание. Общие и отличительные черты героев, философские концепции различных художественных произведений рассматриваются как взаимодополняющие и взаимообогащающие, определяя широкую панораму времени и пространство поисков героев. Среди весомых аналогов для синектического анализа при изучении романа «Анна Каренина» могут быть произведения, в которых авторы дают собственную трактовку поставленной Л. Толстым темы «мысли семейной»: это «Обрыв» И. Гончарова, «Господа Головлевы» М. Салтыкова-Щедрина, «Подросток», «Братья Карамазовы» Ф. Достоевского, пьеса «Живой труп» Л. Толстого. Для студентов, интересующихся философской литературой, станет достоянием прочтение произведений мыслителей XVIII в., среди них «Мысли» Б. Паскаля, «Опыты» М. Монтеня, «Характеры» Ж. Лабрюйера, идеи которых разделял Л. Толстой. Такая работа наполнит практическое занятие интересной информацией, даст толчок к её осмыслению, потенциал каждому студенту к более глубоким поискам.

Заключение

Предложенные в статье технологии расширяют горизонты поисков новых путей формирования у студентов стремления к творческой самореализации. Изучение литературного произведения перерастает в потребность самовыражения через деятельность, через творчество, при этом студент получает навыки самооценки степени и характера собственного саморазвития, фиксирует прогрессивные его изменения, ищет пути пополнения основного источника для дальнейшего своего развития – знаний.



Библиографический список

1. *Рябченко С.* Інтерактивні технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя біології // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр. Вип. 36. Умань, 2011. С. 64–70.
2. *Rogers C. R.* A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework / Series ed. S. Koch // *Psychology: A study of a science* : in 7 vol. Vol. 3. Formulations of the person and the social context. New York, 1959. P. 184–256.
3. *Радченко М. А.* Інтерактивні технології навчання в професійному становленні майбутніх спеціалістів // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. Вип. 34 (87). Запоріжжя, 2014. С. 299–306.
4. *Идинов А. А.* Самореализация личности во внепроизводственной сфере общества (онтол. и гносеол. анализ) : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Фрунзе, 1990. 20 с.
5. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского // Собр. соч. : в 7 т. Т. 6. Проблемы поэтики Достоевского. Работы 1960–1970 гг. М., 2002. С. 6–300.
6. *Кларин М. В.* Инновации в мировой педагогике : обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Анализ зарубежного опыта. Рига, 1998. 176 с.
7. *Carnegie D.* How to win friends and influence people. New York, 1998. 220 p.

Образец для цитирования:

Папушина В. А. Технологии творческой самореализации студентов в процессе изучения произведений художественной литературы // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 2 (22). С. 106–109. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-106-109.

Student Creative Self-Realization Techniques in Literature Courses

Valentina A. Papushina

Khmelnyskiy National University, Ukraine
11, Institutskaya str., Khmelnyskiy, 29016, Ukraine
E-mail: papushyna@rambler.ru

Based on the process of students studying literature and developing aesthetic abilities, the author developed optimal techniques of training a modern expert who demonstrates extensive expertise, aesthetic abilities, and abilities for creative self-realization. The paper proposes a technique of student-teacher and student-university services cooperation as a way to improve the academic process, to help students acquire required knowledge and, consequently, develop abilities for creative realization. The paper goes on to provide an overview of techniques of developing a strong stand, creative use of modern innovative technologies in the educational process. Some of the most effective techniques discussed are problematic lectures, lectures in the form of discussions, lectures in the form of performance reports incorporating interpersonal cooperation. The technique of modern literary analysis involving different types of extracurricular clubs, interest groups, and drama groups is suggested for practicals.

Key words: creative self-realization, professional competences, aesthetic culture, interactive teaching technologies.

References

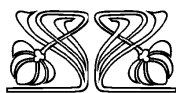
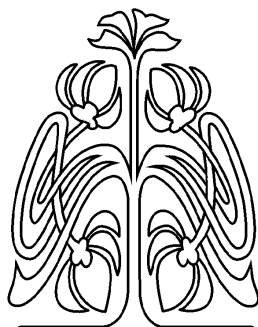
1. *Ryabchenko S.* Interaktivni tekhnologii navchannya u formuvanni profesijnoї kompetentnosti maybutn'ogo vchitelya biologii (Interactive educational technology of formation of future biology teacher's professional competence). *Psikhologo-pedagogichni problemi sil's'koї shkoli: zbirnik naukovikh prats'*. Vip. 36. (Psychological and pedagogical problems in rural school: the collection of scientific papers. Iss. 36). Uman', 2011, pp. 64–70 (in Ukrainian).
2. *Rogers C. R.* A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. Series ed. S. Koch. *Psychology: A study of a science*: in 7 vol. Vol. 3: Formulations of the person and the social context. New York, 1959, pp. 184–256.
3. *Radchenko M. A.* Interaktivni tekhnologii navchannya v profesijnomu stanovlenni maybutnikh spetsialistiv (Interactive technologies of education in future specialists' profession establishing). *Pedagogika formuvannya tvorchoї osobistosti u vishchij i zagal'noosvitnij shkolakh: zbirnik naukovikh prats'*. Vip. 34 (87). (Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools: the collection of scientific papers), iss. 34 (87), Zaporizhzhya, 2014, pp. 299–306 (in Ukrainian).
4. *Idinov A. A.* *Samorealizatsiya lichnosti vo vneproduktivnoy sfere obshchestva: (ontologicheskij i gnoseologicheskij analiz): avtoref. dis. ... kand. filos. nauk* (Personality's self-realization in nonproductive sphere of community: Ontology and epistemology analysis: autoref. diss. ... cand. of philosophy). Frunze, 1990. 20 p. (in Russian).
5. *Bakhtin M. M.* Problemy poetiki Dostoevskogo (Problems of Dostoevsky's Poetics). *Sobr. soch.*: v 7 t. T. 6. Raboty 1960–1970 gg. (Collected works: in 7 vol. Vol. 6. Works of 1960 – 1970). Moscow, 2002, pp. 6–300 (in Russian).
6. *Klarin M. V.* *Innovatsii v mirovoy pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniya, igry i diskussii (Analiz zarubezhnogo opyta)* (Innovation in world pedagogy: study on basis of searching, game and discussion {Analysis of foreign experience}). Riga, 1998. 176 p. (in Russian).
7. *Carnegie D.* *How to Win Friends and Influence People*. New York, 1998. 220 p.

Cite this article as:

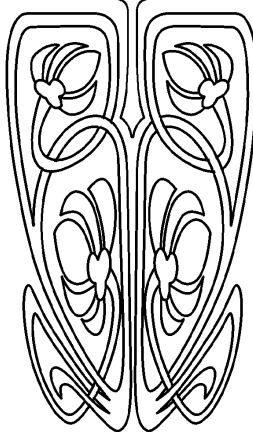
Papushina V. A. Student Creative Self-Realization Techniques in Literature Courses. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 2 (22), pp. 106–109. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-106-109.



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



УДК 159.923.2

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

И. В. Арендачук

Арендачук Ирина Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: arend-irina@yandex.ru

Содержательно проанализированы современные подходы к исследованию проблемы самосознания личности и его структурных характеристик. В контексте метасистемного подхода представлена и обоснована его теоретическая структурно-функциональная модель. Самосознание личности представлено в виде открытой целеустремленной уровневой системы, результатом развития которой становится самоопределение личности в системе социальных отношений. Структурный уровень самосознания включает подсистему взаимосвязанных и обуславливающих взаимное развитие компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Функциональный уровень самосознания, представленный подсистемой «идентичность – Я-концепция», рассматривается и как результат рефлексивного взаимодействия, и как основа содержательного наполнения компонентов структурной подсистемы. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован при организации системных психологических и акмеологических исследований самосознания личности, при психолого-педагогическом сопровождении процесса его формирования на отдельных этапах возрастного развития человека и на протяжении всего жизненного пути, в индивидуально-личностном консультировании.

Ключевые слова: самосознание личности, структурные компоненты самосознания, уровни самосознания, структурно-функциональная модель самосознания личности.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-110-118

Введение

Проблема формирования самосознания личности чрезвычайно актуальна для современного общества, так как способность человека осознавать самого себя определяет потенциалы его саморазвития, формирования его внутреннего мира и построения взаимоотношений с внешним миром. В социальном контексте развитие самосознания определяет самостоятельность и активность личности: двигаясь по пути развития отношения к себе (от наивного, неосознанного в раннем детстве до углубленного самопознания взрослого), человек формирует мировоззрение, самоопределяется в личных и профессиональных устремлениях, выстраивает жизненные и профессиональные планы.

Способность личности избирательно относиться к обстоятельствам жизни «определяется совокупностью духовных ценностей, которые становятся ориентацией нравственной жизни человека, его поступков» [1, с. 147]. Можно говорить о том, что уровень развития самосознания определяет не только социальную успешность личности, но и ее цен-



ность в качестве члена общества, который способен к свободному выбору и успешному решению жизненных проблем.

В практическом плане актуальным является поиск ответов на вопросы о том, какие компоненты определяют структуру самосознания личности, как они соотносятся между собой, чтобы понять, каким образом можно оказать помощь человеку при формировании и развитии этого важнейшего явления психики.

Теоретические подходы к определению и структуре самосознания

Современные исследователи самосознания признают трудность изучения этого феномена, отмечая его сложность, многоуровневость, семантическую и содержательную неоднозначность описаний поля «Я», «что определяется существованием множества характеристик внутреннего мира субъекта» [2, с. 251], недостаточную разработанность отдельных его компонентов и отсутствие системных описаний. С. М. Петрова отмечает, что понятийный аппарат проблемы самосознания, используемый разными авторами, производит впечатление мозаичности, часто происходит смешение наиболее употребляемых понятий, связанных с самосознанием («Я», Я-концепция, «образ Я», самооценка) [3, с. 182].

В основе исследований данной проблемы рассмотрение соотношения понятий «психика», «сознание» и «самосознание». Анализируя взаимосвязь понятий «психика» и «сознание», Ю. А. Мохова отмечает вторичность сознания по отношению к психике и полагает, что самосознание можно рассматривать как часть сознания: предметное сознание характеризуется сосредоточенностью на внешнем мире, а самосознание – на внутреннем мире человека. Самосознание выступает эпицентром сознания, а потому единство сознания и самосознания является очевидным, что дает возможность некоторые свойства и функции сознания (интенциональность, активность, способность к рефлексии, мотивационно-ценностный характер) рассматривать как сущностные характеристики самосознания. Отмечая специфические особенности самосознания, автор выделяет его важнейшие психологические характеристики:

- взаимосвязь с когнитивными процессами – самосознание как совокупность знаний о себе;
- слитность двух его инстанций – «Я» как субъекта самосознания и «Другой Я» как его объекта;
- диалогичность – трудоемкий и сложный процесс активного взаимодействия между противоречащими друг другу «Я-образами», в результате которого происходит самообнаружение личности, расширение границ внутреннего мира, понимание себя, своей уникальности и постижение смысла своего существования;

- рефлексивность, обуславливающая развивающую функцию самосознания;
- динамичность, отражающая движение реальной жизни субъекта [4, с. 167].

При изучении онтологии самосознания Э. И. Бахчиева также приходит к выводу, что «сознание» по отношению к «самосознанию» является родовым понятием. Деятельность сознания определяет знание человека о мире, а деятельность самосознания – о себе, о своих ресурсах и возможностях. Анализируя различные подходы, автор отмечает, что при описании аутонаправленных процессов психики наиболее часто применяется понятие самосознания; в исследованиях более устойчивых самохарактеристик используются другие понятия: самость, самоидентичность, Я-концепция, что акцентирует отдельные механизмы формирования и функционирования самосознания, специфику в понимании его сущности или структуры [2, с. 254]. При этом самосознание отмечает двойственная направленность (субъектная и объектная) и наличие временного измерения (видение собственного «Я», конструируемое из опыта прошлых установок и представлений о себе, основывается на эмоциональных и регулятивных компонентах настоящего и устремлено в будущее) [2, с. 253].

Раскрывая взаимосвязь понятий «сознание» и «самосознание», Г. В. Иойлева вслед за другими исследователями утверждает, что самосознание развивается из сознания личности по мере того, как она становится самостоятельным субъектом. Оно не только возникает в совместной деятельности и общении с другими людьми, но и корректируется, развивается «в ходе включения человека в систему межличностных отношений» [1, с. 147]. Интериоризация социального сознания, а также способность сознания «обозревать содержимое собственной памяти» фиксируются в актах самосознания, самоанализа, саморефлексии, саморегуляции [1, с. 147].

Рассматривая становление самосознания в онтогенезе, И. И. Чеснокова определяет следующую последовательность: «самопознание – самоотношение – саморегуляция». Самопознание как «процесс, индивидуализировано развернутый во времени» [5, с. 95], осуществляется последовательно на двух уровнях – в системах «Я – другой человек» и «Я – Я» и разворачивается во времени через самовосприятие, самонаблюдение и самоанализ, постоянно совершенствуя «знание о себе». Самоотношение возникает и формируется также на двух уровнях в процессе самопознания, но «концентрируется» в системе «Я – Я». Саморегуляция, создавая «единство существования и осуществления целостного психического процесса – самосознания» [5, с. 134], направлена на адаптацию к людям и обществу (в системе «Я – другие»), на самопреобразование личности (в системе «Я – Я») и проявляется в регуляции пове-



дения как в конкретной ситуации, так и в процессе систематической работы личности над собой.

В работах, посвященных изучению проблемы самосознания личности, предлагаются различные подходы к определению его основных компонентов. В представлении С. М. Петровой самосознание как родовое понятие включает процессуальные (в виде самопознания и самоотношения) и структурные (в виде «Я», Я-концепции, «образа Я», самооценки) характеристики. «Я» и «образ Я» – итоговые продукты деятельности трех сторон самосознания: когнитивной, эмоциональной и регулятивной [3, с. 182].

Взяв за основу модель самосознания И. И. Чесноковой, Ю. А. Мохова выделяет в его структуре устойчиво связанные элементы и уровни, отражающие целостность самосознания и позволяющие рассматривать его как источник самоощущения и жизнестворчества личности. Ядерным, по мнению автора, является мотивационный компонент, который как система побудителей личности к самопознанию, самопониманию и саморегулированию определяет направленность и специфичность всех остальных компонентов. Когнитивный компонент включает систему знаний и представлений личности, проявляющихся в «Я-концепции» и «Я-образах». Аффективный компонент обнаруживает себя в самооценке, самоотношении, уровне притязаний и связан с переживаниями субъекта по поводу имеющихся у него знаний о себе. Регулятивный компонент проявляется в осознанной саморегуляции психических состояний, внешних действий, поступков и поведения с целом [6, с. 160].

Анализируя современные публикации, раскрывающие содержательные аспекты самосознания личности, И. М. Белова с соавторами выделяет три точки зрения на соотношение самосознания с понятием «Я-концепция»: 1) самосознание как родовое понятие по отношению к «Я-концепции» как центральному его образованию; 2) самосознание как компонент «Я-концепции»; 3) самосознание и «Я-концепция» как тождественные понятия. Взяв за основу первый подход, авторы выделяют общие черты, характеризующие самосознание личности: направленность на саму личность; процессуальность, представленную содержательно наполняющими самосознание процессами самопознания, дифференциации и интеграции Я-образов, а также включение в него процесса самоотношения и его производных; выполнение регулирующей роли по отношению к деятельности [7, с. 621]. Эти существенные характеристики позволили определить трехкомпонентную структуру самосознания, включающую компоненты:

- когнитивный, представляющий собой как процесс самопознания, так и его результаты, выраженные в разнообразных Я-образах [7, с. 621];
- эмоциональный, отражающий ценностное отношение к различным сторонам и образам сво-

его «Я» и проявляющийся в переживании своей успешности, самопринятия, чувства самоуважения и т. п. [7, с. 623];

– поведенческий, раскрывающий процесс саморегулирования личностью деятельности, направленной как на других (адаптационная функция), так и на себя (функция самопреобразования на основе информации, полученной от других) [7, с. 625].

Рассматривая вопрос о структуре самосознания, Г. Н. Кригер также говорит о выделении когнитивного (Я образы), эмоционально-оценочного (самоотношение) и поведенческого (регулятивный) компонентов, которые могут быть описаны как структура и/или процесс. По мнению автора, процесс самосознания осуществляется посредством динамики различных образов «Я», а результатом является сформированное, стабильное представление о самом себе (Я-концепция), благодаря которому у человека создается ощущение своей постоянной определенности, самоидентичности, формируются представления о себе, о возможности своего развития в будущем, интерпретационная матрица для истолкования и принятия/непринятия вновь поступающей информации о себе. Я-концепция является вершиной самосознания, показателем его зрелости. Менее осознанный компонент самосознания – самоотношение – система эмоционально ценностных установок в адрес собственного «Я», которые выражаются в специфических внутренних оценках [8, с. 91]. Как аффективный компонент самосознания самоотношение выполняет функции «зеркала» (отображения себя), сохранения внутренней стабильности «Я», формирования самоуважения, аутосимпатии, самоинтереса, образующих «эмоциональное пространство, в котором разворачиваются соответствующие действия» [9, с. 10, 12].

Обобщая теоретические подходы к определению и структуре самосознания, заключим, что оно рассматривается как сложная, многокомпонентная открытая саморегулирующаяся система, «каждый компонент которой сам имеет разветвленную структуру с множеством взаимосвязей между ее элементами» [7, с. 627]. Именно поэтому, по мнению авторов, сложно в рамках одной концепции исчерпывающе описать и объяснить все компоненты самосознания и механизмы их взаимодействия и взаимовлияния.

Опираясь на результаты проведенного теоретического исследования и мнение ученых о том, что существование двух форм самосознания (как процесса и как устойчивого образования индивидуальной психики) определяет и два пути описания структуры данного явления, которые должны включать «как динамику и процессы, так и статику – структурные образования» [2, с. 254], представим структурно-функциональную модель самосознания личности, основанную на принципах системного подхода, разработанных Р. Х. Ту-



гушевым [10, с. 74–77] и метасистемного подхода в концепции А. В. Карпова [11]. Данная модель не является всеобъемлющей в представлении феномена самосознания, но отражает, по нашему мнению, и его процессуальность, и взаимосвязь структурных компонентов, и функциональные связи между ними.

Структурно-функциональная модель самосознания личности

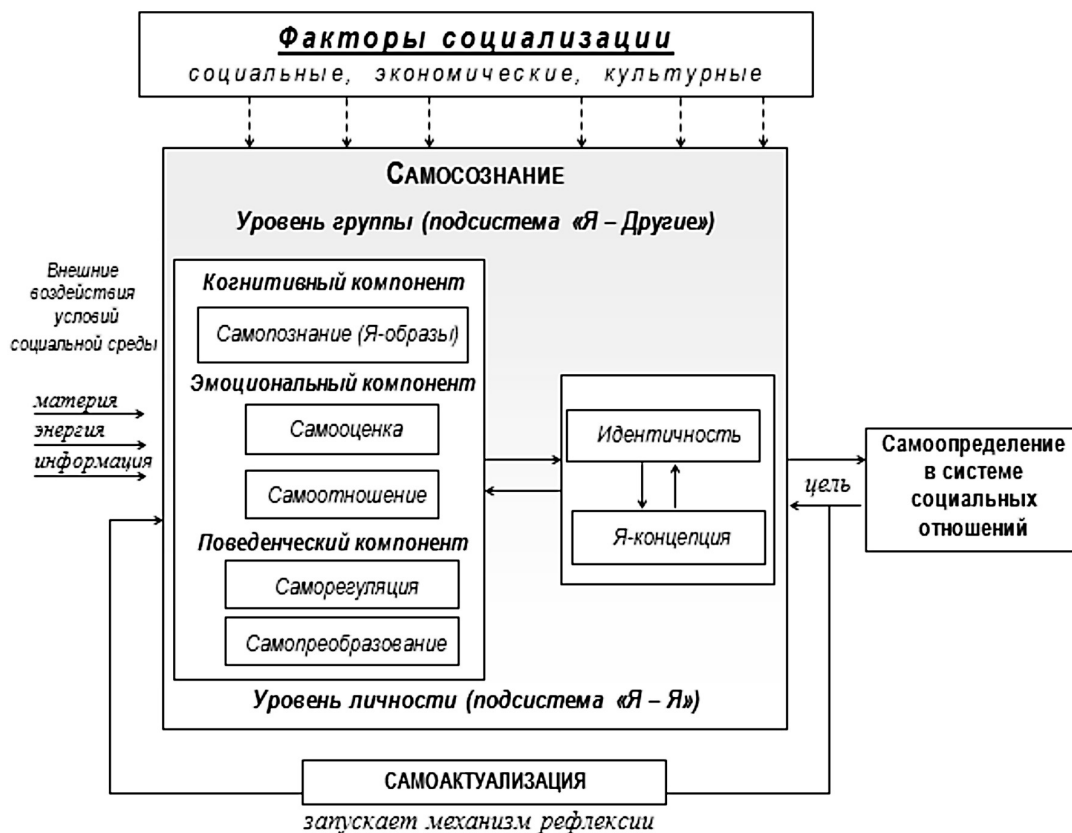
Возможно, самосознание можно рассматривать как систему со встроенным метасистемным уровнем, т. е. включенную в более широкий контекст, онтологически связанный с процессом социализации личности, одним из результатов которой, по утверждению Е. Е. Бочаровой, является субъективное конструирование человеком себя и социального мира в разных временных и социальных пространствах своей жизнедеятельности [12].

Процесс социализации как внешняя, объективная реальность («как метасистема, с которой исходно взаимодействует психика» [11, с. 45]) «встраивается» в систему (самосознание) и обретает характер субъективной реальности. Результат социализации в форме «отраженного» оказывается представленным в содержании самосознания, а условия социальной среды, в которой

формируется и развивается личность, определяют его различные аспекты и соответствующие им характеристики, проявляющиеся в видах самосознания (гражданское, профессиональное, этническое и т. п.). Именно поэтому самосознание, независимо от его вида, может рассматриваться как открытая целеустремленная система, которая, взаимодействуя с другими системами окружающего мира, имеет «вход» и «выход». «Входящими» факторами внешнего мира являются воздействия условий социальной среды (в виде материи, энергии, информации). Результатом развития самосознания («выход») становится способность зрелой личности к самоопределению в системе социальных отношений (рисунок).

Факторы социализации не имеют прямой адресации на «вход» системы, они проникают в нее независимо от приема воздействия, необходимы для непосредственного движения к цели, могут быть специально организованными внешними подсистемами, в совокупности выполняющими функцию метасистемы по отношению к самосознанию, и оказывать «стимулирующее или мешающее влияние на целеустремленное движение рассматриваемой системы» [10, с. 77].

Следует отметить, что результат развития самосознания («цель») в виде эффективности самоопределения личности в системе социальных



Структурно-функциональная модель самосознания личности



отношений также оказывает влияние на исходную систему через механизм обратной связи, «передающей информацию с выхода на вход системы для сравнения степени удаленности от цели» [10, с. 76].

Мы считаем, что рефлексивным механизмом по отношению к самосознанию может быть самоактуализация личности: взаимосвязь «самоопределение – самоактуализация» четко прослеживается в работах представителей гуманистических теорий личности. Так, К. Роджерс отмечал, что самоопределению способствует тенденция актуализации, благодаря которой раскрывается потенциал личности; А. Адлер говорил о творческой силе, сосредоточенной в самой личности, благодаря которой она является самоопределяющейся [13, с. 15]. Согласно А. Маслоу, на пути достижения самоактуализации самоопределение как определение личности своих особенностей и предпочтений позволяет осуществлять многочисленные выборы и принятие на себя ответственности [14].

Отечественные психологи также выделяют самоопределение как результат развития самосознания. Анализируя публикации по данной проблеме, Н. Ю. Будич и Т. Н. Канаева отмечают, что личностное самоопределение есть нахождение самобытного «образа Я», постоянное его развитие и утверждение среди окружающих людей (по Н. С. Пряжникову), познание и преобразование человеком самого себя (Т. М. Бужас), благодаря чему он определяет свое собственное отношение к жизни и свое место в ней [13, с. 16].

Анализ уровневых форм активности человека в концепции самосознания В. В. Столина [15] позволил заключить, что самоопределение в системе социальных отношений проявляется:

а) в определении человеком самости (выделении себя, осмыслении своих физических и психических свойств), создающей внутреннее единство телесного «Я»;

б) в принятии по отношению к себе точки зрения других, в усвоении социальных стандартов, норм морали и нравственности и их трансляции в поведении и деятельности;

в) в осознании смыслов своего бытия во временной перспективе и социальной ценности, которые позволяют человеку определить себя в целостной картине мира и пути своего развития в гармонии с этим миром.

Таким образом, самоопределение в системе социальных отношений как результат развития самосознания позволяет человеку избирательно ориентироваться к социальной действительности, ориентироваться в ней, соотносить актуализацию своих устремлений с теми целями, которые он ставит перед собой, и развивать свое самосознание на пути достижения еще более «высоких» целей, позволяющих реализовать высшие смыслы существования в соответствии с определенными для себя социальными ролями.

Уровневая структура самосознания личности. Обобщение накопленного опыта в исследованиях самосознания личности дало возможность определить структурные компоненты его системной организации, которые формируются и проявляются на двух уровнях – группы и личности («Я – Другие» и «Я – Я» в определении И. И. Чесноковой). Можно предположить, что самосознание развивается от группового уровня к личностному в виде последовательно накапливаемых представлений человека о себе и формируется в процессе динамического взаимодействия двух подсистем – структурной, включающей когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, и функциональной, определяющей результаты функционирования самосознания в форме взаимодействующих и взаимоопределяющих образований – идентичности и Я-концепции.

Структурная подсистема самосознания личности. В динамике развития самосознания отправной точкой становится самопознание (когнитивный компонент), результат которого – все знания и представления личности о себе, формирующиеся изначально через механизм ее включения в различные социальные группы и участия в разнообразных видах деятельности. Дальнейшее формирование образов «Я» переносится на уровень личности, где в результате рефлексивного отображения человеком самого себя в процессе внутренних диалогов «происходит их концентрация в самоотношение» [16, с. 37] (эмоциональный компонент). Самоотношение как специфическая форма активности субъекта в адрес своего «Я» (в виде внутренней оценки собственных черт и качеств по отношению к мотивам самореализации) обретает эмоциональные характеристики (самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес) и предметное содержание – собственно психические характеристики, определяющие переживания и эмоциональные состояния [9, с. 10].

Результаты интегративной работы в сфере самопознания, с одной стороны, и в сфере эмоционально-ценностного отношения, с другой, объединяются в особое образование самосознания личности – самооценку [5, с. 120]. Она, относясь к эмоциональному компоненту самосознания, выполняет и функцию регулирования, обеспечивая дальнейшее развитие самосознания, становление его поведенческого компонента. Рассматривая самооценку как необходимое условие саморегуляции, исследователи отмечают ее роль в стремлении личности изменить себя (Т. В. Галкина, А. В. Захарова), в формировании мотивации деятельности саморазвития (Х. Хекхаузен, Ю. Козелецкий, А. Н. Чиликин) [3, с. 187], в реализации направленности личности на активность [17, с. 74]. Именно поэтому в самом общем виде самооценка определяется как оценка человеком самого себя, которая отражает особенности осознания своих поступков и действий, их мотивов и целей, умение осознать свои возможности и способности [18, с. 98]. По



мнению зарубежных исследователей, самоотношение и самооценка являются взаимосвязанными образованиями, «интегрированными по сферам личностных проявлений и в комплексе составляющими обобщенное «Я», которое находится вверху иерархии» [17, с. 74], – это мнение подтверждает взаимосвязь между когнитивным и эмоциональным компонентами самосознания.

Реализация личностью себя в действенно-волевом аспекте проявляется в процессах саморегуляции и самопреобразования (поведенческий компонент). Результат самопознания (когнитивный компонент) и эмоционально-ценностное отношение к себе (эмоциональный компонент) позволяют личности регулировать и контролировать свою деятельность в системе взаимодействий с внешним и внутренним миром (саморегуляция), а следствием осмысления этих взаимодействий становится деятельность, направленная на самопреобразование, связанное с изменением личностью своих свойств и качеств.

Функциональная подсистема самосознания личности. Взаимосвязь процессов самопознания, развитие самоотношения, самооценки, их коррекции посредством саморегуляции и деятельности самопреобразования осуществляется через механизм рефлексии.

На уровне группы результатом рефлексии как процесса персонализации, «в котором познается собственная личность и определяется отношение к себе», становится личностная идентичность [1, с. 146]. Первоначально становление идентичности происходит путем обнаружения человеком «Я» по отношению ко всему окружающему его миру, отождествления себя с wybranными другими. По мнению Е. Ю. Мазур, обнаруживая себя в обществе, принимая или отвергая предъявляемые ему требования, человек исходит из реально действенной в его выборе позиции носителя социального, утверждает и формирует свое «Я», интегрируя в нем всю совокупность присвоенных им качеств, норм, ценностей, т. е. формирует свою идентичность. Отражая последовательность психической жизни человека, идентичность предполагает одновременно и выделение себя из социума, и свою принадлежность к нему: «Выступая социальным феноменом по своей сути, идентичность имеет индивидуальную природу своего существования, индивидуальное содержание», которое формируются в процессе «постоянного “обсуждения” своего уникального Я в социальной среде своего функционирования» [19, с. 88].

По мнению Р. Б. Сапожниковой, целостность, непрерывность и устойчивость опыта человека определяется функцией идентичности, заключающейся в «добавлении» качеств «Я» к психическому содержанию и проявляющейся в форме организации «Я»-опытов в целостную систему. Но развитие опыта вследствие изменений состояния человека или обстоятельств его жизни меняет и содержание идентичности [20, с. 15].

Результат интеграции идентичностей «Я» личности, «идентификации индивидуального сознания с собой как с целостным психосоциальным существом» [21, с. 176] отражается в Я-концепции, объединяющей представления личности о себе, сформированные в процессе идентификации каждого своего состояния и образа «Я» и устанавливающие взаимосвязи между ними.

Анализ взаимосвязи Я-концепции и идентичности в современных публикациях позволил объединить их в единую подсистему, обладающую рефлексивными динамическими связями со структурными компонентами самосознания. Э. П. Бахчеева отмечает, что Я-концепция: а) является системой с преобладанием когнитивного компонента (Ф. М. Горбов); б) позволяет человеку определить себя как неповторимого индивида (С. Шибутани) и сформировать отношение к собирательному образу себя «здесь и сейчас», построенному на основе анализа прошлого опыта и представления о себе в будущем, что свидетельствует о наличии эмоционального и регулятивного механизмов; в) достаточно жесткая программа, которая ориентирует поведение человека и управляет им (М. Ю. Орлов) [2, с. 252, 253].

Идентичность и Я-концепция отнесены в структурно-функциональной модели самосознания личности к функциональной подсистеме самосознания, поскольку они выполняют функцию сравнения осознанного человеком образа себя с личными и социальными эталонами и функцию развития этого образа, направленную на принятие себя при сохранении целостности и единства с миром, т. е. обеспечивают психологическую непрерывность и целостность личности. Так, идентичность «осознается субъектом в качестве говорящего, слушающего, чувствующего, мыслящего автономного существа и не исчезает у взрослой личности, а составляет основу ее жизни и способ связи, единства с миром [20, с. 15]. Я-концепция способствует достижению внутренней согласованности, определяет интерпретацию опыта, является источником ожиданий [22, с. 179], как система самовосприятий она имеет определяющее значение для личности и ее поведения, занимает центральное положение в феноменальном поле опыта [23, с. 278]. Таким образом, именно сформированность идентичностей и Я-концепции обуславливает индивидуальное и социальное самоопределение личности и влияет на его успешность в системе социальных отношений, т. е. на результат функционирования самосознания как целеустремленной системы.

Заключение

Обобщая результаты исследования, можно сформулировать основные положения, на которых основывается структурно-функциональная модель самосознания личности:



1) самосознание личности – открытая целеустремленная система, которая развивается в процессе социализации, выполняющей по отношению к нему функцию метасистемы, «встраивающейся» в самосознание и определяющей его содержательные характеристики;

2) как система самосознание личности имеет уровневую структуру (группы и личности) и формируется в процессе динамического взаимодействия двух подсистем – структурной и функциональной;

3) структурная подсистема самосознания включает взаимосвязанные и обуславливающие взаимное развитие компоненты: когнитивный (развитие Я-образов в процессе самопознания), эмоциональный (связанный с формированием самоотношения и самооценки личности) и поведенческий (проявляющийся в процессах саморегуляции и самопреобразования);

4) функциональная подсистема самосознания представлена идентичностью и Я-концепцией, которые одновременно можно рассматривать и как результат рефлексивного взаимодействия компонентов структурной подсистемы, и как основу содержательного наполнения этих компонентов вследствие действия двусторонней связи между функциональной и структурной подсистемами;

5) результатом развития самосознания становится способность зрелой личности к самоопределению в системе социальных отношений, а рефлексивным механизмом, определяющим характер изменения и развития самосознания, выступает самоактуализация личности.

Представленная модель является несколько упрощенным, но концептуальным видением структуры самосознания и функционального взаимодействия ее составляющих. Как показывают многочисленные исследования, все структурные компоненты данной модели сами являются системными образованиями. Некоторые из них – самоотношение, самооценка, идентичность, Я-концепция, самоопределение – рассматриваются авторами либо как первичные по отношению к самосознанию, либо как равнозначные феномены. И в этом контексте противоречие может быть разрешено, если рассматривать самосознание по отношению к ним как метасистему, содержание которой «отражается» в характеристиках входящих в нее подсистем и их структурных компонентов, а их развитие влечет за собой изменение в самой метасистеме – в самосознании личности.

Библиографический список

1. Иойлева Г. В. Самосознание : его многоаспектность, феноменальность и реальность бытия // Теория и практика общественного развития. 2014. № 19. С. 146–148.
2. Бахчиева Э. П. Самосознание : онтологический анализ // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2009. № 94. С. 251–255.
3. Петрова С. М. К проблеме структурных компонентов самосознания личности : методический аспект // Вестн. Псков. гос. ун-та. Сер. Социально-гуманитарные науки. 2007. № 1. С. 182–190.
4. Мохова Ю. А. Психологическая сущность самосознания личности // Омск. науч. вестн. 2011. № 6 (102). С. 166–169.
5. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977. 144 с.
6. Мохова Ю. А. К вопросу о структуре самосознания личности // Омск. науч. вестн. 2012. № 1 (105). С. 157–160.
7. Белова И. М., Парфенов Ю. А., Сологуб Д. В., Нехвядович Э. А. Структурные и динамические характеристики компонентов самосознания : системный подход // Фундаментальные исследования. 2014. № 3. С. 620–628.
8. Кригер Г. Н. Структура самосознания личности в условиях современного мира // Альманах современной науки и образования. 2013. № 1 (68). С. 91–93.
9. Хватова М. В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности // Гаудеамус : психол.-пед. журн. 2015. № 1 (25). С. 9–17.
10. Тугушев Р. Х. Системная персонология : качественный и количественный анализ. Саратов, 1998. 272 с.
11. Карпов А. В. Метасистемная организация уровней структур психики. М., 2004. 504 с.
12. Боcharова Е. Е. Современные тренды содержательных методов анализа процесса социализации личности // Современные исследования социальных проблем. 2013. № 9 (29). URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2013/9/bocharova.pdf> DOI: 10.12731/2218-7405-2013-9-59 (дата обращения: 22.01.2017).
13. Будич Н. Ю., Канаева Т. В. Взаимосвязь самосознания и самоопределения личности // Сиб. психол. журн. 2007. № 25. С. 14–19.
14. Арендачук И. В. Жизненные стратегии личности в контексте профессиональной самоактуализации : психолого-акмеологический подход // Психология обучения. 2014. № 11. С. 74–84.
15. Столин В. В. Самосознание личности. М., 1983. 284 с.
16. Крылова Н. Н. Самосознание : строение и взаимодействие структурных компонентов // Вестн. Пенз. гос. ун-та. 2015. № 1 (9). С. 36–40.
17. Гайфулин А. В. Различные теоретические подходы в определении понятия самооценки // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2009. Вып. 1 (79). С. 73–76.
18. Малакуцкая С. М., Яковлева Л. В. Самооценка как ключевой компонент самосознания личности // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения. 2011. № 21 (1). С. 95–100.
19. Мазур Е. Ю. Проблема соотношений понятий «идентичность», «идентификация» и их психологическое содержание // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 2 (33). С. 86–90.
20. Сапожникова Р. Б. Анализ понятия «идентичность» : теоретические и методологические основания // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. Сер. Психология. 2005. Вып. 1 (45). С. 13–17.



21. Козлов В. В. Интегративная психология : Пути духовного поиска, или Освящение повседневности. М., 2007. 528 с.
22. Сатыбалдина Н. К., Ахметова Д. Б. Теоретический обзор исследований по проблеме изучения Я-концепции //

- Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения. 2010. № 16–1. С. 177–182.
23. Полянский А. И. Проблема представления о себе и другом человеке в психологии // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 3. С. 276–279.

Образец для цитирования:

Арендачук И. В. Структурно-функциональный подход к процессу формирования самосознания личности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 2 (22). С. 110–118. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-110-118.

Structural and Functional Approach to the Process of Identity Formation

Irina V. Arendachuk

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

The paper analyzes modern approaches to the study of a person's self-awareness and its structural characteristics. In the context of a metasytem approach, the paper presents and provides a rationale for its theoretical structural and functional model. Self-awareness of the individual is represented as an open purpose-oriented tiered system, whose development results in the individual's self-identification within the system of social relations. A structural level of self-awareness includes a subsystem of interrelated components conditioning their own co-development: cognitive, emotional, and behavioral ones. A functional level of self-awareness, represented by the «identity – I-concept» subsystem, is viewed both as a result of reflexive interaction, and as a source of content for the components of the structural subsystem. The applied aspect of the problem at the center of this study can be implemented in system psychological and acmeological studies of the individual's self-awareness, in providing psycho-pedagogical support through the course of its formation at certain stages of age development and throughout the course of a person's life, and in personal counseling.

Key words: person's self-awareness, structural components of self-awareness, levels of self-awareness, structural and functional model of a person's self-awareness.

References

1. Ioyleva G. V. Samosoznanie: ego mnogoapektnost', fenomenal'nost' i real'nost' bytiya (Self-consciousness: its multy-aspectiveness, phenomenality and reality of being). *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* (Theory and practice of social development), 2014, no. 19, pp. 146–148 (in Russian).
2. Bakhcheeva E. P. Samosoznanie: ontologicheskii analiz (Self-consciousness: ontological analysis). *Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A. I. Gertsena* (IZVESTIA: Herzen University Journal of Humanities and Sciences), 2009, no. 94, pp. 251–255 (in Russian).
3. Petrova S. M. K probleme strukturnykh komponentov samosoznaniya lichnosti: metodicheskii aspekt (To problem of structural components of personality's self-consciousness: methodical aspect). *Vestn. Pskov. gos. un-ta. Ser. Sotsial'no-gumanitarnye nauki* (Vestnik PskovSU. Series
4. Mokhova Yu. A. Psikhologicheskaya sushchnost' samosoznaniya lichnosti (Psychological essence of personality's self-consciousness). *Omsk. nauch. vestn.* (Omsk Scientific Bulletin), 2011, no. 6 (102), pp. 166–169 (in Russian).
5. Chesnokova I. I. *Problema samosoznaniya v psikhologii* (self-consciousness problem in psychology). Moscow, 1977. 144 p. (in Russian).
6. Mokhova Yu. A. K voprosu o strukture samosoznaniya lichnosti (To question about structure of personality's self-consciousness). *Omsk. nauch. vestn.* (Omsk Scientific Bulletin), 2012, no. 1 (105), pp. 157–160 (in Russian).
7. Belova I. M., Parfenov Yu. A. Sologub D. V., Nekhvyadovich E. A. Strukturnye i dinamicheskie kharakteristiki komponentov samosoznaniya: sistemnyy podkhod (Structural and dynamical characteristics of components of self-consciousness: system approach). *Fundamental'nye issledovaniya* (Fundamental research), 2014, no. 3, pp. 620–628 (in Russian).
8. Kriger G. N. Struktura samosoznaniya lichnosti v usloviyakh sovremennoy mira (Structure of personality's self-consciousness at conditions of modern world). *Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya* (Almanac of Modern Science and Education), 2013, no. 1 (68), pp. 91–93 (in Russian).
9. Khvatova M. V. Samootnoshenie v strukture psikhologicheskoi zdorovoy lichnosti (Self-attitude in structure of psychologically healthy personality). *Gaudeamus: psikh.-ped. zhurn.* (Gaudeamus), 2015, no. 1 (25), pp. 9–17 (in Russian).
10. Tugushev R. Kh. *Sistemnaya personologiya: kachestvennyy i kolichestvennyy analiz* (System psychology: qualitative and quantitative analysis). Saratov, 1998. 272 p. (in Russian).
11. Karpov A. V. *Metasistemnaya organizatsiya urovnevykh struktur psikhiki* (Meta-system organization of level structures of psychics). Moscow, 2004. 504 p. (in Russian).
12. Bocharova E. E. Sovremennye trendy soderzhatel'nykh metodov analiza protsessa sotsializatsii lichnosti (Modern trends of content methods of analysis of personality's socialization process). *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem* (Modern research of social problems), 2013, no. 9 (29). Available at: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2013/9/bocharova.pdf> DOI: 10.12731/2218-7405-2013-9-59 (accessed 22 January 2017) (in Russian).
13. Budich N. Yu., Kanaeva T. V. Vzaimosvyaz' samosoznaniya i samoopredeleniya lichnosti (Interconnection of personality's self-consciousness and self-determination).



- Sib. psikhol. zhurn.* (Siberian Journal of Psychology), 2007, no. 25, pp. 14–19 (in Russian).
14. Arendachuk I. V. Zhiznennye strategii lichnosti v kontekste professional'noy samoaktualizatsii: psikhologo-akmeologicheskiy podkhod (Personality's life strategies at context of professional self-actualization: psychological and acmeological approach). *Psikhologiya obucheniya* (Educational psychology), 2014, no. 11, pp. 74–84 (in Russian).
15. Stolin V. V. *Samosoznanie lichnosti* (Personality's self-consciousness). Moscow, 1983. 284 p. (in Russian).
16. Krylova N. N. Samosoznanie: stroenie i vzaimodeystvie strukturnykh komponentov (Self-consciousness: morphology and interaction of structural components). *Vestn. Penz. gos. un-ta* (Vestnik of Penza State University), 2015, no. 1 (9), pp. 36–40 (in Russian).
17. Gayfulin A. V. Razlichnye teoreticheskie podkhody v opredelenii ponyatiya samootsenki (Different theoretical approaches at definition of self-consciousness concept). *Vestn. Tom. gos. ped. un-ta* (Tomsk State Pedagogical University Bulletin), 2009, iss. 1 (79), pp. 73–76 (in Russian).
18. Malakutskaya S. M., Yakovleva L. V. Samootsenka kak klyuchevoy komponent samosoznaniya lichnosti (Self-valuation as key component of personality's self-consciousness). *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* (Psychology and pedagogy: methodics and problems of practical appliance), 2011, no. 21 (1), pp. 95–100 (in Russian).
19. Mazur E. Yu. Problema sootnosheniy ponyatiy «identichnost'», «identifikatsiya» i ikh psikhologicheskoe sodержanie (Problem of correlation between concepts “identity”, “identification” and their psychological content). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* (The world of science, culture and education), 2012, no. 2 (33), pp. 86–90 (in Russian).
20. Sapozhnikova R. B. Analiz ponyatiya «identichnost'»: teoreticheskie i metodologicheskie osnovaniya (Analysis of “identity” concept: theoretical and methodological foundations). *Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. Ser. Psikhologiya* (Tomsk State Pedagogical University Bulletin. Ser. Psychology), 2005, iss. 1 (45), pp. 13–17 (in Russian).
21. Kozlov V. V. *Integrativnaya psikhologiya: Puti dukhovnogo poiska, ili osv'yashchenie povsednevnosti* (Integrative psychology: Ways of spiritual search or consecration of daily life). Moscow, 2007. 528 p. (in Russian).
22. Satybal'dina N. K., Akhmetova D. B. Teoreticheskiy obzor issledovaniy po probleme izucheniya Ya-kontseptsii (Theoretical review of researches of problem of learning I-conception). *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* (Psychology and pedagogy: methodics and problems of practical appliance), 2010, no. 16–1, pp. 177–182 (in Russian).
23. Polyanskiy A. I. Problema predstavleniya o sebe i drugom cheloveke v psikhologii (Problem of presentations about yourself and another person in psychology). *Znanie. Pонимание. Umenie* (Knowledge. Understanding. Skill), 2012, no. 3, pp. 276–279 (in Russian).

Cite this article as:

Arendachuk I. V. Structural and Functional Approach to the Process of Identity Formation. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 2 (22), pp. 110–118. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-110-118.

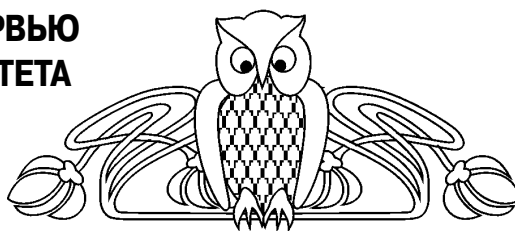


УДК 159.9.072.432

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЛИНИЧЕСКОГО ИНТЕРВЬЮ В ИССЛЕДОВАНИИ ЯКУТСКОГО МЕНТАЛИТЕТА

Н. Д. Елисеева

Елисеева Наталья Дмитриевна – кандидат психологических наук, директор Центра социально-психологической поддержки семьи и молодежи, Якутск, Республика Саха (Якутия), Россия
E-mail: Eliseeva_n_d@mail.ru



Представлено обоснование выбора метода исследования с учетом не только предмета исследования, но и особенностей его объекта. Исходя из особенностей менталитета народа саха, которого относят к «культуре молчания», в качестве такого метода предлагаются метод полуструктурированного клинического интервью и интерпретация результатов с помощью микросемантического анализа. Выдвинуто предположение, что клиническое интервью позволит уточнить культурно-специфические психологические конструкты. Приведены данные анализа протоколов для демонстрации особенностей метода. Сформулирован вывод, что микросемантический анализ клинического интервью позволяет уточнить смысл и значение ответов респондентов, учитывая особенности «культуры молчания». Включение в программу исследования примера конкретного поступка (как акта деятельности) позволяет получать не гипотетические, абстрактные, а реальные дескрипторы. Автор приходит к заключению, что рассмотрение поступка как смыслообразующего фактора позволяет исследователю выделять ключевое ядро проблемы исследования.

Ключевые слова: менталитет, «культура молчания», клиническое интервью, микросемантический анализ, нравственность, социально-психологические детерминанты.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-119-125

Введение

Проблема менталитета в современной психологии имеет особое место и значение. Зародившись в русле исторической науки, сегодня менталитет является предметом исследования различных гуманитарных и социальных наук. Как известно, в психологии категория менталитета начала изучаться сравнительно недавно [1–4]. Методы исследования определяются, исходя из содержания и структуры, определяемого исследователем.

В этом исследовании мы учитываем схему особенности не только предмета, но и выборки исследования. На данном этапе исследования мы считаем, что системообразующей характеристикой якутского менталитета является нравственная категория «уважение», которая обобщает различные уровни отношения человека к окружающему миру, другим людям и к себе – уважение к природе, к другому народу, к другой личности, к себе.

Исследователи отмечают, что особенности общения народа саха относятся к «культуре молчания» [5–7]. Суть этого этнопсихологического понятия заключается в смысловой нагрузке пауз

в разговоре, недомолвок и недосказанного. Молчание подчеркивает значительность того, что сказано, делает акцент на необходимости осмыслить озвученное. Новая мысль, которая возникает во время паузы, не проговаривается вслух, невербальные приемы коммуникации также сводятся к незначительным элементам. Такое «молчание» активизирует мышление, дает собеседнику большую свободу в интерпретации сказанного. Помимо этого в диалоге ключевые мысли могут быть сформулированы таким образом, чтобы собеседник самостоятельно сформулировал свой вывод.

Предпосылками формирования «культуры молчания» у народа саха являются субъектное отношение к природе, анимизм религиозного учения Айыы, маленькая плотность населения на огромной территории. Субъектное отношение к природе выражается в восприятии природы как живого, полноправного, активного участника жизнедеятельности человека. Данный феномен нашел яркое выражение в религиозном учении народа Айыы: утверждается, что каждый элемент мироздания, будь то человек, его дом, животные, геологические образования, природные явления, имеет своего бога [8–11]. Общение человека с этими духами и породило «культуру молчания», зачастую это был внутренний диалог человека с самим собой.

«Культура молчания» практически в неизменном виде сохранилось и в наши дни. В проведенном нами эмпирическом исследовании имплицитных представлений современных представителей народа саха были выявлены различные проявления «культуры молчания» [12]. Респонденты считают, что нравственный человек умеет выслушать другого, он чуткий и делится своими знаниями. Подростки в качестве характеристик нравственного человека приводили такие примеры: «умеет промолчать в беседе в нужный момент», «умеет выслушать», «чуткий» и др. Наиболее ярко «культура молчания» проявилась в интервью пожилых людей в возрасте от 60 лет.

Метод исследования

Используемое в нашем исследовании клиническое интервью относится к методам, основывающимся на внутрикультурной специфике.



Большинство стандартных методик разрабатываются на основе одной культуры, в последующем ими измеряют и другие. Данный подход не может претендовать на репрезентативность и сензитивность получаемых результатов [13, 14]. Методики, основывающиеся на выбранных параметрах из самой культуры, имеют несомненное достоинство. Первопроходцами здесь являются японские исследователи Х. Азума и К. Кашиваги [15], в отечественной науке данный подход использовался Н. Л. Александровой (Смирновой) (1996), Л. Л. Гренковой (Дикевич) (1999), М. И. Воловиковой (2003, 2004) и их последователями.

На наш взгляд, метод клинического интервью наиболее чувствителен к специфике «культуры молчания». Впервые методика клинического интервью была использована Ж. Пиаже при исследовании проблемы моральных суждений. Метод позволяет выявить глубинное содержание утверждений, их основные структурные или качественные аспекты спонтанных рассуждений респондента [16]. Суть клинического интервью в психотерапии заключается в поиске индивидуально-психологических особенностей клиента и осознания им логических противоречий в своем суждении. Особенностью данного метода является способность распознавать скрытые свойства [17].

Исследовательской задачей клинического интервью является получение мировоззренческих установок, ценностей, потребностей, мотивации респондента по проблеме исследования, причем важно учитывать не только вербальные ответы, но и невербальные особенности речи респондента. Клиническое интервью разворачивается, исходя из ответа респондента, следующий вопрос формулируется для более точного и глубокого ответа на предыдущий, поэтому необходимы точность формулировки вопроса, их доступность для респондента, последовательность, беспристрастность экспериментатора. Клиническое интервью может быть полуструктурированным и свободным: первое включает обязательный перечень вопросов, во втором экспериментатор «идет» вслед за мыслью респондента. Достоинством первого варианта является возможность за короткое время получить интересующую информацию, а второго – получение наиболее полной информации [18].

Программа исследования

В нашем исследовании был применен метод полуструктурированного клинического интервью. Для раскрытия специфики клинического интервьюирования рассмотрим два протокола из двух самостоятельных исследований, являющихся этапами одного большого, направленного на изучение якутского менталитета как целостной системы различных национальных менталитетов.

В первом исследовании, в соответствии с исследованием Азума и Кашиваги [15], мы пытались

найти дескрипторы нравственного человека через изучение представлений о реальных людях, которых наши респонденты характеризовали бы как нравственных. Н. Л. Смирнова, М. И. Воловикова, использовавшие данный метод в отечественной психологии, считают, что он позволяет учитывать культурную специфику проблемы исследования [19, 20]. В нашем исследовании, вслед за М. И. Воловиковой и Л. Л. Гренковой (Дикевич), мы добавили еще один пункт в программу исследования – приведение примера поступка, доказывающего нравственность человека [21]. Данный методический подход созвучен с идеей С. Л. Рубинштейна о единстве деятельности и сознания, где поступок определяет истинную сущность человека [22]. Обязательными в программе исследования были вопросы, направленные на описание конкретного человека, которого респондент мог бы назвать нравственным, и приведение примера поступка, доказывающего его нравственность.

На втором этапе исследования осуществлялся поиск социально-психологических детерминант якутского менталитета: особенности традиционного менталитета коренных народов, его изменение после включения в единое пространство России (временные рамки – дореволюционная Россия, Советский Союз и современная Россия), а также изменение менталитета представителей других народов, связавших свою жизнь с Якутией. На этом этапе респондентов не просили подтверждать свои выводы конкретными примерами.

Для интерпретации результатов в обоих исследованиях выбран метод микросемантического анализа [20, 23]. На наш взгляд, микросемантический анализ, рассматривающий речь респондента как мыслительный процесс, учитывает не только речевые конструкты, но и паузы, особенности речи, оговорки и т. п. В исследовании сохранялась анонимность клиентов, интервьюирование велось на языке удобном для респондента (якутский/русский). На основе выделенных дескрипторов каждого протокола проводился контент-анализ и факторный анализ.

Протокол 1. М – 80 л.

Экспериментатор: Каким, на Ваш взгляд, является нравственный «Сизэрдээх» человек? (1)

Респондент: Что могу сказать, приветливый, относится к людям хорошо, по-доброму. Человек с хорошим настроением, разговорчивый. Человек, который умеет общаться с людьми независимо от возраста... человек, который учитывает, понимает горе людей, их проблемы. Чувствительный к людской беде. (1)

Экспериментатор: Есть ли на свете нравственные люди, приведите, пожалуйста, пример нравственного человека. (2)

Респондент: Это нужно спрашивать у людей, которые сейчас работают. Я сейчас не работаю, поэтому не могу сказать. (2)

Экспериментатор: Значит, нравственность проявляется в труде? (3)



Респондент: Да, нравственность – это отношение к труду. (3)

Экспериментатор: Приведите пример человека, которого именно Вы считаете нравственным. (4)

Респондент: Ну, таких людей много среди работающих. Но не могу сказать по имени... нравственные люди были среди моих соратников, в советское время. Например, директор колхоза Роман Афанасьевич Филиппов и экономист П. Е. Адамов были хорошими работниками... (4)

Экспериментатор: Как я Вас понимаю, нравственный человек – это хороший профессионал, хороший работник. (5)

Респондент: Нет, что Вы. Нравственность – это не только отношение к работе, это отношение к людям, доброта, совесть, отношения с домашними. Вот, Филиппов был не только хорошим начальником, он был уважаемым человеком не только за трудолюбие, но и за доброе отношение к окружающим, подчиненным. (5)

Экспериментатор: Приведите, пожалуйста, пример поведения, поступка, доказывающего его нравственность. (6)

Респондент: Ну, таким примером является то, что он построил большой колхозный хлев, школу для деревни, посеял пшеницу у нас. Его нравственность проявляется в том, что он был хорошим работником, начальником и все это делал из любви к людям. (6)

Анализируя данный протокол, мы видим, как некие абстрактные качества нравственного человека приобретают конкретность. В первом утверждении на общий вопрос экспериментатора (1) респондент выдает перечень качеств нравственного человека, отражающих разные аспекты его личности. Это и отношение к людям (...относится к людям по-доброму... человек, который учитывает, понимает горе людей, их проблемы. Чувствительный к людской беде), эмоциональность (...с хорошим настроением) и коммуникативность (...разговорчивый...). Человек, который умеет общаться с людьми независимо от возраста). Здесь в речи респондента много пауз, видно, что он думает и пытается определить качества, присущие нравственному человеку.

На второй вопрос экспериментатора респондент не отвечает прямо, и это одно из свойств «культуры молчания» (Это нужно спрашивать у людей, которые сейчас работают), но в следующем предложении дает подсказку для ответа (Я сейчас не работаю, поэтому не могу сказать). Здесь мы впервые видим, как выражается личностная позиция респондента: труд является главным условием для самовыражения человека. Это подтверждается третьим утверждением (Да, нравственность – это отношение к труду). Здесь следует обратить внимание не только на содержание предложения, но и на особенность семантического построения фразы. Предложение отличается лаконичностью и завершенностью (гештальт). На наш взгляд, третье утверждение является переходным, далее мысль

развивается, и респондент приводит несколько примеров (...Роман Афанасьевич Филиппов и экономист П. Е. Адамов). Но и утверждение не является конечным психологическим конструктом, о чем свидетельствует наличие пауз (были хорошими работниками...). Чтобы респондент развил свою мысль, экспериментатор еще раз спрашивает, что же является ведущим качеством нравственного человека. Этот прием – формулирование вопроса исходя из сути ответа респондента – является главным условием клинического интервью. В последовавшем утверждении мы видим эмоциональный отклик респондента на обсуждаемую проблему (Нет, что Вы).

Здесь можно отметить, что «культура молчания» помимо всего прочего подразумевает и эмоциональную сдержанность, поэтому наши респонденты в выражении эмоций были крайне осторожны. В этом утверждении раскрывается содержание качеств нравственного человека (...это не только отношение к работе, это отношение к людям, доброта, совесть, отношения с домашними. Вот, Филиппов был не только хорошим начальником, он был уважаемым человеком не только за трудолюбие, но и за доброе отношение к окружающим, подчиненным). Мы видим, что респондент делает свой выбор из двух примеров, приведенных в предыдущем утверждении. Далее, в шестом ответе, респондент подтверждает нравственность человека конкретными поступками (...построил большой колхозный хлев, школу для деревни, посеял пшеницу у нас). Более того, свою речь респондент подытоживает фактором, обуславливающим нравственность данного конкретного человека (...из любви к людям).

Из протокола данного интервью можно сделать вывод, что центральным качеством нравственного человека является уважение по отношению к людям, нравственные поступки – поступки ради людей.

Протокол 2. М. – 64 года.

Экспериментатор: Опишите менталитет народа саха. (1)

Респондент: Выносливый, думает, прежде чем принимать решения, иногда слишком долго думает (смеется). (1)

Экспериментатор: Какие факторы способствовали тому, чтобы у саха сформировалось качество выносливости? (2)

Респондент: Якуты привыкли выполнять однообразную работу. Сенокос, сбор топлива, но современное поколение, кажется, другое... (2)

Экспериментатор: Какое оно, современное поколение? (3)

Респондент: Сегодня мало физического труда. Современное поколение не привыкло работать. Они не хотят работать руками. Отсюда они не выносливые, не целеустремленные, не могут себя побороть, да и мышление слабеет... (3)

Экспериментатор: Что хорошего есть в современном поколении? (4)



Респондент: Более открытые, умеют выражать свои мысли. (4)

Экспериментатор: Сколько лет представителям современного поколения, кого Вы относите к ним? (5)

Респондент: Мenee 30 можно сказать... Они более изменились. 30–40-летние люди это люди как бы между, потом уже старое поколение... Мне кажется, что человека формирует отношение к работе и к Родине. Сейчас люди не стремятся к себе деревню. (5)

Экспериментатор: Что вы скажете о людях, которые работают в городах, а летом выезжают в отпуск домой, на охоту и т. п.? (6)

Респондент: Это как остатки наверное... (6)

Экспериментатор: Чем отличаются северные коренные народы от саха? (7)

Респондент: Я не могу ответить, я не эксперт. (7)

Экспериментатор: Изменился ли менталитет саха с принятием православия? (8)

Респондент: Православие еще не оказало сильного влияния на менталитет саха. Можно сказать, что есть какие-то ростки, но сказать, что оно проникло массово в сознание людей, рано. Раньше религию людям навязывали через войны. Сейчас не так. Православное христианство – религия славянская. Даже сегодня сложно сказать, что русские полностью приняли православие. Три века прошло, как саха познакомились с православным христианством. До установления Советского Союза саха активно придерживались своей религии. В XX веке вставал вопрос о том, есть ли у саха своя религия? Но несмотря на все, религия наша сохранилась, и ее видно в нашем языке, в быту. С 1937 по 1950 гг. запрещали ысыах. Совсем недолгое время. Потом под видом культурной традиции возобновили. Вот так сильна у нас религия. Те, кто тогда говорил, что у нас нет религии сейчас, начали верить, что она есть. Только она на ноги еще не встала. Религия имеет внутреннюю и внешнюю стороны. Внутренняя сторона у нас имеется, внешняя еще не сформировалась. (8)

Экспериментатор: Саха считают себя «детьми природы», как Вы это понимаете? (9)

Экспериментатор: Я забыл сказать, что одной из особенностей народа саха является его отношение к природе. У нас человек не пытается соревноваться с природой, не покоряет ее. В глазах западной философии, может, это наш недостаток, но хорошая или плохая – это наша особенность. Сейчас этот вопрос приобретает все большую актуальность. Хотелось бы, чтобы наше отношение к природе распространилось и на другие народы. Как это может произойти не знаю... (9)

Экспериментатор: Когда представители другого народа переезжают в Якутию, у них менталитет меняется? (10)

Респондент: Точно меняется. Я сам не видел, но мне рассказывали, что водители придержива-

ются ритуалов на трассе. Почему так происходит, я не знаю. Я не знаю их характер. Знаю, что меняется отношение к природе... (10)

Экспериментатор: Что меняется в самом человеке, когда меняется его отношение к природе? (11)

Респондент: Я человек старый. Поэтому тайгу, озера вижу как живых людей. Поэтому человек не может смотреть спокойно, когда горят леса. Отсюда рождается гуманизм, жалостливость и другие качества... (11).

Еще одной особенностью народа саха является пестование нового поколения. Мне кажется, что это есть только у нас. Насколько я знаю, у других народов (под другим народом я понимаю русских, так как других-то и не знаю) такого нет, а может и есть где-то... Мне кажется в русском языке даже прямого перевода этого слова нет. Это понятие есть в древнем эпосе Олонхо. Например, старшая сестра Белая Шаманка спасает богатыря Айбы, Нюргун Боотур своего младшего брата Юрюнг Уолан. У саха есть понятие «Человек богат своими детьми». Саха дают свое имя своему самому лучшему ребенку. Другие народы это не понимают, иногда порицают. Это свидетельство нашего практического мировоззрения. Мы не верим, что попадем в рай после смерти или переродимся, мы хотим увековечить себя в своих детях. (12)

Второй протокол по объему превышает первый, это обусловлено программой исследования: здесь три обязательных вопроса вместо двух. Приступим к анализу протокола.

Первые два ответа на вопросы экспериментатора, по сути, являются погружением в предмет интервью. Первое утверждение отличается лаконичностью, завершенностью. Ироническое отношение респондента к своему ответу может интерпретироваться по-разному, являться защитным механизмом, уходом от темы и т. п.

Внимания заслуживает развитие мысли респондента об особенностях молодого поколения со второго по пятое утверждения – через частицу не респондент перечисляет традиционные качества народа саха (...не выносливые, не целеустремленные, не могут себя побороть, да и мышление слабеет...). Более подробно рассмотрим этапы мышления респондента. Во втором утверждении он начинает размышлять, об этом свидетельствует незавершенность фразы (но современное поколение, кажется, другое...). Кроме того, он сомневается и не дает точной формулировки (...кажется...). Просьба экспериментатора дать характеристику современной молодежи способствует развертыванию мыслительного процесса. Так, вначале факт констатируется (Сегодня мало физического труда), затем оценивается как отрицательный (Современное поколение не привыкло работать. Они не хотят работать руками). Далее респондент делает вывод (Отсюда они не выносливые, не целеустремленные, не могут себя побороть, да и мышление слабеет...). В то же вре-



мя респондент не завершает свою мысль, делает паузу для размышления.

Вопрос о положительных качествах современного поколения (4) является проверочным: выясняется, возможно ли развитие мысли респондента в этом направлении. Но по скорости ответа и сформулированности фразы видно, что мыслительная активность здесь сведена к нулю. В этой фразе нет невысказанности, неопределенности или паузы, характеризующей значимость фразы, свойственной «культуре молчания».

Таким образом, респондент считает, что в целом современниками утеряны традиционные качества. Временные параметры изменения в менталитете народа саха четко озвучиваются (... менее 30 можно сказать... Они более изменились. 30–40-летние люди это люди как бы между, потом уже старое поколение...). Вхождение народа саха в состав большого государства в XVII веке, принятие новой религии – православия, по мнению респондента, не оказали сильного влияния на менталитет саха (8). Остается открытым вопрос: почему современное поколение изменилось – в силу событий последних десятилетий или в силу воспитания родителями?

Интересна мысль, прозвучавшая в пятом утверждении (мне кажется, что человека формирует отношение к работе и к Родине). Из следующего утверждения (7) мы видим, что респондент, говоря о Родине, понимает малую родину.

Респондент считает отношение к природе основополагающим качеством менталитета. Субъектное отношение к ней формирует его особенности (... Отсюда рождается гуманизм, жалостливость и другие качества... 11) Это свидетельство нашего практического мировоззрения... 12). Такое отношение, с точки зрения респондента, основной фактор, влияющий на изменения менталитета представителей других народов (Я сам не видел, но мне рассказывали что водители придерживаются ритуалов на трассе. Почему так происходит, я не знаю. Я не знаю их характер. Знаю, что меняется отношение к природе... 10). На наш взгляд, именно в этом утверждении (11) проявляется глубинное убеждение респондента. Апелляция к личным переживаниям (Я человек старый. Поэтому тайгу, озера вижу как живых людей. Поэтому человек не может смотреть спокойно, когда горят леса) является демонстрацией перехода рассуждений на личностный уровень.

На основе анализа данного протокола можно сделать следующие выводы: к традиционным особенностям менталитета народа саха относятся субъектное отношение к природе, выносливость, жалостливость, прагматизм, патриотизм, гуманизм. Наибольшие изменения в менталитете народа произошли в последние 30 лет, наиболее значимым из них является снижение уровня патриотизма, под которым подразумевается отношение к малой родине. Произошло изменение

менталитета представителей других народов, связавших свою жизнь с Якутией, оно обусловлено принятием субъектного отношения к природе, и это отношение влияет на широкий круг экзистенциальных, межличностных и личностных качеств личности. Особенностью данного протокола является обращение респондента к литературным, историческим, фольклорным фактам, не ограниченным личным опытом.

Заключение

Клиническое интервью позволяет исследователю выяснить глубинные личностные переживания клиента, в то же время данная методика требует от исследователя особой внимательности и погруженности в ситуацию эмпирического исследования. Метод клинического интервью улавливает культурную специфику, а добавление в программу исследования примера поступка (как акта деятельности) позволяет получать не гипотетические, абстрактные, а реальные дескрипторы. Конкретный поступок как смыслообразующий фактор дает возможность интерпретировать описание человека вокруг его ключевого ядра, так как именно поступок, который запомнился респонденту, является показателем того, что он считает нравственным или свойственным якутскому менталитету. Для исследования социально-психологических детерминант якутского менталитета, определения его структуры необходимо включить в программу исследования пункты о реальном человеке, которого респондент может назвать представителем традиционной культуры и современного поколения, а также о поступке, доказывающем его соотнесенность с традиционной культурой и современным поколением.

Библиографический список

1. *Вальцев С. В.* Национальный менталитет как предмет этнопсихологического исследования // Проблемы современной науки и образования. 2012. № 9. С. 22–25.
2. *Губанов Н. Н.* Эпистемологический статус категории «менталитет» // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Филология. 2009. № 2. С. 71–84.
3. *Кольцова В. А.* Российский менталитет как предмет социально-психологического исследования // Историогенез и современное состояние российского менталитета / отв. ред. В. А. Кольцова, Е. В. Харитонова. М., 2015. С. 5–19.
4. *Юревич А. В.* К проблеме базовых компонентов национального менталитета // Психол. журн. 2013. Т. 34, № 4. С. 89–100.
5. *Маак Р. К.* Вилуйский округ. 2-е изд. М., 1994. 592 с.
6. *Серошевский В. Л.* Якуты. Опыт этнографического исследования. М., 1993. 736 с.
7. *Ярославский Е.* О Якутии (труды дореволюционного периода) / сост. П. У. Петров, В. Ф. Иванов. Якутск, 1979. 132 с.



8. Макаров Е. Д. Основы экологического воспитания. Якутск, 2001. 167 с.
9. Новиков А. Г. О менталитете саха. Якутск, 1996. 145 с.
10. Портнягин И. С. Этнопедагогика «Кут-сур». М., 1999. 164 с.
11. Саввинов А. С. Человек через призму «Кут-сур». Якутск, 1995. 112 с.
12. Елисеева Н. Д. Социальные представления народа саха о нравственном человеке : дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 177 с.
13. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М., 1999, 224 с.
14. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М., 1999. 320 с.
15. Azuma H., Kashiwagi K. Descriptors for an intelligent person : a Japanese study // Japanese Psychological Research. 1987. Vol. 1. P. 17–26.
16. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб., 2003. 192 с.
17. Бодаев А. А. Психология общения : энцикл. словарь. М., 2011. 600 с.
18. Репина Н. В., Воронцов Д. В., Юматова И. И. Основы клинической психологии. Ростов н/Д, 2003. 480 с.
19. Александров Ю. И., Александрова Н. Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. М., 2009. 320 с.
20. Воловикова М. И. Представления русских о нравственном идеале. М., 2004. 312 с.
21. Воловикова М. И., Гренкова Л. Л. Современные представления о порядочном человеке // Российский менталитет : вопросы психологической теории и практики. М., 1997. С. 93–111.
22. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. СПб., 2012. 224 с.
23. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. М., 1979. 230 с.

Образец для цитирования:

Елисеева Н. Д. Использование клинического интервью в исследовании якутского менталитета // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 2 (22). С. 119–125. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-119-125.

Use of Clinical Interview for the Yakut Mentality Studies

Natalia D. Eliseeva

Center for Social and Psychological Support of Families and Youths, Sakha (Yakutia) Republic
21, Kalandarashvili str., Yakutsk, 677013, Sakha (Yakutia) Republic, Russia
E-mail: Eliseeva_n_d@mail.ru

The paper presents rationale for the choice of research method, taking into account not only the subject of the research, but also characteristics of the object of the research. Based on the features of the mentality of the Sakha people, which are referred to the «silence culture», we propose the method of semi-structured clinical interviews and interpretation of results using microsemantic analysis. It is suggested that the clinical interview will clarify specific cultural psychological constructs. To demonstrate the features of the method, the protocol analysis was presented. It is concluded that microsemantic analysis of the clinical interview allows to specify the meaning of responses, taking into account the specifics of the «silence culture». It is shown that inclusion of an example of a specific act in the research programme allows to obtain not hypothetical or abstract, but real descriptors. The author concludes that consideration of an act as a semantic factor allows the researcher to highlight the key core of the researched problem.

Key words: mentality, «silence culture», clinical interview, microsemantic analysis, morality, social and psychological determinants.

References

1. Val'tsev S. V. Natsional'nyy mentalitet kak predmet etnopsikhologicheskogo issledovaniya (National mentality as subject of ethno-psychological research). *Problemy sovremennoy nauki i obrazovaniya* (Modern problems of science and education), 2012, no. 9 (9), pp. 22–25 (in Russian).
2. Gubanov N. N. Epistemologicheskii status kategorii mentalitet (Epistemological status of category of mentality). *Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser. Ffilosofiya* (Proceedings of Voronezh State University. Ser. Philosophy), 2009, no. 2, pp. 71–84 (in Russian).
3. Kol'tsova V. A. Rossiyskiy mentalitet kak predmet sotsial'no-psikhologicheskogo issledovaniya (Russian mentality as subject of socio-psychological research). *Istoriogenez i sovremennoe sostoyanie rossiyskogo mentaliteta* (Estrogenes and current state of Russian mentality). Eds. V. A. Kol'tsova, E. V. Kharitonova. Moscow, 2015, pp. 5–19 (in Russian).
4. Yurevich A. V. K probleme bazovykh komponentov natsional'nogo mentaliteta (To problem of basic components of national mentality). *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal), 2013, vol. 34, no. 4, pp. 89–100 (in Russian).
5. Maak R. K. *Vilyuyskiy okrug* (Vilyui district). 2nd ed. Moscow, 1994. 592 p. (in Russian).
6. Seroshevskiy V. L. *Yakuty. Opyt etnograficheskogo issledovaniya* (Yakuts. Experience of ethnographic research). Moscow, 1993. 736 p. (in Russian).
7. Yaroslavskiy E. *O Yakutii (trudy dorevol'yutsionnogo perioda)* (Yakutia {works of pre-revolutionary period}). Compil P. U. Petrov, V. F. Ivanov. Yakutsk, 1979. 132 p. (in Russian).
8. Makarov E. D. *Osnovy ekologicheskogo vospitaniya* (Foundations of environmental education). Yakutsk, 2001. 167 p. (in Russian).
9. Novikov A. G. *O mentalitete Sakha* (About Sakha's mentality). Yakutsk, 1996. 145 p. (in Russian).
10. Portnyagin I. S. *Etnopedagogika «Kut-sur»* (Ethno-pedagogics «Kut-sur»). Moscow, 1999. 164 p. (in Russian).
11. Savvinov A. S. *Chelovek cherez prizmu «Kut-sur»* (People through the prism of «Kut-sur»). Yakutsk, 1995, 112 p. (in Russian).



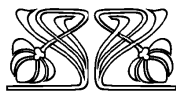
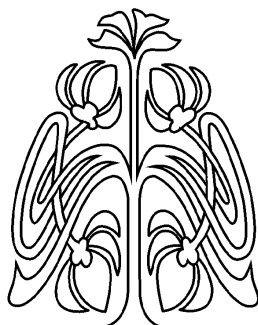
12. Eliseeva N. D. *Sotsial'nye predstavleniya naroda sakha o npravstvennom cheloveke*: dis. ... kand. psikhol. nauk (Sakha people's social representations of moral person: diss. ... cand. of psychology). Moscow, 2004. 177 p. (in Russian).
13. Lebedeva N. M. *Vvedenie v etnicheskuyu i kross-kul'turnuyu psikhologiyu* (Introduction to ethnic and cross-cultural psychology). Moscow, 1999. 224 p. (in Russian).
14. Stefanenko T. G. *Etnopsikhologiya* (Ethno-psychology). Moscow, 1999. 320 p. (in Russian).
15. Azuma H., Kashiwagi K. Descriptors for an intelligent person: a Japanese study. *Japanese Psychological Research*, 1987, vol. 1, pp. 17–26.
16. Piazhe Zh. *Psikhologiya intellekta* (Psychology of intelligence). St. Petersburg, 2003, 192 p. (in Russian, trans. from French).
17. Bodalev A. A. *Psikhologiya obshcheniya*. Entsiklopedicheskii slovar' (Psychology of communication. Encyclopedic dictionary). Moscow, 2011, 600 p. (in Russian).
18. Repina N. V., Vorontsov D. V., Yumatova I. I. *Osnovy klinicheskoy psikhologiya* (Basics of clinical psychology). Rostov-on-Don, 2003, 480 p. (in Russian).
19. Aleksandrov Yu. I., Aleksandrova N. L. *Sub'ektivnyy opyt, kul'tura i sotsial'nye predstavleniya* (Subjective experience, culture and social representations). Moscow, 2009. 320 p. (in Russian).
20. Volovikova M. I. *Predstavleniya russkikh o npravstvennom ideale* (Russians' representations of moral ideal). Moscow, 2004. 312 p. (in Russian).
21. Volovikova M. I., Grenkova L. L. *Sovremennye predstavleniya o poryadochnom cheloveke* (Modern ideas of decent person). *Rossiyskiy mentalitet: voprosy psikhologicheskoy teorii i praktiki* (Russian mentality: issues of psychological theory and practice). Moscow, 1997, pp. 93–111 (in Russian).
22. Rubinshteyn S. L. *Chelovek i mir* (Person and world). St. Petersburg, 2012. 224 p. (in Russian).
23. Brushlinskiy A. V. *Myshlenie i prognozirovanie* (Thinking and forecasting). Moscow, 1979. 230 p. (in Russian).

Cite this article as:

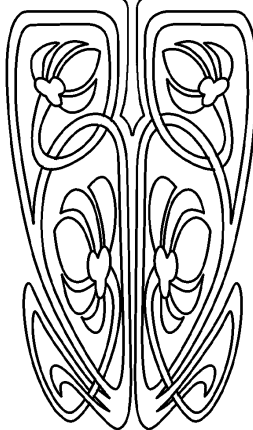
Eliseeva N. D. Use of Clinical Interview for the Yakut Mentality Studies. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 2 (22), pp. 119–125. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-119-125.



ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



УДК 159.98

«ВЕРТИКАЛЬНАЯ» ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВА СТИЛЕЙ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ МЕНЕДЖЕРОВ

В. А. Толочек, С. В. Шпитонков, Е. А. Палт

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

Шпитонков Сергей Викторович – аспирант, Научно-исследовательский институт технической эстетики Московского технологического университета, Россия
E-mail: shpitonkov@mail.ru

Палт Екатерина Александровна – аспирант, Научно-исследовательский институт технической эстетики Московского технологического университета, Россия
E-mail: katerinapalt@gmail.com

Представлены результаты изучения «вертикальной» организации пространства делового общения менеджеров коммерческой компании. Посредством исследовательской методики «Стили делового общения» (СДО) изучались предпочтения компонентов стилей, отраженных в трех концептах («Я», мой стиль; особенности стиля субъективно удобного вышестоящего руководителя; особенности стиля субъективно удобного подчиненного). Показано, что: 1) стили делового общения менеджеров характеризуются сравнительно высокой выраженностью большей части компонентов стиля; 2) в отношении всех компонентов стилей делового общения имеет место выраженная межличностная вариативность; 3) в процессе взаимодействия субъектов совместной деятельности в управленческой иерархии (взаимодействия вышестоящих руководителей – руководителей – подчиненных) формируется целостное и своеобразно структурированное пространство деятельности (пространство делового общения); 4) разные компоненты стилей делового общения играют разную роль в становлении и структурировании пространства деятельности (пространства общения).

Ключевые слова: организация, пространство, стили, деловое общение, менеджеры, субъекты, руководитель, подчиненный.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-126-133

Введение

В начале XX в. в первых исследованиях феномена «стиль» рассматривались системные поведенческие реакции человека на требования социальной среды (А. Адлер, Ш. Бюллер). Но даже при широком изучении стилей с середины XX в. (стилей руководства, деятельности, делового общения и др.) до настоящего времени наименее изученными остаются вопросы их детерминации условиями социальной среды – макро-, мезо-, микросреды [1–5]. Другими актуальными и малоизученными остаются вопросы детерминации стилей субъектов со стороны возраста, социального опыта (стажа работы, семейного и др.), гендера, а в широком смысле – вопросы социальной эволюции субъектов, отраженные в их стилях [2, 3]. Наиболее интересными в этом



плане являются *стили взаимодействия* субъектов руководства, общения, воспитания, судейства, консультирования [6].

Можно ожидать, что в процессе функционирования тех или иных стилей субъектов с большим или меньшим успехом также решаются разные социальные задачи – группообразования и выработки групповых норм, становления и закрепления тех или иных социальных ролей и статусов, групповых ценностей и т. п. [6–11].

Программа исследования

Цель, предмет и методы исследования. Цель – изучение организации пространства делового общения субъектов совместной деятельности. *Предмет* – стили делового общения менеджеров современной крупной коммерческой организации. *Гипотеза:* стили делового общения субъектов совместной деятельности взаимно согласованы и находятся в причинно-следственных отношениях с организацией пространства деятельности (пространства общения).

База исследования. Крупная международная коммерческая компания «Кока-Кола». Обследовались менеджеры и линейные руководители подразделений (62 чел.) – мужчины (39 чел.) и женщины (23 чел.) в возрасте от 21 до 49 лет. ($M = 29,47$; $SD = 5,29$).

Методы исследования: опрос экспертов, методика изучения корпоративной культуры (Д. Денисона), психодиагностика (тест-опросники – 16 PF Р. Б. Кеттелла, «Уровень субъективного контроля» в адаптации Е. Ф. Базина, Е. А. Гольшкской, А. М. Эткинды, исследовательская методика В. А. Толочка «Стили делового общения» (СДО). Согласно нашей концепции стилей деятельности [1], в них выделяются три иерархических уровня, различающихся по генезису структур и по природе образующих их компонентов. В структурно-функциональной организации первым иерархическим уровнем стиля являются *субъективно удобные условия деятельности (СУУД)*, определяющие выбор субъектом предпочитаемых и комфортных для него условий среды, режимов деятельности и т. п. Вторым, срединным блоком стиля являются *операциональные системы (ОС)* – психологические системы, реализующие практические компоненты деятельности, конкретные когнитивные и предметные действия, опосредующие взаимодействия субъекта с объектом (например, действия и приемы профессиональной деятельности) или с субъектами. Третий уровень образований стиля – *идеальные регуляторы/тип организации деятельности (ИР/ТОД)*, рассматривается как высший уровень адаптации субъекта к среде, к нему относятся когнитивные, мыслительные составляющие поведения и деятельности, ценностные и смысловые приоритеты, образцы, эталоны: характерные тактики, стратегии, планирование, оценки ситуации, коррекция результатов,

прогнозы. Третий уровень стилей (ИР/ТОД) в анкете СДО составляли функции общения и стратегии поведения, отраженные в разных литературных источниках; второй (ОС) – «действия» как «процессы, подчиненные сознательным целям» (А. Н. Леонтьев), также выделенные на основании изучения литературы и опроса экспертов; первый (СУУД) – предпочитаемые субъектами условия взаимодействий с другими, выделенные на основании изучения литературных источников и опроса экспертов.

Концептуальная схема структурно-функциональной организации стилей была реализована в анкете «Стили делового общения» (СДО). Методика включает 33 пункта, ориентированных на выявление доминирующих функций в общении, стратегий поведения субъекта, репертуара средств общения и субъективно удобных для него условий общения. Респонденту предлагалось в 10-балльной шкале (от 0 до 9 баллов) оценить меру предпочтения, удобства и частоты использования представленных в анкете компонентов стилей. Для уточнения роли социально-демографических факторов использовались личные данные участников опроса СДО. В предварительных исследованиях получены удовлетворительные характеристики надежности и валидности опросника.

Результаты исследования

Выборка была типичной и сопоставима по социально-демографическим характеристикам с данными работников других современных коммерческих организаций [10]. На первом этапе изучался состав СДО – мера выраженности компонентов стилей, отраженных в трех концептах («Я», мой стиль; СУП ВР – особенности стиля субъективно удобного вышестоящего руководителя; СУП П – особенности стиля субъективно удобного подчиненного).

Ожидалось, что стили, отраженные в разных концептах менеджеров как представителей социномической профессии, будут достаточно выраженными и гармоничными и что у менеджеров как профессиональных коммуникаторов стили сопряжены с успешностью их профессиональной деятельности, т. е. тесно связаны именно с успешностью их активных коммуникаций – не только лишь в передаче и приеме сообщений, но в организации пространства взаимодействий партнеров, пространства совместной деятельности субъектов. Априори предполагалось, что менеджеров крупной торговой компании можно считать успешными профессиональными коммуникаторами, следовательно, их стили делового общения и особенности согласованности стилей взаимодействующих партнеров будут, в известном смысле, «эталонными», демонстрирующими и отражающими принципиальные аспекты взаимной интеграции стилей субъектов совместной деятельности.



Ожидалось, что средние по всем изучаемым компонентам СДО будут выше среднего, что и подтвердилось. Большая часть переменных (в 31 случае из 33 в концепте «Я», т. е. при описании своего стиля), средние были выше 5,00 балла (при 0 – минимальном значении и 9 – максимальном), т. е. выше 67% диапазона шкалы (табл. 1). Более низкие оценки двух компонентов отражали не функциональные ограничения сти-

лей менеджеров, а относились к социальным, профессиональным, этическим ограничениям, например, акцентированному использованию стратегий избегания и обращения к угрозам. Аналогично были представлены и два других концепта – стили субъективно удобного партнера – вышестоящего руководителя (СУП ВР) и субъективно удобного партнера – подчиненного (СУП П) (см. табл. 1).

Таблица 1

Параметры компонентов стилей делового общения менеджеров

Компоненты стиля	Стили делового общения					
	Я		Вышестоящий руководитель		Подчиненный	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Функции общения						
Коммуникативная	7,89	1,320	7,48	1,677	7,39	1,519
Информационная	7,16	1,560	7,15	1,545	6,82	1,454
Эмоциональная	7,37	1,517	6,48	1,790	7,02	1,635
Управление поведением	6,48	1,715	6,85	1,535	7,00	1,426
Управление развитием	6,44	1,878	6,85	1,587	6,65	1,719
Стратегии поведения						
Соперничество	5,27	2,562	5,73	2,383	5,45	2,094
Уход	3,71	2,836	4,26	2,554	3,85	2,757
Уступка	5,47	2,078	5,31	2,147	5,71	2,068
Компромисс	7,16	1,462	6,98	1,674	6,95	1,465
Сотрудничество	7,94	1,172	7,34	2,016	7,15	1,618
Действия общения						
Демонстрация силы	5,66	2,103	6,44	1,656	6,00	1,802
Аргументация	7,55	1,302	7,15	1,889	7,50	1,264
Использование невербальных средств	6,26	1,717	6,29	1,859	6,16	1,767
Привлечение других	5,71	1,953	6,05	2,123	6,11	1,580
Организация времени	6,82	1,542	7,13	1,760	6,73	1,570
Предоставление времени партнеру	6,23	1,323	6,34	1,774	6,48	1,544
Фиксация времени переговоров	5,71	2,068	6,13	1,971	6,15	2,187
Фиксация времени решения задачи	6,19	1,754	6,40	2,169	6,37	1,927
Использование параметров решения задачи	7,23	1,336	7,08	1,777	7,06	1,503
Обозначение проблемы	6,10	1,844	6,35	1,934	6,35	1,984
Организация пространства общения	5,40	2,243	6,58	1,761	6,00	2,049
Использование документов	6,79	1,775	6,58	1,929	7,05	1,498
Использование писем	5,56	2,185	6,95	1,442	6,23	1,741
Содействие	7,03	1,846	7,23	1,778	7,02	1,431
Просьба	7,13	1,324	6,98	1,886	7,11	1,438
Поощрение	6,90	2,014	7,27	1,952	7,11	1,700
Угрозы	4,47	2,659	5,71	2,377	5,00	2,254



Окончание табл. 1

Компоненты стиля	Стили делового общения					
	Я		Вышестоящий руководитель		Подчиненный	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Субъективно удобные условия						
Экстремальность	6,02	1,963	6,76	1,826	5,89	1,651
Активность	7,21	1,230	6,68	1,637	6,77	1,465
Темп	6,40	1,442	6,26	1,783	6,53	1,399
Время	6,00	1,802	6,13	1,604	6,31	1,095
Динамика	6,34	1,578	6,35	1,793	6,06	1,329
Дистанция	6,21	2,034	5,90	2,109	5,98	1,779

Примечание. *M* – средние; *SD* – стандартные отклонения.

Если сравнительно высокие значения выраженности компонентов стилей делового общения в трех концептах («Я», СУП ВР и СУП П) профессиональных коммуникаторов были ожидаемы [1–3], как высокая межиндивидуальная вариативность, отражающая сущность стиля как психологического феномена (см. табл. 1), то умеренно тесные связи большей части компонентов стилей в трех концептах, адресованных трем партнерам, взаимодействующим в управленческой иерархии, можно уверенно отнести к фактам, имеющим несомненную научную новизну (табл. 2). Во

всех группах компонентов СДО – субъективно значимые функции общения, предпочитаемые стратегии поведения, используемые действия и, в меньшей мере, предпочитаемые условия деятельности, статистически связаны тремя концептами. На первый взгляд, парадоксально, что такие связи в ряде случаев оказались теснее в описаниях респондентами особенностей их стилей и стилей субъективно удобных для респондентов партнеров, а именно особенности стилей партнеров, чаще прямо не взаимодействующих между собой – между СУП ВР и СУП П (табл. 2).

Таблица 2

**Корреляции параметров компонентов стилей делового общения менеджеров
(трех концептов: «Я» – «Субъективно удобный руководитель» – «Субъективно удобный подчиненный»)**

Компоненты стиля	Я – ВР	Я – П	ВР – П
Функции общения			
Коммуникативная	0,181	0,366	0,414
Информационная	0,228	0,345	0,223
Эмоциональная	0,168	0,235	0,524
Управление поведением	–0,147	0,127	0,420
Управление развитием	0,115	0,292	0,413
Стратегии поведения			
Соперничество	0,160	0,542	0,190
Уход	0,173	0,162	0,441
Уступка	0,305	0,185	0,320
Компромисс	0,095	0,264	0,274
Сотрудничество	–0,053	0,048	0,110
Действия общения			
Демонстрация силы	0,076	0,238	0,209
Аргументация	0,180	0,379	0,010
Использование невербальных средств	0,454	0,083	0,060
Привлечение других	0,209	0,367	0,272
Организация времени	0,208	0,440	0,274
Предоставление времени партнеру	0,274	0,363	0,125
Фиксация времени переговоров	0,086	0,158	0,505



Окончание табл. 2

Компоненты стиля	Я – ВР	Я – П	ВР – П
Фиксация времени решения задачи	0,117	0,400	0,446
Использование параметров решения задачи	0,144	0,287	0,201
Обозначение проблемы	0,009	0,483	0,244
Организация пространства общения	0,309	0,332	0,282
Использование документов	0,199	0,291	0,444
Использование писем	0,342	0,104	0,285
Содействие	0,178	0,223	0,211
Просьба	-0,032	0,139	0,285
Поощрение	-0,106	-0,045	0,366
Угрозы	0,170	0,254	0,477
Субъективно удобные условия			
Экстремальность	-0,026	0,051	0,230
Активность	-0,015	0,127	0,085
Темп	-0,099	0,184	0,121
Время	-0,210	0,075	0,089
Динамика	0,009	0,255	0,307
Дистанция	0,284	0,359	0,314

Примечание. Я – ВР: оценки своего стиля («Я») и стиля субъективно удобного вышестоящего руководителя (ВР); Я – П: оценки своего стиля («Я») и стиля субъективно удобного подчиненного (П); ВР – П: оценки стиля субъективно удобного вышестоящего руководителя (ВР) и стиля субъективно удобного подчиненного (П).

Обсуждение результатов исследования

Если легко объяснимы умеренные связи в концептах «Я» и СУП ВР (средняя теснота линейных корреляций для функций общения, предпочитаемых стратегий поведения, используемых действий составляют, соответственно, $r_1 = 0,109$, $r_2 = 0,136$, $r_3 = 0,166$ при отсутствии связей в отношении субъективно удобных условий деятельности – $r_4 = -0,001$), – руководителей не выбирают, но субъекты совместной деятельности должны быть в чем-то сходны, это только и может обеспечивать и поддерживать успешность их взаимодействий. Если объяснимы более тесные связи в концептах «Я» и СУП П (средняя теснота линейных корреляций для функций общения, предпочитаемых стратегий поведения, используемых действий составляют, соответственно, $r_1 = 0,273$, $r_2 = 0,240$, $r_3 = 0,265$, а также и в отношении субъективно удобных условий деятельности – $r_4 = 0,175$) – руководитель может подбирать себе подчиненных, отвечающих его требованиям и пристрастиям, субъекты совместной деятельности должны быть в чем-то сходны: такое сходство есть важное условие обеспечения и поддержания успешности их взаимодействий.

Но для нас стали неожиданными значительно более тесные связи между компонентами концептов СУП ВР и СУП П (средняя теснота линейных корреляций для функций общения, предпочитае-

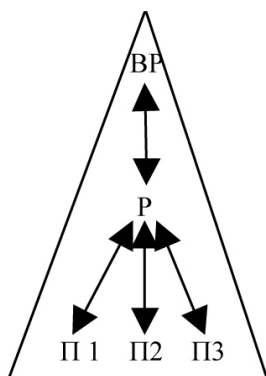
мых стратегий поведения, используемых действий составляют, соответственно, $r_1 = 0,400$, $r_2 = 0,267$, $r_3 = 0,276$, в отношении субъективно удобных условий деятельности – $r_4 = 0,191$). Эти связи можно объяснить лишь их детерминацией более общей социально-психологической «единицей», в которую органично включены и руководитель, и его подчиненные, и его вышестоящий руководитель. Напомним, что непосредственные взаимодействия ВР и П всегда ограничены, а во многих управленческих структурах запрещены. В качестве такой социально-психологической «единицы» мы выделяем «пространство деятельности», в частном случае – «пространство общения».

Если для аргументации описываемого явления использовать не среднюю тесноту связей отдельных групп компонентов СДО, а средние всех компонентов, мы также получаем довольно наглядную картину. Средняя теснота связей «Я» и СУП ВР составляет 0,122; между «Я» и СУП П – 0,246; между СУП ВР и СУП П – 0,273. Другими словами, связи компонентов стилей прямо не взаимодействующих партнеров оказались в два раза теснее, чем соседствующих в управленческой иерархии руководителя и его вышестоящего руководителя. Этот факт тем более примечателен, что часто в управленческих структурах есть формальные ограничения на функциональные взаимодействия субъектов – ограничения на обращения



подчиненного к вышестоящему руководителю «через голову» непосредственного руководителя.

Согласно полученным результатам, существует целостное, хорошо организованное пространство, в которое «встроены» и в котором взаимодействуют партнеры по управленческой иерархии (рисунок).



Структура пространства делового общения субъектов, включенных в управленческую иерархию, где ВР – вышестоящий руководитель; Р – руководитель; П – подчиненный

Из констатации становления и структурирования особого «пространства», диалектически снимающего одни закономерности и формирующего другие, следует несколько важных предположений: 1) взаимодействия субъектов совместной деятельности, отраженные в их субъективных представлениях о себе, своем стиле, об адекватных партнерах (субъективно удобном вышестоящем руководителе и субъективно удобном подчиненном, нижестоящем партнере по управленческой иерархии), представляют собой не множество отдельных актов, спонтанных и автономных, стохастически провоцируемых их индивидуальными особенностями или ситуацией, а множество актов, изначально детерминированных и «строго встроенных» в актуализированное пространство деятельности (пространство делового общения); 2) взаимодействия между субъектами пары или взаимодействия в функциональных диадах (вышестоящий руководитель – руководитель, руководитель – подчиненный) представляют собой не отдельные акты и циклы актов как «векторы» активности, «цепи» или «алгоритмы» их действий, а системы взаимодействий, включенных в целостное и четко структурированное пространство. Такие системы взаимодействий субъектов во многом определяются именно особенностями структурирования пространства; 3) все субъекты совместной деятельности, в том числе – имеющие разный социальный статус, находящиеся на разных иерархических должностных позициях в управленческих структурах, – всегда «связаны» и интегрированы в общее актуализированное пространство деятельности.

Переходя к детальному описанию выявленных особенностей становления пространства деятельности, пространства делового общения, можно констатировать следующее: разные составляющие стилей делового общения, вероятно, вносят разные «вклады» в становление актуального и своеобразно структурированного пространства деятельности. Так, компоненты идеальные регуляторы/тип организации деятельности (ИР/ТОД), отраженные в профессиональной картине мира (ПКМ) субъекта, – *функции общения* и *стратегии поведения*, достаточно тесно и равно согласованы для всех взаимодействующих субъектов. Из *функций общения* и *стратегий поведения* важные организующие роли играют коммуникативная, информативная, эмоциональная функции и функция развития людей, а также стратегии соперничества, сотрудничества и уступки (см. табл. 2).

Разные компоненты группы «действий общения» примерно равнозначно участвуют в организации пространства деятельности. Некоторые из них вследствие общепринятых социальных норм не могут активно использоваться в отношении руководителя с его вышестоящим руководителем, например, демонстрация силы, фиксация времени решения задач партнером, обозначение проблемы в целом, просьба, поощрение. Но эти же «действий общения» более «естественны» в отношениях диады руководитель – подчиненный и могут формировать своеобразный паритет отношений партнеров в каждой организации (см. табл. 1 и 2).

Такие «паритеты», выстраиваемые для всех управленцев, занимающих разные должностные позиции, во многом создаются благодаря соответствующей корпоративной культуре, культуре управленческих взаимодействий, в частности. К компонентам, формирующим «паритет» в отношениях руководителя с подчиненным, можно относить следующие действия: привлечение других людей, организация времени для обдумывания, фиксация времени для каждой задачи, организация пространства общения, использование документов и деловых писем, содействие и практическая помощь, а также – угрозы и санкции (см. табл. 2).

В связях компонентов СДО партнеров по управленческой структуре своеобразно отразились связи компонентов первого, базового уровня стиля – «субъективно удобные условия деятельности» (СУУД). Сравнительно с другими группами компонентов, резкое отличие меры тесноты связей компонентов СДО, представляющих СУУД, можно объяснить несколькими причинами. Во-первых, большей выраженностью и естественным желанием человека работать в комфортных лично для него условиях, тем более, если он сам их может предлагать, выбирать, создавать, корректировать. Во-вторых, эти СУУД могут более активно оберегаться и охраняться от разрушения другими партнерами. В-третьих, они могут корректироваться и успешно маскироваться широким спектром разных «действий общения», опосредующих достижения



цели и склонность к определенным, более комфортным для человека условиям. В-четвертых, возможно, что люди своеобразно физически и психологически дистанцируются, предпочитая занимать и удерживать за собой «психологические ниши» в общем пространстве деятельности (пространстве общения), наиболее соответствующие их индивидуальным особенностям и предпочтениям.

Выводы

1. Стили делового общения профессиональных коммуникаторов – менеджеров крупной торговой компании – характеризуются сравнительно высокой выраженностью большей части компонентов стиля.

2. Что касается всех компонентов стилей делового общения, то существует выраженная межиндивидуальная вариативность.

3. В процессе взаимодействия субъектов совместной деятельности в управленческой иерархии (взаимодействия вышестоящих руководителей – руководителей – подчиненных) формируется целостное и своеобразно структурированное пространство деятельности (пространство делового общения).

4. Разные компоненты стилей делового общения играют разную роль в становлении и структурировании пространства деятельности (пространства общения).

Благодарности и финансирование: Исследования выполнены в рамках Государственного задания ФАНО, тема № 0159-2017-0005 «Ресурсные функции способностей разного уровня: эффекты интеграции и дифференциации в структуре индивидуальности»

Библиографический список

1. Толочек В. А. Профессиональная успешность субъекта : психологические и социальные контексты // Методы

исследования психологических структур и их динамики / отв. ред. Т. Н. Савченко, Г. М. Головина. М., 2007. С. 69–81.

2. Толочек В. А. Интерсубъектные, интрасубъектные и внесубъектные ресурсы профессиональной успешности // Вестн. ун-та (Государственный университет управления). 2008. № 2 (40). С. 155–161.
3. Толочек В. А. Стили деятельности : ресурсный подход. М., 2015. 366 с.
4. Толочек В. А. Внутрипрофессиональная дифференциация субъектов и актуализация ресурсов среды // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 2 (18). С. 115–122.
5. Толочек В. А. Социально-демографические детерминанты темпоральных характеристик карьеры // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 3 (19). С. 219–227.
6. Капцов А. В. Личностное и интеллектуальное развитие студентов в условиях учебной группы современного вуза. Самара, 2011. 214 с.
7. Бочарова Е. Е. Границы социальной активности и субъективное благополучие молодежи // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Психологические науки. 2012. № 3. С. 5–11.
8. Карпов А. В., Маркова Е. В. Стилиевые особенности процесса принятия управленческих решений // Вестн. Ярослав. гос. ун-та им. П. Г. Демидова. Сер. Гуманитарные науки. 2016. № 3 (37). С. 80–86.
9. Колесникова Е. И. Образ субъективно удобного преподавателя вуза в представлении студентов с различными образовательными результатами // Вестн. Самар. гум. акад. Сер. Психология. 2016. № 1 (19). С. 3–17.
10. Колесникова Е. И. Личностные и ценностные аспекты саморегуляции субъектов образовательного процесса в вузе // Вестн. Самар. гум. акад. Сер. Психология. 2012. № 1 (11). С. 9–26.
11. Шамионов Р. М. О некоторых преобразованиях структуры субъективного благополучия личности в разных условиях профессиональной социализации // Мир психологии. 2010. № 1. С. 237–249.

Образец для цитирования:

Толочек В. А., Шпитонков С. В., Палт Е. А. «Вертикальная» организация пространства стилей делового общения менеджеров // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 2 (22). С. 126–133. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-126-133.

«Vertical» Arrangement of the Space of Managers' Business Communication Styles

Vladimir A. Tolochek

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

Sergey V. Shpitionkov

All-Russian Research Institute of Technical Aesthetics of Moscow Technological University

78, Vernadskogo ave., Moscow, 119454, Russia
E-mail: shpitionkov@mail.ru

Ekaterina A. Palt

All-Russian Research Institute of Technical Aesthetics of Moscow Technological University
78, Vernadskogo ave., Moscow, 119454, Russia
E-mail: katerinapalt@gmail.com

The paper presents the results of a study of «vertical» arrangement of the space of business communication between managers of a business company. Using the Business Communication Styles research



technique (BCS), this study examined the preferences of style components, as reflected in three concepts («I», my style; style features of a subjectively suitable leader; style features of a subjectively suitable subordinate). The study demonstrates the following: 1) managers' business communication styles prominently feature most style components; 2) in respect to all components of business communication styles, there is a marked inter-individual variability; 3) a holistic working space (space of business communication) is formed in the process of interaction between subjects working collaboratively in the management hierarchy (interaction between higher-ranking leaders – leaders – subordinates); 4) different components of business communication styles play a different role in the formation and structuring of this working space (communication space).

Key words: organization, space, styles, business communication, managers, subjects, leader, subordinate.

Acknowledgements: *The study was performed as a part of the State assignment of the Federal Agency for Scientific Organizations, topic No. 0159-2017-0005 «Resource functions of different level abilities: effects of integration in the structure of personality».*

References

1. Tolochek V. A. Professional'naya uspehnost' sub'ekta: 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. Golovin. Moscow, 2007, pp. 69–81 (in Russian).
2. Tolochek V. A. Intersub'ektnye, intrasub'ektnye i vnesub'ektnye resursy professional'noy uspehnosti (Inter-subject, intra-subject and out-subject resources of professional successfulness). *Vestn. un-ta (Gosudarstvennyy universitet upravleniya)* (University bulletin {State University of Management}), 2008, no. 2 (40), pp. 155–161 (in Russian).
3. Tolochek V. A. *Stili deyatel'nosti: resursnyy podkhod* (Activity styles: resource approach). Moscow, 2015. 366 p. (in Russian).
4. Tolochek V. A. Vnutriprofessional'naya differentsiatsiya sub'ektov i aktualizatsiya resursov sredey (Intra-professional differentiation of subjects and updating of resources of medium annotation). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol. 5, iss. 2 (18), pp. 115–122 (in Russian).
5. Tolochek V. A. Sotsial'no-demograficheskie determinanty temporal'nykh kharakteristik kar'ery (Social-demographic determinants of temporal characteristics of career annotation). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol. 5, iss. 3 (19), pp. 219–227 (in Russian).
6. Kapsov 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).
7. 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).
8. Karpov A. V., Markova E. V. Stilevye osobennosti protsessa prinyatiya upravlencheskikh resheniy (Style features of process of management decision making). *Vestn. Yaroslav. gos. un-ta im. P. G. Demidova. Ser. Gumanitarnye nauki* (Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Ser. of Humanities), 2016, no. 3 (37), pp. 80–86 (in Russian).
9. Kolesnikova E. I. Obraz sub'ektivno udobnogo prepodavatelya vuza v predstavlenii studentov s razlichnymi obrazovatel'nymi rezul'tatami (Image of subjectively convenient lecturer in presentations by students with different educational results). *Vestn. Samar. gum. akad. Ser. Psikhologiya* (The Bulletin of Samara Humanitarian Academy. Ser. Psychology), 2016, no. 1 (19), pp. 3–17 (in Russian).
10. Kolesnikova E. I. Lichnostnye i tsennostnye aspekty samoregulyatsii sub'ektov obrazovatel'nogo protsessa v vuze (Personal and axiological aspects of self-regulation by subjects of educational process at university). *Vestn. Samar. gum. akad. Ser. Psikhologiya* (The Bulletin of Samara Humanitarian Academy. Ser. Psychology), 2012, no. 1 (11), pp. 9–26 (in Russian).
11. 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).

Cite this article as:

Tolochek V. A., Shpitonkov S. V., Palt E. A. «Vertical» Arrangement of the Space of Managers' Business Communication Styles. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 2 (22), pp. 126–133. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-126-133.



УДК 316.6

РЕПУТАЦИЯ СОСЕДА, ИЛИ КТО ЖИВЕТ РЯДОМ С НАМИ?

Е. В. Рягузова

Рягузова Елена Владимировна – доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии личности, Саратовский национальный исследовательский государственный университет, Россия

E-mail: rgazuzova@yandex.ru

Приведены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение субъективных представлений о соседях. В качестве основного эмпирического метода использовался опрос, проводимый с помощью авторской методики рефлексивного самоотчета «Я и Другой», включающей в себя как вербальные высказывания, так и графические репрезентации. Выявлено наличие двух стратегий восприятия и оценивания соседей: эгоцентрическая, сфокусированная на эгоистических интересах личности, и диалогическая, ориентированная на установление активных связей и взаимоотношений с соседями. Полученные результаты позволяют не только описать субъективные представления о соседях и стратегии взаимодействия с ними, но и констатировать, что модальность обобщенной репутации соседей является негативной, а сама репутация характеризуется неустойчивостью и дисгармоничностью, поверхностностью и фрагментарностью при любой перцептивно-когнитивной стратегии восприятия и оценивания соседей.

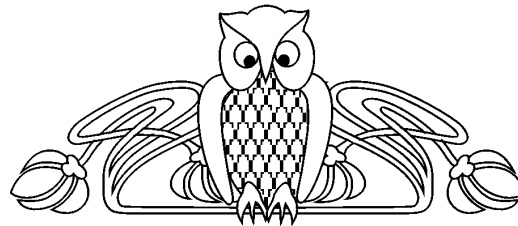
Ключевые слова: взаимодействие Я – Другой, личностные репрезентации взаимодействия, социальная практика соседства, социальная репутация, функциональная репутация, аффективная репутация.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-134-139

Введение

Научная дискуссия о соотношении позитивных и негативных сторон глобализации, информатизации, консьюмеризации, виртуализации и других процессов, маркирующих современный этап развития общества, отражая плюрализм подходов и многообразие принятых точек зрения, едина в одном – в признании необратимости произошедших изменений и констатации тотальных трансформаций всех сторон жизни социума, включая повседневные социальные практики. Соответственно, проблематизация тем, связанных с повседневной жизнью человека, его ежедневными интеракциями и взаимоотношениями с разнообразными и различными Другими, привычными действиями, обыденными представлениями личности о себе, мире, Другом, социальными эмоциями и коллективными переживаниями как «откликами на происходящее перед их глазами, умами, сердцами» [1, с. 341], является актуальной и значимой для современной социальной психологии.

Цель данного исследования – анализ субъективных представлений личности о соседях и соседстве как одной из привычных повседневных социальных практик, а также реконструирование



различных видов репутации личности соседа на основе субъективных оценок и мнений о нем.

Теоретические основания исследования

Соседство – исторически сложившийся неформальный социальный институт, имеющий свой этический культурно обусловленный кодекс поведения и сосуществования, включающий в себя совокупность норм и алгоритмов действий, определяющий специфику межличностных интеракций и коммуникаций людей, живущих на пространственно-близких, но автономных, обособленных и контролируемых ими территориях.

Социальная практика соседства, предполагающая гибкий алгоритм взаимосвязанных трансакций, организована вокруг и вблизи внешних (пространственно-территориальных) и внутренних (психологических) границ, к которым можно отнести следующие: между ожидаемым и реальным поведением соседа, обоюдной ответственности, доброжелательности и доверия, между Я как объект и Я как субъект, граница допустимости. Несанкционированная попытка нарушения любой из указанных границ всегда приводит к напряженности в межличностных отношениях и возникновению разного рода конфликтов. Обязательными атрибутами соседских взаимоотношений выступают вежливость и взаимопомощь [2], вписанные в ритуал соседства, принятый в том обществе, в котором происходит социализация и инкультурация личности.

Репутация личности, являясь социально-психологическим феноменом, представляет собой динамичную познавательную-оценочную систему согласованных мнений о ней, включающую в себя совокупность когнитивных конструктов, схем, рефлексивных оценок реальных, символических, персонализированных Других о той или иной личности. Она формируется как обобщенный результат мнений, суждений, представлений, оценок одной личности о другой, основанный на личностных репрезентациях взаимодействия «Я – Другой», отформатированных в координатах субъективированных ожиданий и предписаний, определенных той или иной социальной ролью [3].

Среди различных классификаций видов репутации личности нам импонирует типология М. Айзенеггера [4], в которой выделяются и



описываются функциональный, социальный и эмоциональный виды репутации личности. Функциональная репутация формируется с учетом критериев эффективности и успешности личности; социальная основана на соблюдении личностью морально-нравственных норм и ответственного поведения; эмоциональная связана с аттракцией, привлекательностью личности другого человека, обусловлена симпатией по отношению к нему. По мнению М. Айзенеггера, баланс перечисленных видов репутации является основой положительной репутации личности.

Организация и методы исследования

Основным методом исследования является опрос, проведенный с использованием авторской методики рефлексивного самоотчета «Я и Другой», включающей в себя как вербальные ответы на предложенные вопросы, так и графические сообщения [5]. Напомним, что в рамках указанной методики графические репрезентации играют вспомогательную роль и анализируются только с точки зрения следующих показателей: содержания, эмоционального фона, локализации и размеров Я и Другого.

В исследовании принимали участие 65 человек разного пола и возраста, которые проживают в различных условиях (большой / небольшой многоквартирный дом, отдельный дом, общежитие / коммунальная квартира). Респондентам необходимо было решить следующие задачи: 1) ответить на вопросы, направленные на выявление смыслового содержания понятия «сосед»; 2) назвать ассоциации, связанные с этим понятием; 3) перечислить личностные особенности соседей и дать характеристику «идеального соседа»; 4) обозначить специфику и модальность взаимоотношений с соседями; 5) описать психологическую дистанцию между собой и соседями; 6) определить сложившийся уровень доверия между соседями; 7) нарисовать рисунок под общим названием «Я и мои соседи».

Вопросы методики изначально были сконструированы таким образом, что давали возможность выявить не только характер межличностных отношений с соседями, специфические особенности соседской коммуникации и стратегии восприятия личности соседа, но и компоненты репутации личности соседа: функциональный, аффективный и социальный.

Результаты исследования и их обсуждение

Определяя, кто такой сосед / соседи, большинство респондентов указывают на территориально-пространственную близость соседа к себе – «*тот, кто живет рядом*», «*за стеной*», «*в одном подъезде*», «*в соседних домах*», «*посторонние, неизвестные люди*», «*любопытные люди*». Некоторые участники исследования к этому достаточно ши-

рокому и общему признаку добавляют оценочные характеристики, свидетельствующие о наличии субъективного смысла и коннотативного значения данного понятия – «*иногда вредители*», «*друзья*», «*помощники*», «*неизбежность*», «*приятные собеседники*», «*хорошие люди*», «*давно знакомые*». Обратим внимание на интересный ответ одного из респондентов, который определил соседей как «*людей, до которых мне нет никакого дела, но при этом я знаю, что происходит в их жизни*», подчеркнув тем самым парадоксальность ситуации совместного присутствия – вынужденность, непреднамеренность, случайность и серийность соседского другого взгляда и взгляда Другого.

Что касается характеристик идеального соседа, то обобщенные данные выявляют наличие двух доминирующих тенденций оценивания соседей: первая связана с тем, что идеальный сосед – это тот, «*кто не мешает мне жить*», «*с кем легко и удобно жить*», «*кто уже сделал ремонт*», «*отсутствие соседей*», «*тот, которого не видно и не слышно*». В этом случае идеальный сосед позиционируется как тихий, вежливый, незаметный, культурный человек, не имеющий детей, собак и машин, не предполагающий вступать в коммуникативный контакт с другими людьми и не навязывающий им свою помощь, в его квартире не слышны звуки и отсутствуют запахи. Вторая тенденция обусловлена желанием личности видеть в соседях активных людей, обладающих ярко выраженными коммуникативными свойствами и качествами характера, вызывающими симпатию и доверие личности: доброжелательность, дружелюбность, открытость, общительность, готовность прийти на помощь другому человеку и поддержать его в любой ситуации.

Аналогичные тенденции, отражающие разные установки и стратегии восприятия личности соседа, обнаруживаются при анализе ассоциаций, возникающих у респондентов. В одном случае ассоциативный ряд включает в себя все то, что так или иначе связано с шумами, помехами, неудобствами, беспокойством, дискомфортом: *дети, коляска, собака, лифт, уборка, сплетни, музыка, раздражение, ремонт, праздники*. Во втором случае специфичными оказываются ассоциации, имеющие совершенно другое содержание и указывающие на желательность, полезность и необходимость контактов с соседями: *магазин, задание, учеба, дружба, общий двор, частые встречи, просьба, помощь, взаимовыручка, старость, любопытство*.

Соответственно, можно говорить о наличии двух перцептивно-когнитивных стратегиях восприятия соседей:

1) эгоцентрическая стратегия, обусловленная собственными целями и интересами личности, ее стремлением оградить себя от разного рода неожиданных и нежелательных контактов и раздражителей, ориентацией на сохранение психологического комфорта и спокойствия, желанием полностью контролировать ситуацию;



2) диалогическая стратегия, опирающаяся на ресурсные возможности социальной практики соседства, подразумевающая активное взаимодействие и диалог личности с соседями, ориентированная на коммуникативный контакт между ними, взаимопомощь и психологическую поддержку.

Обращает на себя внимание, что полученные результаты выявляют независимость применения той или иной стратегии восприятия соседей от опыта личности и ее жилищных условий (проживание в общежитии, многоквартирном или отдельном доме). Кроме этого можно констатировать отсутствие половозрастной специфичности использования и реализации конкретной стратегии восприятия соседей. Это косвенно указывает на то, что выбор той или иной когнитивно-перцептивной стратегии детерминирован в большей степени индивидуально-психологическими характеристиками и коммуникативными особенностями конкретной личности. Вместе с тем, на наш взгляд, существует еще одна

очень важная детерминанта – это культура, к которой принадлежит личность. В рамках проведенного исследования нам не удалось выявить влияние социокультурных факторов на выбор той или иной когнитивно-перцептивной стратегии восприятия соседей в связи с незначительностью представленностью инокультурных респондентов в выборке. Вместе с тем обнаружение этой связи заслуживает специального исследования как в контексте сравнительного анализа когнитивно-перцептивных стратегий восприятия и оценивания соседей представителями разных культур, так и в плане влияния обозначенных стратегий на социально-психологическую адаптацию и аккультурацию людей, переселяющихся в другую культурную среду.

Проанализируем характер межличностных взаимодействий и взаимоотношений между соседями, модальность и интенсивность соседских контактов в зависимости от стратегии восприятия соседа (табл. 1).

Таблица 1

Стратегии восприятия соседа и характеристики соседских отношений

Стратегия восприятия соседа	Соседские взаимоотношения				
	Сфера отношений	Модальность	Глубина	Конфликт	Уровень доверия
Эгоцентрическая	Жилищные проблемы, встречи, вежливость, парковка	Индифферентные, отрицательные, положительные	Вежливые, только здороваемся, периодически ругаемся	Быт	Низкий
Диалогическая	Праздники, Новый год, общение, обмен новостями, проблемы ЖКХ	Положительные	Важные, вежливые, нормальные, периодически общаемся	Быт, несправедливость	Средний

Приведенные данные свидетельствуют о том, что при любой стратегии оценивания соседей отношения между ними могут носить позитивный характер и включать в себя повседневные ритуалы вежливости. Заметим, что для эгоцентрической стратегии, в отличие от диалогической, характерен весь спектр эмоциональных состояний: от положительных до индифферентных и даже отрицательных. Обратим внимание на то, что если негативная модальность соседских отношений чаще всего обусловлена персонифицированными межличностными контактами, конфликтами или конкретными ситуациями взаимодействия и не носит всеобщий характер, то индифферентность означает тотальное равнодушие и безразличие к соседям вообще, безучастность и отстраненность личности от любых контактов с ними, обезличенность соседей и осознанную дистанцированность от них.

Инвариантной является и сфера жилищно-коммунальных проблем, связанная с ремонтом, лифтом, двором, трубами, вывозом мусора, парковкой, которые неизбежно сопровождают совместное проживание людей, ведение общего хозяйства и необходимость контроля за соблюдением правил и норм поведения на общей территории. Одинаковые проблемы, с одной стороны, сближают людей, объединяя их усилия

и формируя групповую идентичность, а с другой стороны, порождают конфликт интересов, интенций и позиций, вызывая непонимание, ссоры, агрессивное и враждебное поведение. Но если при эгоцентрической стратегии жилищно-коммунального хозяйства – это единственная сфера совместных интересов соседей, то при диалогической стратегии области возможных контактов, связей и отношений значительно расширяются, включая в себя совместное проведение досуга, обмен новостями, межличностное общение.

Эмпирические результаты, полученные в исследовании, указывают на общее снижение уровня доверия личности к соседям. Если под доверием, вслед за Т. П. Скрипкиной, понимать вид установки-отношения личности, который определяется через соотношение меры доверия к себе и меры доверия к миру, позволяя атрибутировать соседям качества безопасности и ситуативной значимости [6], то полученные данные указывают на то, что при любой стратегии восприятия соседей уровень доверия не превышает средний. Более того, доверие приобретает форму «вынужденного доверия» или, вернее, обусловленного чрезвычайными и экстремальными обстоятельствами. При ответе на прямой вопрос «Можете ли Вы доверить соседям ключ от своей квартиры?» большинство респондентов однозначно отвечали «нет», тогда



как ответы «да» чаще всего давались со следующими уточнениями: «только если форс-мажор», «в экстренных, крайних случаях», «только одному», «если уезжаю и нужно кормить кота». Опираясь на мнение И. В. Антоненко о том, что субъективная значимость доверия повышается при сокращении социальной дистанции между субъектом и объектом доверия [7], можно констатировать не только снижение уровня доверия как условия стабильных согласованных и взаимных действий, но и значительное увеличение социальной дистанции между соседями в современных условиях.

Проанализируем графические репрезентации, представленные респондентами с разными перцептивно-когнитивными стратегиями восприятия соседей, с точки зрения содержания рисунка, его эмоционального фона, размера фигур и их локализации относительно друг друга. Анализ полученных данных позволяет говорить о существовании различий только двух выделенных индикаторов – содержания и эмоционального фона.

Для людей с эгоцентрической стратегией восприятия соседей характерны следующие модальности эмоционального фона рисунка:

1) нейтральный фон рисунка «Я и мои соседи», на котором изображены четко разделенные безликие люди или репрезентирующие их символы;

2) довольно агрессивный, враждебный фон, указывающий на ярко выраженный негатив, связанный с тем, что соседские отношения сопряжены со спорами, ссорами, конфликтами, излишним любопытством, осуждением и критикой.

Безликость обеих фигур, изображенных на рисунках, дополнительно акцентирует внимание как на отсутствии интереса к соседям со стороны личности, их субъективной нереперентности и малоценности для нее, так и на незначимости

собственной идентификации как соседа в пространстве множественных образов Я личности.

Для респондентов с диалогической стратегией восприятия соседей характерны иные особенности графических репрезентаций: позитивная эмоциональная окраска рисунка и его общий объединяющий всех персонажей сюжет как показатель однотипности жизненных историй соседей, совместности их существования и вместе с тем раздельности проживания людей.

Обратим внимание на явный графический инвариант, выявленный при анализе рисунков соседских отношений, – наличие четких границ между личностью и соседями. Эта закономерность характерна для людей с разными когнитивно-перцептивными стратегиями восприятия соседей и обусловлена, прежде всего, денотативным значением понятия «соседство», которое определяется как неформальный социальный институт с неписаным кодексом поведения и сосуществования, определяющий специфику межличностных отношений и интеракций людей, живущих на автономных, обособленных и контролируемых ими, пространственно близких территориях. Наличие обязательных границ, во-первых, подчеркивает пространственно закрепленную автономность личной территории и контроль каждого соседа над ней, во-вторых, маркирует отделение, обособление и пределы распространения суверенитета, феноменологически переживаясь как «моё и не моё», а в-третьих, символизирует связь, контакт и соединение в нечто общее и целостное, сопровождаемое переживанием «наше» [8].

Субъективные оценки и разнообразные мнения о личности соседей позволяют реконструировать виды репутации соседей в зависимости от выявленной стратегии их восприятия и оценивания (табл. 2).

Таблица 2

Виды репутации соседей в зависимости от типа перцептивно-когнитивной стратегии

Перцептивно-когнитивная стратегия	Виды репутации		
	Функциональная	Эмоциональная	Социальная
Эгоцентрическая	Отсутствует	Отсутствует	Акцент на нарушении морально-нравственных норм и ответственного поведения
Диалогическая	Отсутствует	Аттракция, симпатия, привлекательность	Акцент на соблюдении морально-нравственных норм и ответственного поведения

Приведенные данные свидетельствуют, прежде всего, об отсутствии баланса между функциональной, эмоциональной и социальной репутацией соседа, что, по мнению М. Айзенеггера, с которым мы полностью согласны, не может трактоваться как основа целостной позитивной репутации личности [4]. Соответственно, модальность обобщенной репутации соседей является негативной, а сама репутация характеризуется неустойчивостью и дисгармоничностью, поверхностностью и фрагментарностью при любой перцептивно-когнитивной стратегии восприятия и оценивания соседей.

Невыраженность, смысловая и содержательная «пустота» функциональной репутации соседа являются следствием того, что при создании динамичной познавательной-оценочной системы согласованных мнений и суждений о соседе не оцениваются и не учитываются те характеристики его личности, которые связаны с обеспечением эффективности профессиональной и любой другой деятельности, – компетентность, активность, независимость, способствующие в целом формированию уважения и интереса к личности Другого, основанные на признании его достоинств и заслуг.



При диалогической перцептивно-когнитивной стратегии репутация соседей конструируется на основе совокупных оценок коммунальных качеств соседей, таких как доброта, дружелюбие, честность, справедливость, имеющих отношение к тому, как личность ведет себя в разных ситуациях межличностного взаимодействия, выстраивая с другими людьми интерперсональные отношения и повседневные коммуникации. Соответственно, в этом случае эмоциональная репутация соседей связана с аттракцией как аффективным притяжением между людьми, основанном на взаимной симпатии, субъективной привлекательности одного человека для другого, согласованности ценностей и интересов.

Что касается социальной репутации, то она формируется при любой стратегии восприятия и оценивания соседей. Отличие заключается в дрейфе ролевых требований, предписывающих и предсказывающих соседские ожидания относительно проживания или нарушения норм совместного проживания, благодаря которым строится модель соседских взаимоотношений и интеракций. Так, при эгоцентрической когнитивно-перцептивной стратегии важными являются соседские экспектации по поводу нарушения кодекса совместного сосуществования, в связи с чем любая поведенческая девиация соседей расценивается как ожидаемая и закономерная, вписанная в структуру их социальной репутации. Смещение фокуса внимания на совместное соблюдение правил и норм характерно для диалогической когнитивно-перцептивной стратегии восприятия и оценивания соседей. В этом случае устанавливается адекватный уровень взаимных ожиданий, который упорядочивает и регулирует взаимодействия и взаимоотношения между соседями.

Выводы

Отсутствие психологической потребности современного человека в установлении и поддержании близких и личностно ориентированных отношений с соседями является следствием социально-экономических трансформаций и преобразований в обществе, процессов глобализации, гетерогенности общества, изменения его состава, временной и ритмической структуры, смены образа и стиля жизни людей, развития информационно-коммуникативных технологий.

Характерными особенностями современных соседских отношений являются снижение референтности и глубины межличностных контактов, дефицит внимания и заботы о другом человеке, отчужденность и усиливающееся ощущение одиночества, снижение уровня доверия как условия

стабильных согласованных взаимодействий между людьми, значительное увеличение социальной дистанции между соседями в современных условиях. Помимо субъективной нереферентности и малоценности соседских отношений для личности выявляется также незначительность собственной идентификации как соседа в пространстве множественных образов Я личности.

Выявлено и описано две когнитивно-перцептивные стратегии восприятия и оценивания соседей: эгоцентрическая, ориентированная на собственные интересы личности, сохранение психологического комфорта и желание полностью контролировать ситуацию совместного присутствия с соседями через отчуждение и минимизацию контактов с ними; диалогическая, опирающаяся на ресурсные возможности социальной практики соседства, предполагающая активное взаимодействие личности с соседями и ответственное соседство. При любой стратегии оценивания соседей отношения между ними могут носить позитивный характер и включать в себя повседневные ритуалы вежливости и взаимовыручки.

Модальность обобщенной репутации соседей является негативной, а сама репутация характеризуется неустойчивостью и дисгармоничностью, поверхностностью и фрагментарностью при любой перцептивно-когнитивной стратегии восприятия и оценивания соседей.

Библиографический список

1. Шпет Г. Г. Психология социального бытия. М., 1996. 492 с.
2. Шмерлина И. А. Социальная экология соседства // Социальная реальность. 2006, № 9. С. 32–42.
3. Рягузова Е. В. Репутация личности как кредит доверия другого // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14, вып. 1. С. 71–76.
4. Eisenegger M., Imhof K. The True, the Good and the Beautiful : Reputation Management in Media Society / Eds. A. Zerfass, B. Ruler, K. Sriramesh. Public Relations Research. European and International Perspectives and Innovations. Wiesbaden, 2008. P. 125–146.
5. Рягузова Е. В. Личностные репрезентации взаимодействия «Я – Другой» : социально-психологический анализ : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Саратов, 2012. 49 с.
6. Скрипкина Т. П. Психология доверия. М., 2000. 264 с.
7. Антоненко И. В. Социально-психологическая концепция доверия. М., 2006. 480 с.
8. Рягузова Е. В. Социокультурный парадокс (антиномия) различия «Я – Другой» // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 16, вып. 1. С. 85–89.

Образец для цитирования:

Рягузова Е. В. Репутация соседа, или Кто живет рядом с нами? // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 2 (22). С. 134–139. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-134-139.



Reputation of a Neighbor, or Who Lives Near Us?

Elena V. Ryaguzova

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

The article presents the results of empirical study that addresses perception of neighbors. As a major empirical method we used a questionnaire, using reflexive self-report technique «I – Other», which includes verbal statements and graphic representations. It revealed the presence of two strategies of perception and evaluation of neighbors: egocentric, focused on vested interest of a person, and dialogic, focused on the establishment of active connections and relationships with neighbors. The obtained data can describe the subjective perception of neighbors and the strategy of interaction with them, and it also states that the modality of a generalized reputation of neighbors is negative and reputation itself is characterized by instability and disharmony, exteriority and fragmentation at any perceptual-cognitive strategies of perception and evaluation of neighbors.

Key words: interaction I – Other, personal representation of the interaction, social practices of neighboring, social reputation, functional reputation, affective reputation.

References

1. Shpet G. G. *Psikhologiya sotsial'nogo bytiya* (Psychology of social being). Moscow, 1996. 492 p. (in Russian).
2. Shmerlina I. A. Sotsial'naya ekologiya sosedstva (Social ecology of neighborhood). *Sotsial'naya real'nost'* (Social reality), 2006, no. 9, pp. 32–42 (in Russian).
3. Ryaguzova E. V. Reputatsiya lichnosti kak kredit doveriya drugogo (Person's reputation as credit of other's trust). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2014, vol. 14, iss. 1, pp. 71–76 (in Russian).
4. Eisenegger M., Imhof K. The True, the Good and the Beautiful: Reputation management in media society // Eds. A. Zerfass, B. Ruler, K. Sriramesh. *Public Relations Research. European and International Perspectives and Innovations*. Wiesbaden, 2008. P. 125–146.
5. Ryaguzova E. V. *Lichnostnye reprezentatsii vzaimodeystviya «Ya – Drugoy»: sotsialno-psikhologicheskii analiz: aftoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk* (Personal representations of «I – Other» interactions: socio-psychological analysis: autoref. diss. ... doct. of psychology). Saratov, 2012. 49 p. (in Russian).
6. Skripkina T. P. *Psikhologiya doveriya* (Psychology of trust). Moscow, 2000. 264 p. (in Russian).
7. Antonenko I. V. *Sotsial'no-psikhologicheskaya kontseptsiya doveriya* (Socio-psychological concept of trust). Moscow, 2006. 480 p. (in Russian).
8. Ryaguzova E. V. Sotsiokul'turnyi paradoks (antinomiya) razlicheniya «Ya – Drugoi» (Paradox (Antinomy) Distinction between «I – Other»). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2016, vol. 16, iss. 1, pp. 85–89 (in Russian).

Cite this article as:

Ryaguzova E. V. Reputation of a Neighbor, or Who Lives Near Us? *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 2 (22), pp. 134–139. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-134-139.



УДК 316.6

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ФАКТОРЫ «БОЛЬШОЙ ПЯТЕРКИ»: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

М. В. Гридунова, И. А. Новикова, Д. А. Шляхта

Гридунова Марина Владимировна – аспирант, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: la-destinee@yandex.ru

Новикова Ирина Александровна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: novikova_ia@rudn.university

Шляхта Дмитрий Александрович – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
E-mail: shlyakhta_da@rudn.university

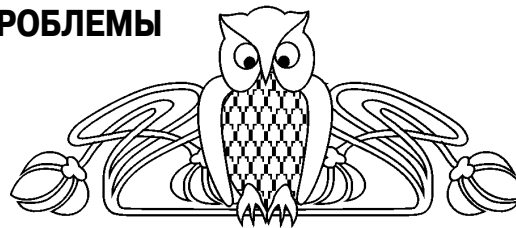
Рассмотрены проблемы изучения межкультурной компетентности в зарубежной и отечественной психологии. Особое внимание уделено анализу соотношения личностных особенностей и межкультурной компетентности, прежде всего, на примере индивидуально-личностных факторов «Большой пятерки». Представлены результаты пилотажного эмпирического исследования связей показателей межкультурной компетентности и факторов «Большой пятерки» на выборке из 188 студентов. Для диагностики использованы «Шкала межкультурной чувствительности» (О. Е. Хухлаева, М. Ю. Чибисовой) и «Пятифакторный опросник личности» (в русской адаптации М. В. Бодунова и С. Д. Бирюкова). Полученные результаты иллюстрируют наличие значимых связей между факторами личности и межкультурной компетентностью: открытость опыту и добросовестность связаны с принятием культурных различий, экстраверсия и согласие – с амбивалентностью установок по отношению к культурным различиям, согласие – с тенденцией к абсолютизации культурных различий.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, межкультурная чувствительность, факторы личности, черты личности, модель «Большая пятерка».

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-140-147

Введение

Неизбежные в современном мире процессы глобализации все чаще сопровождаются негативными тенденциями: поляризацией общественного мнения, ростом межэтнической, межконфессиональной и межкультурной напряженности, что приводит к возникновению конфронтации и открытых конфликтов. Однако увеличивающееся разнообразие и противоречивость окружающего мира только усиливают необходимость формирования и развития межкультурной компетентности (МКК), которая рассматривается как одно из возможных средств профилактики и решения межкультурных конфликтов, как на межличностном, так и на межгрупповом уровне во всех сферах



жизнедеятельности: международных отношениях, бизнесе, культуре, образовании и т. п.

Академическая мобильность студентов и преподавателей была и остается одной из приоритетных проблем развития современного образования, несмотря на рост международной напряженности в мире. В связи с этим поликультурное образовательное пространство учебных заведений любого уровня является одной из важнейших сфер жизни, в которых, с одной стороны, востребованность МКК не вызывает сомнений, а с другой стороны, существует возможность для ее формирования и развития. В то же время проблемы изучения МКК определяются отсутствием единого понимания этого феномена и многообразием его трактовок, в силу чего существуют различные методики диагностики МКК и близких феноменов, разрабатываемые на основе соответствующих моделей.

С нашей точки зрения, наиболее актуальным и практически значимым в настоящее время является комплексный анализ МКК не только как социального и социально-психологического феномена, что общепризнано в современной науке, но и как личностного феномена. Соответственно, данная статья посвящена, прежде всего, рассмотрению МКК в системе личности и индивидуальности субъекта и ее соотношению с индивидуально-личностными факторами «Большой пятерки».

Проблемы исследования межкультурной компетентности

Межкультурная компетентность является довольно «молодым» объектом психологического исследования, поэтому в данный момент пока не существует единого подхода к определению, структуре и измерению этого конструкта. Необходимо отметить, что в связи с отсутствием общепринятого понимания МКК в интересующих нас исследованиях используется ряд близких по смыслу понятий: «межкультурная компетентность», «межкультурная чувствительность», «межкультурная успешность (эффективность)», «межкультурная зрелость», «межкультурная осознанность» и др. В ряде работ одним из ее показателей является межкультурная адаптированность, аккультурированность, успешность в учебе/работе в условиях другой культуры и т. п. В данной статье мы будем



рассматривать эти понятия как взаимосвязанные и использовать для их общего обозначения понятие «межкультурная компетентность» (МКК) в самом широком смысле, подразумевающим интегральное качество личности, характеризующее субъекта, осуществляющего деятельность в межкультурном контексте.

Н. В. Черняк [1] проанализировала более 60 моделей МКК и предложила несколько оснований для их классификации, о чем мы писали ранее [2]. Так, были выделены номенклатурные, структурные, каузальные, ко-ориентационные, адаптационные и динамические модели МКК [1]. В числе последних находится одна из наиболее современных и практически востребованных моделей – Модель развития межкультурной сенситивности М. Беннета (Developmental Model of Intercultural Sensitivity / DMIS) [3]. DMIS включает шесть стадий: три этноцентрические (отрицание различий, защита, минимизация различий) и три этнорелятивистические (принятие различий, адаптация, интеграция). Вместе все стадии иллюстрируют процесс развития межкультурной сенситивности. Практическим продолжением модели стала разработка М. Беннетом и М. Хаммером Опросника межкультурного развития (Intercultural Development Inventory / IDI). Данная методика является коммерческим продуктом и требует специального разрешения на использование. Несмотря на невысокую доступность, сегодня DMIS и IDI широко применяются в практике и проведении научных исследований за рубежом. На официальном сайте idiinventory.com один из авторов методики М. Хаммер ведет учет диссертационных исследований, опирающихся на DMIS. В данный момент, начиная с 1998 г., количество таких работ приближается к 85 [4]. В ряде исследований DMIS становится основой для разработки новых моделей. Например, А. У. Карим использовал модель М. Беннета для создания своей Прогрессивной модели развития межкультурной осознанности лидеров [5]. Критерием для различия межкультурной осознанности и межкультурной компетентности автор считает этическую ответственность: компетентный лидер может быть как ответственным, так и безответственным, тогда как ответственный лидер всегда компетентен.

В последние годы модель DMIS используется и отечественными исследователями. На ее основе О. Е. Хухлаев и М. Ю. Чибисова [6] разработали методику измерения межкультурной сенситивности, которая была апробирована в ряде исследований [7–9]. Методика включает четыре шкалы: «преуменьшение», «абсолютизация», «амбивалентность» и «принятие». Шкала «преуменьшение» характеризует степень оценки межкультурных различий как незначимых при взаимодействии (от признания их наличия и влияния до полного отрицания существования). Шкала «абсолютизация» показывает степень субъектив-

ного ощущения возможности контроля влияния культурных различий в процессе межкультурной деятельности (от убежденности в возможности контроля до восприятия различий как стихийных и неконтролируемых). Две вышеназванные шкалы соответствуют этноцентристскому этапу по М. Беннету. Шкала «амбивалентность» демонстрирует степень согласованности и гармоничности установок по отношению к культурным различиям и является переходной стадией от этноцентризма к этнорелятивизму. Шкала «принятие» иллюстрирует готовность признания факта существования культурных различий, способность замечать культурные различия и учитывать их в межкультурной деятельности и соотносится с этнорелятивистским этапом развития межкультурной сенситивности по М. Беннету [10].

На основе проведенного нами анализа литературных источников можно выделить три группы факторов межкультурной компетентности: *социокультурные, групповые и личностные*. В исследовании Ю. А. Логашенко, в котором для диагностики МКК использовалась методика О. Е. Хухлаева и М. Ю. Чибисовой, к *социокультурным факторам* были отнесены тип городской среды, направленность и уровень образования, этническая принадлежность, опыт межкультурного взаимодействия и трудовая деятельность во внеучебное время [9]. Автором было выявлено, что: 1) тип городской среды (степень культурного разнообразия среды, в которой живут и учатся студенты) обуславливает способность оценивать степень влияния культурных различий на межкультурное взаимодействие; соответственно, чем более культурно разнообразна социальная среда, тем выше межкультурная сенситивность; 2) гуманитарная направленность обучения в большей степени способствует повышению межкультурной сенситивности, по сравнению с математической [7]; 3) этническая принадлежность не является фактором межкультурной сенситивности; 4) у работающих студентов наблюдается более высокий уровень межкультурной сенситивности; 5) в зависимости от длительности опыта межкультурного взаимодействия меняются характеристики межкультурной сенситивности: в первые пять лет снижается склонность преуменьшать культурные различия, которые начинают восприниматься как неконтролируемые; в следующие пять лет снижается уровень принятия, растет тенденция к преуменьшению влияния различий; оптимальное соотношение показателей межкультурной сенситивности (высокий уровень принятия, низкий уровень преуменьшения и абсолютизации, достаточно высокий уровень амбивалентности) достигается после 10 лет межкультурного взаимодействия и статистически значимо отличается от соответствующих показателей у людей без опыта межкультурного взаимодействия.

Интерпретация результатов исследования о влиянии длительности пребывания в межкуль-



турной среде (накопления опыта межкультурного взаимодействия) на межкультурную компетентность согласуется с традиционной точкой зрения, согласно которой чем дольше человек находится в межкультурной среде, тем более опытным и компетентным в межкультурном взаимодействии он становится. Однако в других исследованиях утверждается, что значимый рост МКК не просто связан с течением времени, а возможен только в условиях специально организованного целенаправленного обучения [11].

Влияние *групповых факторов* на формирование межкультурной компетентности исследовалось в работе М. В. Корниловой [12]. Используя в качестве основы модель М. Беннета, автор рассматривает межкультурную компетентность как комплексный пятиуровневый феномен и анализирует динамику его в тренинге, сравнивая показатели моно- и поликультурных групп. Согласно полученным результатам, существует специфика изменения МКК в зависимости от состава группы: в монокультурных группах у участников более интенсивный рост межкультурной компетентности, выраженное чувство защищенности, снижение оппозиционных реакций. В поликультурной группе рост МКК происходит более плавно, возрастает стремление к улучшению взаимоотношений между представителями разных культур, повышается мотивация межкультурного общения, растет уверенность в себе, возникает гордость от принадлежности к своей культуре, заметно возрастает эмоциональный компонент МКК.

В контексте нашего исследования наибольший интерес представляют *личностные факторы*, т. е. особенности личности субъекта, связанные с проявлением, формированием и развитием МКК, которые будут рассмотрены подробнее.

Личностные факторы межкультурной компетентности

В западной науке личностные факторы МКК часто изучаются в контексте эффективности тех или иных видов социального поведения или деятельности. Например, К. ван дер Зее и Я. П. ван Уденховен на основе анализа различных подходов к межкультурной сенситивности предлагают свою модель, иллюстрирующую связь личности с межкультурной успешностью (multicultural success) или межкультурной эффективностью (multicultural effectiveness), включающую пять измерений: культурная эмпатия, открытость, социальная инициатива, эмоциональная стабильность и гибкость. Модель была эмпирически подтверждена на разных выборках [13].

Отдельным направлением изучения личностных факторов МКК за рубежом являются исследования в рамках подхода «Большая пятерка» [14]. П. Калигури (Caligiuri) показал, что эмигранты с высоким уровнем экстраверсии, доброжела-

тельности и эмоциональной стабильности реже прекращают трудовую деятельность в другой стране, а добросовестность является предиктором более высокой оценки работы со стороны руководителя [13]. Т. Хуанг исследовал различия между группами американских эмигрантов на Тайване с высокими и низкими показателями экстраверсии, доброжелательности и открытости. Согласно полученным результатам, первая группа респондентов лучше приспособилась к новому культурному контексту, по сравнению со второй. Кроме того, открытость опыту оказалась важным предиктором профессиональной эффективности, тогда как экстраверсия и доброжелательность были связаны с построением конструктивных межкультурных отношений [13].

Основываясь на лонгитюдном исследовании корейских и японских эмигрантов в Гонконге, М. Шаффер с коллегами выявил связи факторов «Большой пятерки» (за исключением добросовестности) и межкультурной эффективности [13]. Неоднозначные результаты были получены в исследовании М. Далтона и М. Вилсона. Были выявлены связи между добросовестностью и доброжелательностью арабских эмигрантов, работающих по всему миру, и высокой оценкой работы начальником в родной культуре, однако значимые связи между факторами Большой пятерки и оценкой работы начальником из другой культуры отсутствовали [13]. У. Беккер, К. ван дер Зее и Я. П. ван Уденховен на примере датских эмигрантов, проживающих в разных странах, обнаружили связи между эмоциональной стабильностью, экстраверсией и психологической адаптацией [13].

В отечественной психологии связи личностных факторов и межкультурной компетентности исследовались в работах Л. Г. Почебут. Теоретической основой исследований стала предложенная Л. Г. Почебут теория межкультурной коммуникативной компетентности, согласно которой социально-психологическая основа МКК заложена в ряде личностных характеристик (доверия, толерантности, сенситивности) и включает когнитивную, поведенческую и эмоциональную составляющие [15]. Эмпирическое подтверждение теории содержится в исследовании, проведенном на выборке учащихся старших классов школ Санкт-Петербурга. Этническая толерантность измерялась с помощью шкалы социальной дистанции Э. Богардуса; межличностная толерантность – с помощью авторского теста ИНТОЛ; доверие – теста «Доверие» С. Ямагучи; сенситивность – теста на эмпатию И. М. Юсупова. Результаты корреляционного анализа позволили подтвердить гипотезу о наличии взаимосвязей между толерантностью, доверием и межкультурной сенситивностью. Дисперсионный анализ показал, что ядром межкультурной коммуникативной компетентности является межэтническая толерантность, в одном блоке с которой находятся межличностная толерантность, доверие и сенситивность (эмпатия).



Под руководством Л. Г. Почебут Ю. А. Логащенко в исследовании, о котором уже шла речь выше, изучала связи между межкультурной чувствительностью и следующими факторами, которые были отнесены к группе личностных: locus контроля, толерантности и этнической идентичности [16]. В исследовании принимали участие студенты, получающие профессии социальной направленности. Использовались методики изучения межкультурной чувствительности О. Е. Хухлаева и М. Ю. Чибисовой, измерения толерантности ИНТОЛ Л. Г. Почебут и диагностики этнической идентичности О. Романовой. Согласно полученным результатам, существует статистически значимая связь между межкультурной чувствительностью и толерантностью, однако связь между толерантностью и этноцентрическими установками оказалась более выраженной, чем между толерантностью и этнорелятивистскими установками, что явилось неожиданным. Кроме того, была выявлена значимая отрицательная связь между параметром «абсолютизация» межкультурной чувствительности и двумя компонентами этнической идентичности: значимостью этнической идентичности и оценкой действий большинства и меньшинства.

Таким образом, в зарубежных исследованиях в качестве личностных предикторов МКК обычно рассматриваются факторы «Большой пятерки», при этом чаще всего используются косвенные показатели МКК – успешность в профессиональной деятельности, в установлении межличностных контактов, в способности адаптироваться в иной культуре. Однако практически не проводилось исследований, направленных на изучение влияния черт «Большой пятерки» именно на межкультурную компетентность как особую характеристику субъекта, действующего в межкультурном контексте. В отечественных исследованиях до настоящего времени индивидуально-личностные факторы «Большой пятерки» практически не рассматривались в контексте МКК, если не считать исследований межкультурной адаптации иностранных студентов [17] или толерантности [18]. Обозначенный пробел в изучении МКК определил *цель* настоящего исследования – выявление соотношений между индивидуально-личностными факторами «Большой пятерки» и

показателями межкультурной компетентности. Мы предполагаем, что наиболее тесно с особенностями МКК будут связаны *открытость опыту, экстраверсия и согласие*.

Выборка и методики исследования

В пилотном исследовании приняли участие студенты различных курсов и направлений Российского университета дружбы народов и Московского института стали и сплавов в количестве 188 человек, в их числе 82 юноши и 106 девушек. Для диагностики индивидуально-личностных факторов использовался «Пятифакторный опросник» в русской адаптации М. В. Бодунова и С. Д. Бирюкова [19], который позволяет оценить выраженность *экстраверсии, доброжелательности (согласия), добросовестности, нейротизма, открытости опыту*. Опросник хорошо апробирован на разных российских выборках [18, 20, 21].

Как указано выше, в настоящее время существует дефицит апробированных русскоязычных методик диагностики МКК и взаимосвязанных с ней конструкторов. Мы использовали «Шкалу межкультурной чувствительности» О. Е. Хухлаева и М. Ю. Чибисовой [6] в модификации Ю. А. Логащенко [10], сущность которой описана выше. В свою очередь, мы также внесли в данную методику некоторые модификации. Во-первых, мы использовали прямую шкалу для ответов: оценка «0» теперь соответствует ответу «полностью не согласен», оценка «10» – ответу «абсолютно согласен», что является более привычным для большинства респондентов. Во-вторых, мы провели психометрическую проверку методики на внутреннюю валидность с помощью факторного анализа, подсчета коэффициентов α Кронбаха и Ω Омега, что позволило выявить по 8 наиболее «работающих» и согласованных между собой вопросов по каждой из шкал (α – от 0,7 и выше). Для математической обработки результатов применялся ранговый корреляционный анализ.

Результаты исследования и их обсуждение

Рассмотрим результаты корреляционного анализа изучаемых параметров (таблица).

Коэффициенты корреляции факторов «Большой пятерки» и шкал межкультурной чувствительности

Факторы «Большой пятерки»	Шкалы межкультурной чувствительности			
	Принятие	Абсолютизация	Амбивалентность	Преуменьшение
Нейротизм	-0,09	0,08	0,09	-0,06
Экстраверсия	0,10	0,06	0,24***	-0,01
Открытость опыту	0,21***	-0,01	0,11	0,00
Согласие	0,01	0,17*	0,17*	0,01
Добросовестность	0,19**	0,04	0,13	0,03

Примечание. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$.



Как следует из таблицы, практически все факторы «Большой пятерки» за исключением *нейротизма* связаны с выраженностью большинства параметров межкультурной компетентности, кроме «преуменьшения».

Способность замечать культурные различия (шкала «принятие») положительно коррелирует с *открытостью опыту* и *добросовестностью*. Данные связи представляются нам вполне логичными, поскольку открытость личности и добросовестность в процессе общения с большой вероятностью способствуют распознаванию культурных различий. Открытость как готовность к восприятию нового, неожиданного, как интерес к другим культурам позволяет минимизировать негативные последствия культурного шока и направить внимание личности на расширение кругозора за счет приобщения к другим культурным нормам. Добросовестность как ответственное и сознательное отношение к процессу взаимодействия объясняет стремление к анализу межкультурной ситуации, к прояснению выявляемых различий, к использованию полученных знаний о межкультурных различиях в проявлении уважения к собеседнику.

Согласованность и гармоничность установок по отношению к культурным различиям (шкала «амбивалентность») положительно связана с *экстраверсией* и *согласием*. Можно предположить, что направленность на активное взаимодействие с миром, нацеленность на диалог с окружающими препятствуют, с одной стороны, переоценке роли особенностей культуры (формированию убежденности в том, что культура в полной мере определяет личность и ее способ общения) и склонности недооценивать влияние культуры (отрицание существования культурных различий, отказ учитывать культурные особенности), с другой стороны.

Склонность к абсолютизации роли культурных различий положительно связана с *согласием*. Возможно, доброжелательное отношение к собеседнику, стремление найти способы достичь согласия с ним приводит к преувеличению значимости влияния культуры на личность и на процесс взаимодействия в целом. Тот факт, что *согласие* связано как с «абсолютизацией», так и с «амбивалентностью», подтверждает идею о том, что амбивалентность является переходной стадией от этноцентризма к этнорелятивизму.

Полученные результаты в целом соответствуют данным зарубежных исследований, выполненных на основе Пятифакторной модели, и подтверждают значимость для межкультурной компетентности (понимаемой в широком смысле) не только *открытости опыту*, *экстраверсии* и *согласия*, но и *добросовестности*.

Заключение

Таким образом, сегодня существует множество проблем, затрудняющих практическую

разработку актуальной проблемы межкультурной компетентности, которые связаны как с отсутствием ее общепринятой теоретической модели, так и с дефицитом надежных методик ее диагностики. Тем не менее одной из перспективных моделей МКК является модель DMIS М. Беннета, которая активно используется в эмпирических исследованиях и практических разработках как за рубежом, так и в России. Мы полагаем, что на основе данной модели возможна разработка программ развития и формирования МКК, в частности, с учетом специфики поликультурного образовательного пространства современных учебных заведений, для эффективного внедрения которых необходим учет не только социальных и групповых, но и индивидуально-личностных факторов.

Результаты проведенного пилотажного эмпирического исследования позволили прийти к следующим выводам:

1) как и предполагалось, существуют значимые связи между большинством факторов «Большой пятерки» и межкультурной компетентностью;

2) *открытость опыту* и *добросовестность* положительно связаны со способностью замечать культурные различия, принимать и учитывать их в процессе взаимодействия;

3) *экстраверсия* и *доброжелательность (согласие)* личности связаны с амбивалентностью установок по отношению к межкультурным различиям;

4) *согласие* связано со склонностью абсолютизировать влияние культурных различий на процесс взаимодействия.

Таким образом, мы полагаем, что объединение подхода к исследованию межкультурной компетентности М. Беннета (DMIS) и О. Е. Хухлаева и М. Ю. Чибисовой, а также потенциала Пятифакторной модели личности позволит интегрировать новейшие достижения зарубежной и отечественной психологии в исследовании личностных факторов межкультурной компетентности. В дальнейшем мы планируем продолжать исследование данной проблемы, чтобы выявить личностные предикторы межкультурной компетентности в следующих направлениях: 1) увеличение выборки, 2) совершенствование методик диагностики МКК, 3) расширение спектра используемых методов статистической обработки, включая регрессионный анализ.

Библиографический список

1. Черняк Н. В. Классификации моделей межкультурной компетентности // Альманах современной науки и образования. 2015. № 2. С. 119–125.
2. Гридунова М. В. Отечественные и зарубежные модели межкультурной компетентности // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 31. С. 127–133.



3. Bennett M. J. Towards Ethnorelativism : A developmental model of intercultural sensitivity // Education for the intercultural experience. Ed. by M. Paige. Yarmouth, ME, 1993. P. 21–71.
4. Hammer M. Bibliography of publications related to the intercultural development inventory. URL: <https://idiinventory.com/wp-content/uploads/2013/08/Bibliography-of-Publications-Related-to-the-Intercultural-Development-Inventory-08-12-2015.pdf> (дата обращения: 22.01.2017).
5. Reid E. Models of intercultural competences in practice // International Journal of language and linguistics. 2013. Vol. 1, № 2. P. 44–53.
6. Chibisova M., Khukhlaev O. Measuring teachers' intercultural competence : Towards a theory-based instrument // Book of abstracts of the 19th international congress of the International association for cross-cultural psychology. Bremen, 2008. P. 237–238.
7. Логащенко Ю. А. Сравнительный анализ развития межкультурной сензитивности у студентов вуза в условиях поликультурной среды // Вестн. Балтийск. фед. ун-та им. И. Канта. 2011. № 11. С. 51–57.
8. Логащенко Ю. А. Чувствительность к культурным различиям у студентов с разным опытом межкультурного взаимодействия // Вестн. Балтийск. фед. ун-та им. И. Канта. 2014. № 11. С. 73–81.
9. Логащенко Ю. А. Социокультурные факторы межкультурной сензитивности студентов // Вестн. Балтийск. фед. ун-та. 2015. № 5. С. 92–103.
10. Логащенко Ю. А. Межкультурная сензитивность студентов в полиэтнической среде : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2015, 240 с.
11. Хухлаев О. Е., Чибисова М. Ю. Теоретические и практические вопросы межкультурной коммуникации : современные тенденции // Психологическая наука и образование. 2010. № 5. С. 168–179
12. Корнилова М. В. Динамика межкультурной компетентности в моно- и поликультурных группах (на материале межкультурного тренинга) : дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 342 с.
13. Van der Zee K. I., Van Oudenhoven J. P. Personality and multicultural effectiveness. The Oxford handbook of multicultural identity / Eds. by V. Benet-Martinez, Hong Ying-Yi. New York, 2014. P. 255–275.
14. Novikova I. A. Big Five (The Five-Factor Model and The Five-Factor Theory) / The encyclopedia of cross-cultural psychology / Ed. by K. D. Keith. Hoboken, 2013. P. 136–138.
15. Почебут Л. Г. Теория межкультурной коммуникативной компетентности // Наукові праці. Соціологія. 2012. Т. 184, вип. 172. С. 14–18.
16. Pochebut L., Logashenko Y. An intercultural sensitivity as a professional trait of specialists of humanitarian sphere // Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference : in 4 vol. (Rezekne, May 23th–24th, 2014). Rezekne, 2014. Vol. I. P. 207–216.
17. Новикова И. А. Личностные факторы межкультурной адаптации иностранных студентов многонационального вуза // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. В. В. Константинов. Пенза, 2016. С. 157–164.
18. Мурзаканова А. З. Особенности толерантности и индивидуально-личностных факторов у русских и кабардинских студентов // Вестник РУДН. Серия : Психология и педагогика. 2015. № 4. С. 57–64.
19. Бирюков С. Д., Васильев О. П. Психогенетическое исследование свойств темперамента и личностных характеристик : анализ структуры изучаемых переменных // Тр. Ин-та психологии РАН. 1997. Т. 2. С. 23–51.
20. Крупнов А. И., Новикова И. А., Воробьева А. А. Соотношение системно-функциональной и пятифакторной моделей черт личности : к постановке проблемы // Вестник РУДН. Серия : Психология и педагогика. 2016. № 1. С. 45–56.
21. Новикова И. А., Обидина Н. В. Личностные факторы и профессиональная эффективность менеджеров коммерческой организации // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 3 (19). С. 236–241.

Образец для цитирования:

Гридунова М. В., Новикова И. А., Шляхта Д. А. Межкультурная компетентность и факторы «Большой пятерки»: к постановке проблемы // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 2 (22). С. 140–147. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-140-147.

Intercultural Competence and Big Five Factors: Problem Statement

Marina V. Gridunova

Peoples' Friendship University of Russia
6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russia
E-mail: la-destinee@yandex.ru

Irina A. Novikova

Peoples' Friendship University of Russia
6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russia
E-mail: novikova_ia@rudn.university

Dmitry A. Shlyakhta

Peoples' Friendship University of Russia
6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russia
E-mail: shlyakhta_da@rudn.university

The article reviews the problems of intercultural competence (ICC) in Western and Russian psychology. Special attention is given to considering the correlation between personality characteristics and intercultural competence using the example of Big Five factors. The results of empirical research of correlations between the indicators of intercultural competence and the Big Five factors in students are presented. For the diagnosis we used «The Scale of intercultural sensitivity» proposed by O. E. Khukhlaev and M. Y. Chibisova and



«The Five Factors questionnaire» in M. V. Bodunov and S. D. Biryukov's modified version. The results illustrate the significant correlations between Big Five factors and intercultural competence: openness to experience and conscientiousness are associated with the acceptance of cultural differences, extroversion and agreeableness – with the ambivalence of attitudes toward cultural differences, agreeableness – with a tendency to absolutization of cultural differences.

Key words: intercultural competence, intercultural sensitivity, personality factors, personality traits, «Big Five» model.

References

1. Chernyak N. V. Klassifikatsii modeley mezhkul'turnoy kompetentnosti (Classifications of intercultural competence models). *Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya* (Almanac of modern science and education), 2015, no. 2, pp. 119–125 (in Russian).
2. Gridunova M. V. Otechestvennyye i zarubezhnyye modeli mezhkul'turnoy kompetentnosti (Domestic and foreign models of intercultural competence). *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve* (Educational Psychology in Polycultural Space), 2015, no. 31, pp. 127–133 (in Russian).
3. Bennett M. J. *Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. Education for the Intercultural Experience*. Ed. by M. Paige. Yarmouth, ME, 1993. P. 21–71.
4. Hammer M. *Bibliography of publications related to the Intercultural development inventory*. Available at: <https://idi-inventory.com/wp-content/uploads/2013/08/Bibliography-of-Publications-Related-to-the-Intercultural-Development-Inventory-08-12-2015.pdf> (accessed 22 January 2017).
5. Reid E. Models of intercultural competences in practice. *International Journal of language and linguistics*, 2013, vol. 1, iss. 2, pp. 44–53.
6. Chibisova M., Khukhlaev O. Measuring teachers' intercultural competence: Towards a theory-based instrument. *Book of abstracts of the 19th International congress of the International association for Cross-Cultural Psychology*. Bremen, 2008, pp. 237–238.
7. Logashchenko Yu. A. Sravnitel'nyy analiz razvitiya mezhkul'turnoy senzitivnosti u studentov vuza v usloviakh polikul'turnoy sredy (Comparative analysis of development of University students' intercultural sensitivity in conditions of multicultural environment). *Vestn. Baltiysk. fed. un-ta im. I. Kanta* (IKBFY's Vestnik), 2011, no. 11, pp. 51–57 (in Russian).
8. Logashchenko Yu. A. Chuvstvitel'nost' k kul'turnym razlichiyam u studentov s raznym opytom mezhkul'turnogo vzaimodeystviya (Sensitivity to cultural differences among students with different experiences of intercultural interaction). *Vestn. Baltiysk. fed. un-ta im. I. Kanta* (IKBFY's Vestnik), 2014, no. 11, pp. 73–81 (in Russian).
9. Logashchenko Yu. A. Sotsiokul'turnye faktory mezhkul'turnoy senzitivnosti studentov (Socio-cultural factors of students' intercultural sensitivity). *Vestn. Baltiysk. fed. un-ta im. I. Kanta* (IKBFY's Vestnik), 2015, no. 5, pp. 92–103 (in Russian).
10. Logashchenko Yu. A. *Mezhkul'turnaya sensitivnost' studentov v polietnicheskoy srede: dis. ... kand. psikhol. nauk* (Students' intercultural sensitivity in multiethnic environment: diss. ... cand. of psychology). St. Petersburg, 2015. 240 p. (in Russian).
11. Khukhlaev O. E., Chibisova M. Yu. Teoreticheskie i prakticheskie voprosy mezhkul'turnoy kommunikatsii: sovremennyye tendentsii (Theoretical and practical issues of intercultural communication: current trends). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* (Psychological Science and Education), 2010, no. 5, pp. 168–179 (in Russian).
12. Kornilova M. V. *Dinamika mezhkul'turnoy kompetentnosti v mono- i polikul'turnykh gruppakh (na materiale mezhkul'turnogo treninga): dis. ... kand. psikhol. nauk* (Dynamics of intercultural competence in mono- and multicultural groups (based on intercultural training): diss. ... cand. of psychology). Moscow, 2012 (in Russian).
13. Van der Zee K. I., Van Oudenhoven J. P. *Personality and multicultural effectiveness. The Oxford handbook of multicultural identity*. Eds. V. Benet-Martinez, Hong Ying-Yi. New York, 2014, pp. 255–275.
14. Novikova I. A. *Big Five (The Five-Factor Model and The Five-Factor Theory). The encyclopedia of cross-cultural psychology*. Ed. by Kenneth D. Keith. Hoboken, 2013, pp. 136–138.
15. Pochebut L. G. Teoriya mezhkul'turnoy kommunikativnoy kompetentnosti (Theory of intercultural communicative competence). *Naukovi pratsi. Sotsiologiya* (Scientific Papers. Sociology), 2012, vol. 184, iss. 172, pp. 14–18 (in Russian).
16. Pochebut L., Logashenko Y. *An intercultural sensitivity as a professional trait of specialists of humanitarian sphere. Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference: in 4 vol.* (Rezekne, May 23th–24th, 2014). Rezekne, 2014. Vol. I, pp. 207–216.
17. Novikova I. A. *Lichnostnye faktory mezhkul'turnoy adaptatsii inostrannykh studentov mnogonatsional'nogo vuza* (Personal factors of foreign students' intercultural adaptation in multinational University). *Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya migrantov v sovremennom mire: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* (Sociopsychological adaptation of migrants in modern world. Proceedings of the 3rd International scientific conference). Ed. by V. V. Konstantinov. Penza, 2016, pp. 157–164 (in Russian).
18. Murzakanova A. Z. Osobennosti tolerantnosti i individual'no-lichnostnykh faktorov u russkikh i kabardinskikh studentov (Specifics of relation between tolerance and personality traits by Russian and Circassian Students). *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* (Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics), 2015, no. 4, pp. 57–64 (in Russian).
19. Biryukov S. D., Vasil'ev O. P. *Psikhogeneticheskoe issledovanie svoystv temperamenta i lichnostnykh kharakteristik: analiz struktury izuchaemykh peremennykh* (Psychogenetic study of temperament properties and personal characteristics: analysis of structure of studied variables). *Tr. In-ta psikhologii RAN* (Papers of



- Institute of Psychology of RAS). 1997. Vol. 2, pp. 23–51 (in Russian).
20. Krupnov A. I., Novikova I. A., Vorob'eva A. A. Sootnoshenie sistemno-funktional'noy i pyatifaktornoy modely chert lichnosti: k postanovke problemy (Relation of system-functional and Five-Factor models of personality traits: problem definition). *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* (Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics), 2016, no. 1, pp. 45–56 (in Russian).
21. Novikova I. A., Obidina N. V. Lichnostnye faktory i professional'naya effektivnost' menedzherov kommercheskoy organizatsii (Personal factors and professional effectiveness of managers in commercial organizations). *Izv. Saratov Univ. (N. S.) Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol 5, iss. 3 (19), pp. 236–241 (in Russian).

Cite this article as:

Gridunova M. V., Novikova I. A., Shlyakhta D. A. Intercultural Competence and Big Five Factors: Problem Statement. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 2 (22), pp. 140–147. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-140-147.



УДК 316.6

ДЕТСКИЕ ВПЕЧАТЛЕНИЯ КАК ПРЕДИКТОРЫ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК

Р. М. Шамионов, А. В. Федусенко

Шамионов Раиль Мунирович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии образования и развития, декан факультета психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет, Россия
E-mail: shamionov@mail.ru

Федусенко Алина Валерьевна – магистрант, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский национальный исследовательский государственный университет, Россия
E-mail: alinafedusenko@gmail.com

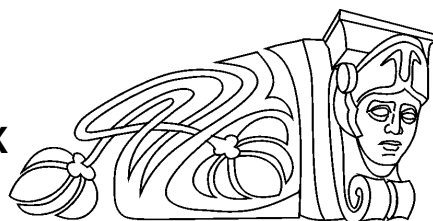
Предпринят теоретический анализ проблемы влияния опыта детства на характеристики личности взрослого человека и его поведение. Представлены результаты эмпирического исследования «вклада» детских впечатлений в вариации смысложизненных и социально-психологических установок личности во взрослости. В исследовании приняли участие 53 человека, средний возраст составил 31,3 лет, $SD = 16,9$; мужчин 37,7%. В результате исследования выделено 13 факторов массива детских впечатлений. Показано, что ключевыми для вариаций смысложизненных (целевых) установок являются воспоминания о трагических событиях, смерти близких и приятные впечатления, связанные с подарками. Выявлена связь между субъективно насыщенными как положительными, так и отрицательными эмоционально окрашенными событиями детством и характеристиками (практичностью и широтой) социально-психологических установок личности.

Ключевые слова: личность, воспоминания, смысложизненные ориентации, социально-психологические установки личности, субъективные оценки детства, детерминанты.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-148-152

Введение

Проблема соотношения субъективных оценок событий детства и смысложизненных ориентаций, социальных установок взрослых относится к числу тех, интерес к которым не снижается со временем, поскольку опыт детства, ранние впечатления, будучи первичными и не всегда дифференцированными, предопределяют особенности представлений, регулирующих поведение во взрослости. В психологии сложилось несколько направлений исследований, исходящих из различных позиций по вопросу о детерминации этих представлений, начиная с тотальной запрограммированности опытом детства и завершая относительной свободой личности от него как субъекта своего бытия. Тем не менее изучение проблемы соотношения опыта детства и социально-психологических установок, смыс-



ложизненных ориентаций личности дает более полное понимание обуславливания наиболее устойчивых характеристик последних.

Теоретический анализ проблемы

Анализ вопроса соотношения опыта детства и поведения взрослого человека позволил выделить несколько наиболее важных, с нашей точки зрения, направлений исследования. Классический психоанализ З. Фрейда и его учеников утверждал фатальность опыта детства для жизни взрослого человека. А. Адлер в своих исследованиях приписывает особую роль детству человека, в котором закладывается система целенаправленных стремлений личности. Адлер считал, что с раннего детства каждому человеку присуще ощущение своей незначительности, по сравнению со взрослым человеком, что ведет к развитию в нем комплекса неполноценности, которому было дано определение совокупности психологических и эмоциональных ощущений человека, выражающихся в чувстве собственной ущербности и иррациональной вере в превосходство окружающих над собой [1]. Дальнейшее развитие человека Адлер связывал с преодолением личностью комплекса неполноценности.

Один из создателей гуманистической психологии, К. Роджерс, считал основой структуры личности «Я-концепцию», которая формируется в процессе взаимодействия человека с окружающей средой. Он писал о том, что развитие личности равносильно развитию «Я-концепции», которая подвергается влиянию оценок других людей, особенно в детстве. При расхождении самооценки и оценки окружающих происходят искажения Я-концепции и, как следствие, ребенок начинает вести себя не так, как он считает правильным, а так, как хочет его окружение. Иначе говоря, самоидентичность ребенка сталкивается с требованием социального окружения социально желательного поведения. По мнению К. Роджерса, такие противоречия приводят к формированию неправильного образа себя у ребенка, что в дальнейшем может вызвать замкнутость и уход от самого себя [2].

Д. В. Фиске и С. Р. Мадди предложили активационную теорию личности. За основу они взяли расхождение между уровнями активации человека – тем, к которому он привык, и тем, к которому он в данный момент соответствует. Они считали, что различие между привычным и настоящим влияет



на поведение, способствует снижению этого различия. Фиске и Мадди условно разделили людей на активных и пассивных, так как, по их мнению, активационная кривая человека формируется в детстве и незначительно изменяется в дальнейшем [3]. Иначе говоря, психологические установки и тенденция развития личности закладываются в основном в детстве.

Ряд исследователей считают период детства приоритетным в выстраивании жизненного сценария. Так, Э. Берн полагал, что заложенный родителями в детстве сценарий остается практически неизменным и предопределяющим жизнь взрослого человека. Его последователи несколько отошли от этого принципа и постулируют возможность коррекции этого сценария и перепрограммирования.

М. Литвак утверждает, что система сценарных посланий накапливается и начинает проявляться в том или ином жизненном сценарии человека, независимо от его первоначальных задатков и интересов. Основываясь на исследованиях Э. Берна, Литвак предлагает рассматривать черты характера человека, учитывая основные четыре позиции, кодируемые отношением знаками «плюс» (благополучие) и «минус» (неблагополучие) [4]. В своем подходе к психоанализу М. Литвак акцентирует внимание на том, что позиция «Я» формируется неосознанно в раннем детстве [5].

Исследования А. В. Сухарева и его учеников, объединенных идеями этнофункционального подхода, устанавливают не только значимость детских впечатлений, но их определяющую роль в адаптации взрослого, в выстраивании его жизненного пути, специфике событий и ситуаций, вхождение в которые обусловлено рядом знаковых «включений» ребенка в культурное, ландшафтное, климатическое окружение [6–8]. Нам наиболее близка идея А. В. Сухарева о значимости определенности детских впечатлений и их адекватности «архегении этносреды» рождения и проживания личности, того содержания среды, которому соответствует содержание культурно закрепленных форм адаптации и самореализации личности для активности и переживаний бытия.

Таким образом, исследователи различных направлений психологии демонстрируют единство в оценке значимости детства и детских впечатлений для психологии взрослого и его поведения в различных сферах жизни. Между тем вопрос о соотношении смысложизненных ориентаций и установок в соотношении с различными переменными, характеризующими доминирующий эмоциональный фон событий детства, конкретных сюжетов, запечатленных в памяти, остается актуальным для понимания источников или, по крайней мере, факторов формирования этих диспозиций. Поэтому цель данного исследования – изучить «вклад» детских впечатлений в вариации смысложизненных и социально-психологических установок личности.

Организация и методы и методики исследования

В процессе изучения смысложизненных ориентаций и их соотношения с субъективными оценками детства было проведено эмпирическое исследование. В нем приняли участие 53 человека в возрасте от 18 до 80 лет, среди которых учащиеся вузов, программисты, банковские сотрудники, преподаватели и представители других профессий, средний возраст составил 31,3 года, $SD = 16,9$; мужчин 37,7%; состоят в супружеских отношениях 37,7%, с высшим образованием – 69,8%, по преимуществу (92,5%) городские жители. Для исследования специально были выбраны представители различного возраста и сфер деятельности, с целью проведения наиболее объективного анализа полученных результатов. Применялись опросный и проективный методы исследования. Использовались методики «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О. Ф. Потемкиной [9], «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева [10], «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири [11]. В качестве проективного метода всем участникам исследования было предложено написать небольшое эссе с описанием наиболее ярких, запоминающихся моментов и событий из своего детства. Этот метод позволяет участнику исследования отступить от шаблонов и выйти за рамки опросника. В совокупности данные методики наиболее полно и всесторонне раскрывают личностные особенности и основные жизненные ориентации. Обработка полученных данных проводилась с помощью факторного и регрессионного анализа.

Результаты исследования и их обсуждение

Для классификации основных категорий детских впечатлений нами проведен факторный анализ. После Varimax-вращения было выделено 13 факторов, описывающих 72,55% общей дисперсии.

Первый фактор (12,36% дисперсии) включает такие воспоминания детства, как: чтение книг (0,439), доброта и тепло (0,746), улыбки (0,663), оказанная помощь (0,633), непонимание или ненужность (0,602), обида и злость (0,520), боль и слезы (0,674), ссоры (0,682), обман (0,874), трагедия и потеря или смерть (0,693), переживание и сочувствие (0,690), отрицание (0,638). В данном факторе объединяются довольно противоречивые эмоции. Анализ позволяет обобщить включенные в него переменные как «событийная насыщенность».

Второй фактор (9,66%) включает следующие категории: образование (0,441), поездки (0,615), воспоминания о родителях (0,496), счастливые, радостные, восторженные воспоминания из детства (0,450), воспоминания о друзьях и родственниках (0,597), стремление узнавать что-то новое



(0,777), воспоминания о подарках и сладостях (0,726), воспоминания о приключениях (0,584). Исходя из такой конфигурации, можно назвать этот фактор «эмоционально-положительно окрашенные события».

Третий фактор (8,15%) назван нами «сокровенные воспоминания», поскольку включает такие воспоминания из детства, как путешествия или поездки (-0,543), красота (0,517), родители (-0,506), забота, благодарность (0,418), творчество (0,463), книги и чтение (0,664), искренность (0,516), игрушки (0,709), животные, питомцы (0,494). Следует обратить внимание на то, что поездки или путешествия, как и воспоминания о родителях, нагружают фактор отрицательным значением, т. е. скорее всего «нагрузка» этих воспоминаний противопоставляется интимному общению с животными, книгам, творчеству.

Четвертый фактор (6,61%) определяется как «стремление к ярким положительным эмоциям» и включает такие категории, как наличие братьев и сестер (-0,506), воспоминания о сказках (0,411), мультфильмы (-0,487), воспоминания о праздниках (0,567), воспоминания об ожиданиях (-0,549), самостоятельность (-0,47), одиночество (-0,561), навязчивость (-0,707). Следует обратить внимание на то, что такие категории, как наличие братьев и сестер, мультфильмы, ожидание, самостоятельность, одиночество и навязчивость, нагружают фактор отрицательным значением, в то время как компенсируются они воспоминаниями о нерядовых событиях – праздниках и сказках.

Пятый фактор (5,67%) назван нами «значимость» и включает воспоминания о сказках (0,545), праздниках (0,408), болезнях (0,581), наказаниях (0,442), прогулках и играх (-0,446). Воспоминания таких моментов, как праздники, болезни и наказания, говорят о том, что субъект находился в центре внимания в эти моменты, чего нельзя сказать о прогулках и играх, где подразумевается группа людей.

Шестой фактор (4,96%), «гордость», включает такие характеристики, как гордость (0,612), веселье и смех (-0,469), истории или рассказы (0,645), прогулки или игры (-0,532), злость (-0,527). Весьма показательным в этом факторе является наличие гордости и положительное отношение к различным историям, однако в нем дополнительные эмоции – веселье или злость – обладают отрицательными значениями, оставляя на первом месте гордость.

Седьмой фактор (4,76%) интерпретирован как «испытания» и включает такие характеристики, как полнота семьи (-0,471), болезнь (0,540), наказание (0,589), разочарование (-0,408). Интересным представляется то, что в него включены одновременно наказание и разочарование, однако они дают противоположную нагрузку на этот фактор, именно поэтому мы считаем, что такое соотношение характеристик лучше всего описывает слово «испытания».

Восьмой фактор (4,01%) включил в себя два пункта, которые объединяют «трудности в общении»: веселье и смех (0,476), истории, рассказы (0,402).

Девятый фактор (3,72%) включает такие характеристики, как оказание помощи (0,412), война (0,593), которые объединяет «эмпатия».

Десятый фактор (3,5%) включает в себя образование (0,441) и страх (0,452) и интерпретирован как «преодоление».

Одиннадцатый (3,29%) фактор назван нами «замкнутость в себе», он включает стеснительность или скромность (0,535), мечты и воображение (0,414).

В двенадцатый (3,13%) – «любопытность» – вошли грусть (-0,460), полнота семьи (-0,488), интерес и стремление к новому (0,406).

И, наконец, в тринадцатый (2,73%) вошло удивление (-0,526). Определим его как «практичность», исходя из отрицательного значения характеристики.

Как видно из результатов факторного анализа, наиболее «сильные» факторы отражают насыщенность, интерес, добродетель, стремление к ярким эмоциям и положительным переживаниям. Между тем такие факторы, как испытания, замкнутость и преодоление препятствия, не будучи позитивными, также являются немаловажными. Поэтому можно сказать, что позитивные эмоции в детстве, основанные на любознательности, добрых воспоминаниях, заботе и эмпатии, сопровождаются переживаниями, преодолением трудностей и общей насыщенностью эмоциями детства.

Регрессионный анализ данных позволил установить ряд характеристик смысловых ориентаций и установок, обусловленных детскими впечатлениями.

Восприятие собственной жизни как интересной, насыщенной (шкала «процесс жизни») обусловлено двумя переменными: перенесенной трагедией или смертью близких ($\beta = -0,459$) и воспоминаниями о подарках ($\beta = 0,251$). Причем трагедии негативно сказываются на показателе осмысленности жизни, а подарки положительно влияют на него ($R^2 = 0,31$; $F = 11,14$; $p < 0,001$).

Результативность жизни (удовлетворенность самореализацией) детерминирована множеством детских впечатлений, к ним относятся детский негативизм ($\beta = -0,348^{**}$), мультфильмы ($\beta = -0,303^{**}$), детские мечты и грезы ($\beta = -0,256$), эмпатийные переживания, ($\beta = -0,253^*$) и положительные переживания, связанные с подарками ($\beta = 0,239^*$) ($R^2 = 0,46$; $F = 8,06$; $p < 0,001$) (здесь и далее * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$). Из этих данных следует, что насыщенность детских воспоминаний может быть фактором снижения удовлетворенности самореализацией и в некоторой степени противостоят им лишь приятные воспоминания, связанные со знаками внимания взрослых, очевидно, соотношенные с их любовью.



Анализ параметров локуса контроля как зависимой переменной позволил выявить весьма важную деталь в ее детерминации детскими впечатлениями. Так, локус контроля Я подрывается детскими впечатлениями невосполнимых потерь – воспоминаниями о трагедиях, смерти близких ($R^2 = 0,09$; $F = 5,02$; $p = 0,02$). В то же время локус контроля жизнь обусловлен приятными впечатлениями (подарки, сладости) ($R^2 = 0,12$; $F = 6,95$; $p < 0,01$). Эти данные свидетельствуют в пользу того, что ранние фиксации на потерях могут в значительной степени сужать свободу выбора, способность контролировать события собственной жизни. В то же время воспоминания о приятных переживаниях могут способствовать убежденности в своей способности контролировать жизнь, управлять ею.

В целом общее количество упоминаемых положительных или отрицательных событий детства по-разному обуславливает смысложизненные ориентации личности: отрицательно окрашенные события подрывают восприятие жизни как наполненного смыслом процесса ($\beta = -0,351$) ($R^2 = 0,12$; $F = 7,15$; $p < 0,01$), удовлетворенность самореализацией ($\beta = -0,435$) ($R^2 = 0,19$; $F = 11,9$; $p < 0,001$), самооценку способности контролировать свою жизнь ($\beta = -0,310$) ($R^2 = 0,09$; $F = 5,42$; $p < 0,05$).

Небезынтересны данные о детерминации социально-психологических установок личности. Из результатов регрессионного анализа следует, что установка на альтруизм обусловлена воспоминаниями о заботливости других по отношению к испытуемому и его благодарностью ($\beta = 0,549^{***}$) и снижает ее выраженность в детских ожиданиях ($\beta = -0,242^*$) ($R^2 = 0,32$; $F = 11,63$; $p < 0,001$) (здесь и далее $^{***} - p < 0,001$). Очевидно, здесь действует механизм взаимного альтруизма – альтруизм в ответ на альтруизм другого, а «несбывшиеся надежды» его снижают.

Установка на деньги обусловлена фиксацией на обиде и злости ($\beta = 0,358^{**}$), а воспоминания о заботливости других по отношению к испытуемому и его благодарности ($\beta = -0,399^{**}$) подрывают ее ($R^2 = 0,26$; $F = 8,68$; $p < 0,001$). Иначе говоря, фиксация в детских воспоминаниях на заботе других может способствовать развитию бескорыстия.

Соответствующие детерминанты других социально-психологических установок (на эгоизм, труд, власть и т. д.) обнаружить в данном исследовании не удалось. Тем не менее мы полагаем, что исследования, построенные на более однородной выборке, позволят выявить предикторы этих установок.

Заключение

Детские впечатления представляют собой богатый материал для психологического анализа и понимания личностной регуляции социального поведения взрослых. В результате факторного анализа нами выявлены 13 факторов, описыва-

ющих 72,55% общей дисперсии, которые были проинтерпретированы после Varimax-вращения. В соответствии с полученной классификацией детских впечатлений можно сделать вывод об их неоднозначной связи и включении в факторы порой противоречивых категорий, что свидетельствует о частой их недифференцированности и «взрослой» переоценке, «снискходительности» по отношению к событиям детства. По результатам проведенной работы можно сделать вывод, что субъективные оценки событий детства тесно взаимосвязаны с социально-психологическими установками. В детском возрасте начинают формироваться большинство социально-психологических установок личности и задается вектор этого формирования. Именно поэтому многие исследователи придавали детству особую роль в своих трудах.

Исходя из анализа эмпирического исследования смысложизненных ориентаций, социально-психологических установок личности можно сделать вывод, что детские воспоминания в большей или меньшей степени накладывают свой отпечаток практически на все показатели смысложизненных ориентаций и социально-психологических установок личности, будь то ориентации на результат или осмысленность жизни. Причем негативные оценки событий детства подрывают общий показатель осмысленности жизни и негативно сказываются на других показателях, насыщенные же детства положительными, отрицательными и нейтральными воспоминаниями и оценками событий положительно сказывается на формировании социально-психологических установок.

Библиографический список

1. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии / пер. А. М. Боковиков, О. В. Шапошникова. М., 2002. 220 с.
2. Роджерс К. О становлении личностью : психотерапия глазами психотерапевта. М., 1994. С. 118–125
3. Мадди С. Теории личности : сравнительный анализ / пер. с англ. И. Авидона, А. Батустина, П. Румянцевой. СПб., 2002. 539 с.
4. Литвак М. Е. Как узнать и изменить свою судьбу. Ростов н/Д, 2007. 125 с.
5. Литвак М. Е. Что такое «судьба и сценарий?» URL: http://litvak.me/statyi/article_post/chto-takoye-sudba-i-stsenariy (дата обращения: 29.01.2017).
6. Сухарев А. В. Этнофункциональная парадигма в психологии. М., 2008. 278 с.
7. Сухарев А. В. Этнофункциональный подход к проблеме психического развития // *Вопр. психологии*. 2002. № 2. С. 40–57.
8. Сухарев А. В. Представления о развитии, воспитании и обучении человека : историко-философский анализ и следствия для психологической науки // *Пространство и время*. 2015. № 4 (22). С. 76–86.



9. Райгородский Д. Я. Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной // Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие. Самара, 2001. 672 с.
10. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М., 2000. 18 с.
11. Собчик Л. Н. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири : метод. руководство. М., 1990. 48 с.

Образец для цитирования:

Шамионов Р. М., Федусенко А. В. Соотношение субъективных оценок событий детства и социально-психологических установок // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 2 (22). С. 148–152. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-148-152.

Interrelationships between Subjective Values of Events Occurred in the Childhood and Socio-Psychological Attitudes

Rail M. Shamionov

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

Alina V. Fedusenko

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: alinafedusenko@gmail.com

The paper provides theoretical analysis of the problem of interrelationships between childhood experiences and socio-psychological attitudes of a person. It presents the results of the empirical study, carried out on a sample of people (from 18 to 30 years old), including students of institutions of higher education, software engineers, bank employees, teachers and representatives of other professions, using the following psycho-dynamical instruments: «Diagnostics of socio-psychological attitudes of a person in the motivational-need sphere» (O. F. Potemkina), «Test on life-purpose orientations» (D. A. Leontiev), a questionnaire «Diagnostics of interpersonal relations» (T. Leary). The relations between positive and negative subjectively-rich emotionally tinged childhood events and characteristics of social-psychological attitudes of a person. There is a tendency of downward change in life-purpose index among respondents, who gave negative assessments of childhood events. The applied aspect of the problem under study can be implemented in consultative practice when evaluating and changing socio-psychological attitudes of a person.

Key words: memories, life-purpose orientations, socio-psychological attitudes of a person, childhood subjective values.

References

1. Adler A. *Ocherki po individual'noy psikhologii* (Essays of individual psychology). Moscow, 2002, 220 p. (in Russian).
2. Rodzhers K. *O stanovlenii lichnost'yu: psikhoterapiya glazami psikhoterapevta* (About becoming personality: psychotherapy by psychotherapist's eyes). Moscow, 1994. 234 p. (in Russian).
3. Maddi S. *Teorii lichnosti: sravnitel'nyy analiz / per. s angl.* I. Avidona, A. Batustina, P. Rumjancevoj (Personality theories: comparative analysis. Trans. from English I. Avidon, A. Batustina, P. Rumjanceva). St. Petersburg, 2002. 539 p. (in Russian).
4. Litvak M. E. *Kak uznat' i izmenit' svoju sud'bu* (How to learn and to change your fate). Rostov-on-Don, 2007. 125 p. (in Russian).
5. Litvak M. E. *Chto takoe «sud'ba» i «stsenariy»? (What is "fate" and "script"?)* Available at: http://litvak.me/statyi/article_post/chto-takoye-sudba-i-stsenariy (accessed 29 January 2017) (in Russian).
6. Sukharev A. V. *Etnofunksional'naya paradigma v psikhologii* (Ethno-functional paradygm in psychology). Moscow, 2008. 278 p. (in Russian).
7. Sukharev A. V. *Etnofunksional'nyy podkhod k probleme psikhicheskogo razvitiya* (Ethno-functional approach to problem of psychical development). *Voprosy psikhologii* (Voprosy Psychologii), 2002, no. 2, pp. 40–57 (in Russian).
8. Sukharev A. V. *Predstavleniya o razviti, vospitanii i obuchenii cheloveka: istoriko-filosofskiy analiz i sledstviya dlya psikhologicheskoy nauki* (Representations about human development, upbringing and training: historical ana philosophical analysis and consequences for psychological science). *Prostranstvo i vremya* (Space and Time), 2015, no. 4 (22), pp. 76–86 (in Russian).
9. Raygorodskiy D. Ya. *Metodika diagnostiki sotsial'no-psikhologicheskikh ustanovok lichnosti v motivatsionno-potrebnoy sfere O. F. Potemkinoy* (Method of diagnostic of personality's social-psychological attitudes in motives and needs sphere by O. F. Potemkina). *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy: ucheb. posobie* (Practical psycho-diagnostic. Methods and tests: The study guide). Samara, 2001. 672 p. (in Russian).
10. Leont'ev D. A. *Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO)* (Test of life-meaning orientations {LMO}). 2nd ed. Moscow, 2000. 18 p. (in Russian).
11. Sobchik L. N. *Diagnostika mezhlchnostnykh otnosheniy. Modifitsirovannyy variant interpersonal'noy diagnostiki T. Liri: metod. rukovodstvo* (Diagnostic of interpersonal relationship. Modified variant of interpersonal diagnostic by T. Leary. The procedure manual). Moscow, 1990. 48 p. (in Russian).

Cite this article as:

Shamionov R. M., Fedusenko A. V. Interrelationships between Subjective Values of Events Occurred in the Childhood and Socio-Psychological Attitudes. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 2 (22), pp. 148–152. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-148-152.



УДК 159.923:316. 6

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА РАЗНОУРОВНЕВЫХ СВОЙСТВ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И ДВУСМЫСЛЕННОСТИ

Т. В. Белых

Белых Татьяна Викторовна – доктор психологических наук, заведующая кафедрой консультативной психологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: tvbelih@mail.ru

Представлены данные эмпирического исследования, направленного на выявление характера взаимосвязи толерантности к неопределенности и двусмысленности и межуровневых свойств психодинамического и личностного уровней в структуре интегральной индивидуальности у студентов ($N = 150$) на начальном и завершающем этапах обучения. Выявлено, что в процессе обучения в вузе изменяется специфика взаимосвязи разноуровневых свойств, определяющих личностную толерантность, в направлении уменьшения вклада биологически детерминированных свойств, обеспечивающих адаптивность и психологическую устойчивость. Толерантность к неопределенности и двусмысленности на уровне социально-психологической обусловленности определяется наличием комплекса разноуровневых показателей, определяющих выносливость, пластичность в коммуникативной и предметной деятельности, а также способность к инициации активности и открытости новому опыту.

Ключевые слова: структура интегральной индивидуальности, толерантность к неопределенности и двусмысленности, формально-динамические свойства индивида, психологическая устойчивость.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-153-156

Введение

Изучение условий формирования личностной толерантности в процессе обучения в вузе – актуальная задача современной педагогической психологии и психологии личности. В современной системе образования существует ряд противоречий, с которыми сталкивается обучающийся и которые требуют от него проявления различных аспектов толерантности. К этим противоречиям можно отнести:

– необходимость адаптации в студенческом коллективе и потребность в проявлении и отстаивании индивидуальных особенностей познавательной, коммуникативной, профессиональной деятельности;

– потребность в достижении высокого уровня индивидуальной успешности и при этом неоднозначность субъективных критериев этой успешности;

– сформированность стремления к профессиональной самореализации и высокая неопределенность прогнозирования собственной профессиональной занятости.



Процесс обучения в вузе актуализирует и обостряет перечисленные противоречия. Динамика взаимосвязи разноуровневых свойств в структуре индивидуальности у студентов на разных этапах обучения позволяет выявить те изменения, которые сопровождают проявление личностной толерантности как психологической устойчивости на уровне психодинамических и личностных свойств.

Теоретический анализ проблемы

В нашем исследовании изучались такие виды личностной толерантности, как: толерантность к двусмысленности и толерантность к неопределенности. Г. У. Солдатова выделила четыре аспекта исследования толерантности в психологии личности: 1) толерантность как психологическая устойчивость; 2) толерантность как система позитивных установок; 3) толерантность как совокупность индивидуальных качеств; 4) толерантность как система личностных и групповых ценностей. Толерантность как психологическая устойчивость включает в себя широкий диапазон понятий – от нервно-психической до социально-психологической устойчивости. Чем лучше человек противостоит различным внешним воздействиям, которые могут вывести его из состояния нервно-психического равновесия, и чем быстрее он возвращается к равновесию после такого воздействия, тем выше его нервно-психическая устойчивость [1].

Как указывает Т. В. Корнилова, «одной из первых ввела конструкт толерантность к неопределенности – tolerance for ambiguity – Э. Френкель-Брунвик, которая изучала субъективность восприятия <...> в условиях изменяющейся двусмысленной стимуляции» [2, с. 78]. Г. У. Солдатова указывает, что человек, толерантный к неопределенности, может чувствовать себя относительно комфортно даже в ситуации высокой энтропии. Он способен продуктивно действовать в незнакомой обстановке и при недостатке информации часто берет на себя ответственность, способен принимать решения без долгих сомнений и боязни неудачи. Толерантность к двусмысленности основана на спокойном отношении к отсутствию ясных ответов, на самообладании в ситуациях, когда неясна суть происходящего или неясен исход дела [3].

По мнению О. А. Чебыкиной, концепт толерантности только формируется в науке, он



находится в процессе становления и поэтому не имеет точно очерченной структуры. В связи с этим целесообразно выделить три класса его толкований: «отношение», «интеграция», «свойство, качество» [4]. Отсутствие однозначно принятого определения приводит к тому, что изучение идет в дихотомии «толерантность–интолерантность». Тем не менее следует сказать, что в настоящее время осуществляется отход от однозначного понимания толерантности как терпеливости или даже терпимости. «Толерантность» не равнозначна терпимости, поскольку является категорией активной, она предполагает расширение круга личных ценностных ориентаций за счет позитивного взаимодействия с другими культурами. «В отличие от терпимости, толерантность подразумевает право личности на сохранение ее автономии. Как качество личности толерантность предполагает настроенность на паритетный диалог, на познание нового “чужого”, а также не исключает возможности изменения системы взглядов и представлений индивида» [2, с. 77].

Толерантность изучается в различных аспектах в современном научном знании. Как указывает И. С. Бессарабова, принцип толерантности в процессе обучения не только является залогом эффективности образования, но и создает благоприятные условия для дальнейшей экспансии толерантности в другие сферы социальных отношений [5]. Различным областям изучения проявления толерантности посвящены работы Г. Д. Дмитриева, К. Г. Мажариной, О. Н. Первушиной, О. А. Джафаровой, Н. М. Лебедевой, Е. Г. Луковицкой, Г. У. Солдатовой, В. В. Шалина и др.

Толерантность к неопределенности и двусмысленности изучалась во взаимосвязи с выраженностью позитивной этнической идентичности у студентов поликультурного образовательного пространства в нашем совместном исследовании с Д. Т. Аслановой [6].

Проблема изучения толерантности к неопределенности – одна из центральных в трудах Т. В. Корниловой и ее учеников (Т. В. Корнилова, М. А. Чумакова, С. А. Корнилов, М. А. Новикова, 2010; Е. М. Павлова, Т. В. Корнилова, 2012 и др.).

Понятие «толерантность» активно используется в психологии развития личности, здесь оно рассматривается как личностное образование (О. А. Овсянникова, А. М. Байбаков, Г. У. Солдатова, Д. В. Зиновьев, Е. Г. Виноградова, О. Б. Скрыбина), включающее в себя следующие свойства: адекватную самооценку, знание себя, признание других, ответственность за свои поступки, чувство юмора, расположенность к другим, самообладание, терпение; способность к рефлексии, отсутствие тревожности, высокий уровень общительности, умение выражать свое несогласие, аргументировать отказ от сотрудничества, отсутствие стереотипов, предрассудков.

Выборка и методы, методики исследования

В нашем исследовании изучались взаимосвязи двух уровней в структуре интегральной индивидуальности – психодинамического и личностного. Применялись методики: «Личностная готовность к переменам» (PCRS) (А. Ролник, С. Хезера, М. Голда и К. Хала в адаптации. Н. Бажановой и Г. Л. Барднер), «Толерантность к неопределенности» (С. Баднер в адаптации Г. У. Солдатовой и ее сотрудников); «Тест структуры темперамента» (В. М. Русалова). Использовался корреляционный анализ для выявления характера статистических связей между показателями двух уровней интегральной индивидуальности. В обследовании участвовало 150 человек, студенты факультета психологии Саратовского государственного университета на этапах начального обучения (1-й курс) – 80 человек в возрасте 17–18 лет и завершающего (4-й курс) – 70 человек в возрасте 21–22 лет.

При анализе и интерпретации данных использовались следующие показатели психодинамических свойств: эргичность социальная – выносливость при осуществлении коммуникации; пластичность социальная – проявление гибкости в контактном поведении, коммуникациях, переключаемость в общении; эргичность предметная – выносливость в условиях осуществления различных видов деятельности; темп социальный – характеристика скорости и легкости речевой активности, особенностей вербализации.

В качестве показателей личностных свойств индивидуальности использовались: оптимизм, проявляющийся в вере в собственный успех; смелость, предприимчивость; находчивость; уверенность, основанная на вере в себя, в свои достоинства и в свои силы; адаптивность как умение менять свои планы и решения, перестраиваться в новых ситуациях.

Результаты исследования и их обсуждение

В результате применения корреляционного анализа показателей свойств структуры индивидуальности студентов первого курса получены следующие данные. Наиболее значимые положительные корреляционные зависимости обнаружены между следующими показателями двух исследуемых уровней интегральной индивидуальности: формально-динамическое свойство социальная эргичность связана с оптимизмом, социальная пластичность с толерантностью к двусмысленности, которая, в свою очередь, связана с социально детерминированным свойством – смелостью; эргичность с оптимизмом и смелостью.

Результаты межуровневого корреляционного анализа показателей структуры интегральной индивидуальности у студентов начального этапа обучения показали, что на начальном этапе обучения личностная толерантность (как психологическая устойчивость) определяется комплексом



формально-динамических и личностных характеристик: выносливостью и пластичностью в общении на уровне психодинамики и оптимизмом и смелостью как социально-детерминированными свойствами.

В результате применения корреляционного анализа показателей свойств структуры индивидуальности студентов четвертого курса получены следующие данные (таблица).

В отличие от предыдущей выборки, у студентов на завершающем этапе обучения обнаруживаются следующие значимые корреляционные зависимости между психодинамическими и личностными показателями: толерантность к двусмысленности связана с предметной эргичностью, т. е. выносливостью в предметной деятельности на уровне психодинамики и находчивостью как личностной характеристикой, которая, в свою очередь, образует значимую корреляционную связь с адаптивностью. Находчивость также связана с высоким жизненным тонусом на уровне

психодинамики. Толерантность к неопределенности не имеет значимых корреляционных связей с показателями темперамента, но взаимосвязана с такими личностными свойствами, как уверенность в своих силах и возможностях и смелость.

Таким образом, если в начале обучения у студентов толерантность к двусмысленности обусловлена выраженностью психодинамических свойств, обеспечивающих психологическую устойчивость в коммуникативной деятельности, и стремлением к переменам, то на завершающем этапе толерантность к двусмысленности оказывается взаимосвязанной с выносливостью в предметной (учебной) деятельности на уровне психодинамики и находчивостью – способностью обращаться к новым источникам для решения возникающих проблем; толерантность к неопределенности образует комплекс свойств с личностными характеристиками, отражающими степень уверенности человека в собственной успешности и открытости новому опыту.

Результаты межуровневого корреляционного анализа показателей структуры интегральной индивидуальности у студентов завершающего этапа обучения

Уровни интегральной индивидуальности/ показатели		психодинамический Энергичность (жизненный тонус)	личностный					Толерантность к неопределенности
			Находчивость	Оптимизм	Смелость	Адаптивность	Толерантность к двусмысленности	
психодинамический	Энергичность (жизненный тонус)	–	0,57	–	–	-0,45	–	–
	Эргичность предметная	0,53	–	–	–	–	0,50	–
	Темп социальный	–	–	–	0,48	–	–	–
личностный	Находчивость	–	–	–	–	0,48	0,52	–
	Смелость	–	–	–	–	–	–	0,55
	Уверенность	–	–	0,55	–	–	–	0,53

Заключение

Полученные данные позволяют сделать вывод, что возрастная динамика межуровневых связей в структуре индивидуальности у студентов во взаимосвязи с показателями личностной толерантности характеризуется уменьшением доли влияния психодинамических детерминант, определяющих толерантность как психологическую устойчивость. Обучение в вузе может способствовать формированию толерантности к неопределенности и двусмысленности при наличии выносливости и пластичности в коммуникативной и предметной деятельности на уровне психодинамики. На уровне социально приобретенных личностных свойств необходимым условием проявления личностной толерантности является развитие в процессе обучения уверенности в

своих возможностях, открытость новому опыту, способность находить нестандартные способы решения трудных жизненных и профессиональных ситуаций.

Библиографический список

1. Солдатова Г. У. Введение. Толерантность : психологическая устойчивость и нравственный императив // Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М., 2008. С. 5–18.
2. Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности к неопределенности // Психол. журн. 2010. Т. 31, № 1. С. 74–86.
3. Солдатова Г. У. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности. М., 2003. 172 с.



4. Чебыкина О. А. Системный анализ подходов к понятию «толерантность» // Психологическая наука и образование : электрон. журнал. 2012. № 2. URL: www.psyedu.ru/journal/2012/2/2928.phtml (дата обращения: 20.03.2016).
5. Бессарабова И. С. Толерантность как социальная и личностная ценность в поликультурном обществе // Фундаментальные исследования. 2006. № 5. С. 58–68.
6. Асланова Д. Т., Бельх Т. В. Динамика структуры интегральной индивидуальности в процессе обучения у студентов с разной выраженностью позитивной этнической идентичности // Гуманизация образования. 2009. № 6. С. 77–83.

Образец для цитирования:

Бельх Т. В. Возрастная динамика разноуровневых свойств индивидуальности и личностная толерантность к неопределенности и двусмысленности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 2 (22). С. 153–156. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-153-156.

Age Dynamics of Multi-Level Properties of Individuality and Personal Tolerance for Uncertainty and Ambiguity

Tatyana V. Belykh

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

The paper presents the data of empirical research aimed at identifying the nature of relationship of tolerance for uncertainty and ambiguity, and inter-level properties of psychodynamic and personal levels in the structure of integrated individuality of students ($N = 150$) at the initial and final stage of training. It was revealed that the specificity of relationship of multi-level properties that determine personal tolerance changes in the course of university studies in the direction of reducing the contribution of biologically deterministic properties that provide adaptability and psychological stability. Tolerance for uncertainty and ambiguity at the level of psycho-social predicament is defined by the presence of complex multi-level indicators that determine endurance, flexibility in communicative and objective activities, as well as the ability to initiate activity and openness to new experience.

Key words: structure of integrated individuality, tolerance for uncertainty and ambiguity, formal and dynamic characteristics of an individual, psychological stability.

References

1. Soldatova G. U. Vvedenie. Tolerantnost': psikhologicheskaya ustoychivost' i npravstvennyy imperativ (Introduction. Tolerance: psychological resistance and moral imperative).

Psikhodiagnostika tolerantnosti lichnosti (Psycho-diagnostic of personality's tolerance). Eds. G. U. Soldatova, L. A. Shaygerova. Moscow, 2008, pp. 5–18 (in Russian).

2. Kornilova T. V. Novyy oprosnik tolerantnosti k neopredelennosti (New scale of tolerance to incertaintly). *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal), 2010, vol. 31, no. 1, pp. 74–86 (in Russian).
3. Soldatova G. U. *Praktikum po psikhodiagnostike i issledovaniyu tolerantnosti lichnosti* (Practicum of psychodiagnostics and researching of personality's tolerance). Moscow, 2003. 172 p. (in Russian).
4. Chebykina O. A. Sistemnyy analiz podkhodov k ponyatiyu «tolerantnost'» (System analysis of approaches to notion «tolerance»). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie: el. zhurn.* (Psychological Science and Education: e-journal), 2012, no. 2. Available at: www.psyedu.ru/journal/2012/2/2928.phtml (accessed 20 March 2016) (in Russian).
5. Bessarabova I. S. Tolerantnost' kak sotsial'naya i lichnostnaya tsennost' v polikul'turnom obshchestve (Tolerance as social and personal value in poly-cultural society). *Fundamental'nye issledovaniya* (Fundamental research), 2006, no. 5, pp. 58–68 (in Russian).
6. Aslanova D. T., Belykh T. V. Dinamika struktury integral'noy individual'nosti v protsesse obucheniya u studentov s raznoy vyrazhennost'yu pozitivnoy etnicheskoy identichnosti (Dynamics of structure of integral individuality in educational process by students with different intensity of positive ethnic identity). *Gumanizatsiya obrazovaniya* (Humanization of Education), 2009, no. 6, pp. 77–83 (in Russian).

Cite this article as:

Belykh T. V. Age Dynamics of Multi-Level Properties of Individuality and Personal Tolerance for Uncertainty and Ambiguity. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 2 (22), pp. 153–156. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-153-156.

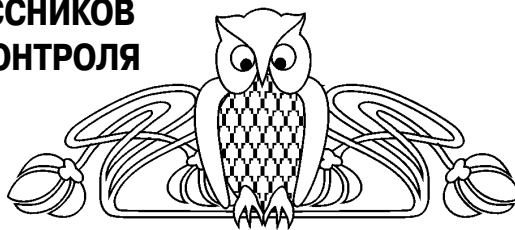


УДК 316.6

ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА СТАРШЕКЛАСНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ

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



Изложены результаты теоретико-эмпирического исследования временной перспективы старшеклассников в зависимости от локализации субъективного контроля. В исследовании принимали участие старшеклассники общеобразовательных школ г. Саратов, отличающихся «крайним» уровнем субъективного контроля ($n = 70$), применялись психодиагностические методики: «Уровень субъективного контроля» (Дж. Роттер в модификации Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинда); «Психологическое время личности» (А. Кроник, Е. Головаха); метод мотивационной индукции (форма В) (Ж. Нюттен). Зафиксирована тенденция дифференциации качественных и количественных характеристик временной перспективы у старшеклассников, отличающихся уровнем субъективного контроля, которая проявляется в снижении насыщенности событиями в выборке старшеклассников с внешней локализацией субъективного контроля. Выявлена вариативность направленности локуса контроля в разных сферах жизнедеятельности старшеклассников в зависимости от выраженности уровня субъективного контроля. Старшеклассники с низким уровнем субъективного контроля проявляют экстернальность в области неудач и в сфере учебной деятельности, в области неудач и сфере межличностных отношений демонстрируют большую ответственность (интернальность). Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке программ психолого-педагогического сопровождения развития личности в условиях образовательного процесса.

Ключевые слова: временная перспектива, субъективный контроль, локализация контроля, личность старшеклассника.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-157-163

К постановке проблемы

Обращение к изучению проблемы временной перспективы в соотношении с субъективным контролем и локусом его направленности связано с фиксацией актуального состояния временной перспективы личности, которое во многом обуславливает её способность к «планированию своего будущего во времени» [1], проецированию себя в нем и в целом способности к личностному, профессиональному самоопределению и самореализации, основанием которых является преемственность (или связь) ретроспективы и перспективы личности. Характер этой преемственности во многом определяет выбор личности – кем быть, каким быть. В этой связи изучение временной перспективы и принятие ответственности представляет интерес не только с точки зрения изучения

данной возрастной группы, но и для объяснения перспектив развития общества в целом.

Данные теоретико-эмпирических исследований временной перспективы (К. А. Абульханова, Т. Н. Березина, А. К. Акименко, Е. М. Вечканова, М. Р. Гинзбург, Е. И. Головаха, А. А. Кроник, И. В. Дубровина, В. И. Ковалёв, М. С. Яницкий, А. В. Серый и др.) свидетельствуют о том, что временная перспектива отражает не только будущие цели, ценности, но и темп жизненного движения, оптимальность развития, динамику активности личности как субъекта своих жизненных перспектив.

Согласно Ж. Нюттену [2], категория «временная перспектива» рассматривается в трех различных ракурсах психологического времени:

- как собственно временная перспектива, которая в отличие от пространственной перспективы может быть репрезентирована только «ментально». «Виртуальное» присутствие во внутреннем плане разно удаленных во времени объектов-целей создает временную перспективу, выполняя, таким образом, функцию составляющих ее мотивационных объектов, которые определяют ее глубину, структуру, степень реальности, содержательные характеристики и т. п.;

- как временная установка, связанная с позитивной (или негативной) настроенностью субъекта к своему прошлому, настоящему, будущему;

- как временная ориентация, которая проявляется в доминирующей направленности поведения человека на объекты и события прошлого, настоящего, будущего.

К. А. Абульханова-Славская [3] и представители её научной школы, развивая концепцию личностной организации времени, для анализа способов организации жизни рассматривают совокупность трех понятий, трех пространственно-временных ценностно-смысловых образований: «жизненная позиция», «жизненная линия», «жизненная перспектива». Первая рассматривается как результативные характеристики личности, выражая как бы аккумулированный личностью приобретенный прошлый опыт, который одновременно является и потенциалом ее будущего. Траектория жизненного движения личности, согласно автору концепции, определяется как «жизненная



линия», которая может быть весьма вариативна: иметь восходящий или нисходящий, прерывистый или непрерывный характер, с точки зрения самовыражения, самореализации личности [3]. Таким образом, в целом образование жизненных перспектив раскрывает содержание субъективно-психологической перспективы. Однако наличие субъективно-психологических перспектив, таких как устремленность в будущее, осознание будущего, к сожалению, еще не свидетельствует о наличии потенциала развития личности, т. е. жизненной перспективы [4–6].

Особенности переживания субъективного «прошлого», «настоящего» и «будущего» во многом определяют выраженность личностных характеристик, например, таких как субъективный контроль и его локализация [6]; степень актуализации субъективного контроля в различных областях жизнедеятельности [7], психологические аспекты самоотношения [8], характеристики самоактуализации личности [6, 8], личностные черты [7, 9], ценностные характеристики самореализации личности [8, 10].

Очевидно, что актуализация исследовательского интереса к изучению субъективного контроля личности и локусу его направленности в большей степени связана с попытками выявления механизмов осуществления не столько внешней или внутренней регуляции своего поведения, сколько любой регуляции на основе осознанного выбора, особенно юношества и молодежи.

Известно, что одним из критериев зрелой личности является ответственность и вопрос о развитии ответственности связан не только с детским и подростковым возрастом, но и с периодом ранней зрелости, когда человек уже трансформирует свое поведение, абстрагируясь от внешних и внутренних детерминант: в этом случае речь идет о перспективе «изменяющейся личности в изменяющемся мире» [11].

Не менее существенно то, что локализация субъективного контроля (ответственности) является одним из критериев социализации – процесса, который начинается в раннем детстве и продолжается длительный период времени. Поскольку ответственность признается одним из критериев социальной зрелости личности, о конечности ее развития говорить не представляется возможным так же, как и о конечности процесса зрелости личности. В этом отношении научный интерес представляют работы Е. И. Кузьминой [12], А. А. Реан [7], Р. М. Шамяниной [13], Т. А. Шкурко [9] и др. В целом отметим, что локус контроля личности является одной из важнейших социально-психологических характеристик, определяющей степень независимости, столь ценимой в современном обществе самостоятельности и активности человека в достижении своих целей, степень развития чувства личной ответственности индивида за события, происходящие в его жизни. В контексте сказанного наше обращение

к изучению проблемы временной перспективы личности старшеклассника с разным уровнем субъективного контроля вполне оправданно.

Программа исследования

Цель исследования заключается в изучении качественных и количественных характеристик временной перспективы у старшеклассников, отличающихся уровнем субъективного контроля.

Исследование выполнено на выборке старшеклассников ($N = 118$; $M = 15,7$; $SD = 0,65$) средних образовательных школ г. Саратова с применением метода «контрастных групп», из которой нами были сформированы две выборки старшеклассников ($n = 35$), отличающихся крайним уровнем субъективного контроля. Основанием формирования выборок исследования послужило среднее значение по шкале «Общая интернальность (Ио)».

В качестве диагностического инструментария применён комплекс методик: «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера (в модификации Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинда) [14], «Психологическое время личности» (А. Кроник, Е. Головаха) [5], метод мотивационной индукции (МИМ) Ж. Нюттена (форма В) [2]. Для обработки данных использовались методы описательной статистики, достоверность различий определялась с помощью критерия Стьюдента, φ^* -критерия Фишера с применением пакета математической статистики SPSS 13.0 for Windows.

Результаты исследования и их интерпретация

Сформированные нами выборки достоверно отличаются по критерию их формирования (табл. 1). Показатель обобщённой интернальности достоверно выше в группе старшеклассников с высоким уровнем субъективного контроля ($t = 2,76$ при $p < 0,01$). В целом по шкале общей интернальности нами получена устойчивая тенденция в различии направленности локуса контроля испытуемых.

Группа старшеклассников с высоким показателем общей интернальности ($M = 31,7$) характеризуется проявлением ответственности за результаты своих собственных действий, свои достижения. Происходящие в их жизни значимые события – результат их собственных усилий. Старшеклассники с низким показателем общей интернальности ($M = 16,5$), к сожалению, не видят связи между своими действиями и значимыми событиями и рассматривают их как результат случая или действия других людей.

В выборке старшеклассников с высоким показателем общей интернальности обнаружены более высокие значения показателя интернальности в области неудач ($M = 7,09$), нежели у старшеклассников с низким уровнем субъективного контроля



Таблица 1

Выраженность показателей локуса субъективного контроля старшеклассников с высоким / низким уровнями субъективного контроля (УСК) в разных областях жизнедеятельности

Показатели	Высокий УСК	Низкий УСК	$t_{Ст.}$
	М	М	
Общая интернальность (Ио)	31,7	16,7	2,76**
Интернальность в области достижений (Ид)	7,95	7,54	0,72
Интернальность в области неудач (Ин)	7,09	3,06	2,05*
Интернальность в семейных отношениях (Ис)	4,12	3,67	1,16
Интернальность в сфере учебной деятельности (Ип)	6,02	3,55	2,05*
Интернальность в области межличностных отношений (Им)	4,23	6,92	2,04*
Интернальность в отношении здоровья и болезни (Из)	3,12	2,75	1,22

Примечание. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; УСК – уровень субъектного контроля.

($M = 3,06$) на достоверном уровне ($t = 2,05$ при $p < 0,05$). Различий в показателях интернальности в области достижений в исследуемых группах не выявлено. Очевидно, это свидетельство того, что в случае успеха достижения желаемого результата являются своими собственными независимо от степени выраженности показателя общей интернальности. И, напротив, наблюдается дифференциация показателей интернальности в области неудач (Ин) в зависимости от уровня общей интернальности: неудачи и поражения считаются своими в группе старшеклассников с высоким уровнем интернальности, в группе старшеклассников с низким уровнем интернальности воспринимаются как результаты действия «помех», внешних причин, вмешательства других людей.

Не обнаружено в исследуемых выборках достоверных отличий в показателях интернальности в сферах семейных отношениях (Ис) и здоровья и болезни (Из), которые представлены низкими значениями. Скорее всего, старшеклассники независимо от выраженности локуса контроля считают, что причины возникших проблем «дома», в семье связаны с их родителями или близкими. По мнению старшеклассников, причины возможных проблем со здоровьем кроются также во внешних факторах.

В исследуемых группах с разным уровнем субъективного контроля обнаружены существенные различия в показателях интернальности в сфере учебной деятельности ($M = 6,02$ и $M = 3,55$ соответственно). В выборке с высоким уровнем субъективного контроля этот показатель существенно выше, чем в выборке с низким уровнем ($t = 2,05$ при $p < 0,05$). Это свидетельствует о том, что старшеклассники с высоким уровнем субъективного контроля проявляют интернальность в учебной деятельности, которая выражается в ответственности за свои достижения и неудачи в учебе, в отличие от старшеклассников с низким уровнем субъективного контроля. В области межличностных отношений показатель интернальности (Им) существенно выше в группе с

низким уровнем субъективного контроля ($t = 2,04$ при $p < 0,05$), чем у старшеклассников с высоким уровнем интернальности.

Таким образом, на основании полученных результатов исследования можно заключить, что направленность локуса контроля *вариативна* в разных областях жизнедеятельности у старшеклассников с высоким и низким уровнями субъективного контроля. Эта вариативность связана с проявлением интернальности в области достижений и неудач, в сфере учебной деятельности у старшеклассников, отличающихся высоким уровнем субъективного контроля. Старшеклассники с низким уровнем субъективного контроля проявляют экстернальность в области неудач, а в сфере учебной деятельности и, напротив, в сфере межличностных отношений наблюдается проявление тенденции интернальности.

Сравнительный анализ выраженности временных показателей планирования в ближайшей перспективе (текущий момент, день, неделя, месяц, год, около двух лет) старшеклассников с высоким / низким уровнями субъективного контроля позволил выявить существенные различия (табл. 2).

Прежде всего, наблюдается наличие временной неравномерности планирования в обеих выборках: у старшеклассников с высоким уровнем субъективного контроля наблюдается достаточно выраженное планирование текущего момента, «сейчас». Планы текущего момента опережают планирование всех других временные отрезков ближайшего будущего. Такую временную неравномерность планирования можно объяснить увлеченностью настоящим моментом. Не исключено и другое объяснение, связанное с неопределенностью представлений учащихса о себе в будущем, во многом обусловленной изменениями в жизни общества.

В обеих выборках наименьшее число мотивационных целей относится к периоду «неделя», связанному с ситуативностью планирования, неструктурированной организацией своего времени в настоящем. У старшеклассников с низким уровнем



Таблица 2

Планирование в ближайшей временной перспективе старшекласников с высоким / низким уровнями субъективного контроля

Период	Высокий УСК	Низкий УСК	φ*
	Частота встречаемости, %		
Текущий момент	69	35,7	2,85**
День	26	22	0,04
Неделя	17	18	0,08
Месяц	38	35	0,04
Год	43	37	2,83*
Около двух лет	28	52	3,75**

Примечание. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; УСК – уровень субъективного контроля.

нем субъективного контроля отмечается выраженность планирования на максимально отдаленное «потом» (около двух лет).

В отдаленном планировании в обеих выборках особое значение приобретает «открытое» настоящее, т. е. период, обозначающий время «сейчас и всегда» (табл. 3).

Достаточно насыщенный период взрослости, до 25 лет, отличается планированием достижения определенных целей. Очевидно, данный период является для респондентов актуальным, и планирование выглядит вполне обычным. Планирование жизни в целом свидетельствует о глобальности целей, с одной стороны, и не-

Таблица 3

Планирование в отдаленной временной перспективе старшекласников с высоким / низким уровнями субъективного контроля

Период	Высокий УСК	Низкий УСК	φ*
	Частота встречаемости, %		
Прошлое	20,2	69	3,45**
Период до 25 лет	87	46	3,75**
Взрослость (от 25 до 45 лет)	47	45	0,04
Взрослость (от 45 до 65 лет)	47	48	0,04
Старость	10	13	–
Жизнь	88	76	2,75*
Историческое будущее	–	–	–
«Открытое» настоящее	100	100	–

Примечание. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; УСК – уровень субъективного контроля.

структурированности времени жизненного пути, с другой. Характерно планирование периода «сейчас» («открытое» настоящее). Вероятно, старшекласники склонны планировать не столь отдаленный период. В выборке старшекласников с низким уровнем субъективного контроля наблюдается обращенность в прошлое. Вероятно, прошлое представляется им более структурированным и успешным. Тем не менее наблюдается достаточно равномерное планирование, связанное с периодами до 25 лет, от 25 до 45 лет и периоду от 45 до 65 лет. Следует отметить отсутствие в обеих выборках выраженности исторического будущего, что свидетельствует о равнодушии испытуемых к событиям, относящихся к исторической общности людей.

Весьма существенные различия обнаружены и в структурно-содержательных характеристиках временной перспективы старшекласников с разным уровнем субъективного контроля (табл. 4).

Среди «желаемых», предпочитаемых целей в выборке с высоким уровнем субъективного контроля в большей степени выражены стремления к личностному саморазвитию, к самореализации, проявлению активности (стремление к деятельности), установлению контактов для других и в меньшей степени – контактов для себя. Кроме того, наблюдается стремление к проявлению некой просоциальности, которое подтверждается наличием таких показателей, как проявление активности, стремление к деятельности, взаимодействию, в большей степени – «для других».

Несколько иная картина наблюдается в выборке старшекласников с экстермальным локусом контроля, чьи интересы ограничены преимущественно сферой общения, в частности, «для себя».

Примечательно, что в ответах испытуемых содержательные характеристики «личностного саморазвития» связаны с дескрипторами: «быть хорошим человеком», «быть умным», «быть



Таблица 4

Распределение желательных целей старшеклассников с высоким / низким уровнями субъективного контроля

Желательные цели	Высокий УСК	Низкий УСК	φ*
	Частота встречаемости, %		
Аспекты личности (S) (личностное саморазвитие)	99	77	2,64*
Самореализация (SR)	64	43	2,53*
Познание (E)	37	28	1,67*
Деятельность, работа (R)	98	66	3,54**
Отдых (L)	73	73	0
Контакты (C)	78	98	2,64**
Контакты для себя (C _{ego})	52	87	3,04**
Контакты для других (C _{alt})	82	63	2,64**

Примечание. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; УСК – уровень субъективного контроля.

счастливым», «быть здоровым», «свободным и независимым» и т. д. Смысловая группа «самореализация» представлена такими характеристиками, как «быть успешным», «достичь высокого положения в обществе», «найти любимого человека», «найти хорошую работу» и т. д.

Контент смысловой группы «познание» раскрывается дескрипторами «хорошо сдать экзамены», «быть хорошим специалистом», «получить образование» и т. д. Содержание смысловой группы «деятельность, работа» связано с: «хорошо оплачиваемая работа», «быть хорошим специалистом», «чего-нибудь достичь», «стабильная работа», «преуспеть в жизни» и т. д. Контент группы «отдых» раскрывается дескрипторами «путешествия», «больше отдыхать» и т. д. Смысловая группа «контакты для себя» описана

в таких характеристиках, как «много друзей», «найти настоящую любовь», «выйти замуж» и др. Дескрипторами, раскрывающими смысловую группу «контакты для других», являются «хочу приносить пользу людям», «помогать людям», «жить для людей» и т. д.

В целом можно отметить, что в перспективе старшеклассников с интернальным локусом контроля отражены стремления, связанные с самосовершенствованием, самореализацией в сфере личностного саморазвития и в предполагаемой профессиональной деятельности.

Отметим, что содержательная структура временной перспективы рассматривается нами в двух аспектах: объекты, желательные для достижения цели (см. табл. 4), и те, которых желательно избежать (табл. 5).

Таблица 5

Распределение нежелательных целей старшеклассников с высоким / низким уровнями субъективного контроля

Нежелательные цели	Высокий УСК	Низкий УСК	φ*
	Частота встречаемости, %		
Аспекты личности (S): личностное саморазвитие	32	89	4,04**
Деятельность	23	68	3,64**
Одиночество	0	18	1,62

Примечание. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; представлены данные, достоверно различающиеся; УСК – уровень субъективного контроля

В выборке с низким уровнем субъективного контроля больше всего выражены такие группы: группа «аспекты личности» – «не хочу быть неудачником», «не хочу зависеть от других», «не хочу быть несчастным» и т. д.; группа «деятельность» – «не хочу быть безработным»; группа «одиночество» – «не хочу быть одиноким».

Выводы

Результаты выполненного нами исследования позволяют сформулировать следующие выводы. Зафиксирована вариативность направленности

локуса контроля в разных областях жизнедеятельности у старшеклассников с высоким и низким уровнями субъективного контроля, которая связана с проявлением интернальности в области достижений и неудач, а также в сфере учебной деятельности у старшеклассников, отличающихся высоким уровнем субъективного контроля. Старшеклассники с низким уровнем субъективного контроля проявляют экстернальность в области неудач и в сфере учебной деятельности и интернальность в области неудач и сфере межличностных отношений.



Выявлена тенденция различий в качественных и количественных характеристиках временной перспективы у старшеклассников, отличающихся уровнем субъективного контроля, которая проявляется в снижении насыщенности событиями с возрастом в выборке старшеклассников с низким уровнем субъективного контроля, что, вероятно, объясняется затруднением при планировании более отдаленных отрезков времени, сложностью структурирования будущего времени (перспективы).

В обеих выборках отмечаются проявление интереса к своему «Я», личностному развитию, своей будущей профессиональной деятельности, заинтересованность в расширении и поддержании социальных контактов. Можно говорить не только о стремлениях к благосостоянию в целом, комфорту, обладанию чем-то, приобретению материальных ценностей, но и духовным ценностям. Обнаружены и достоверные различия структурно-содержательных характеристик временной перспективы: в выборке с высоким уровнем субъективного контроля особое значение имеют контакты с другими людьми в целом, наличие друзей, отмечается альтруистическая мотивация «помощь другим»; в выборке с низким уровнем субъективного контроля – эгоистическая тенденция в общении с другими («для себя»).

Библиографический список

1. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // *Вопр. психол.* 1994. № 3. С. 43–52.
2. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2004. 607 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности // *Психология личности и образ жизни* / под ред. Е. В. Шороховой. М., 1987. С. 149–151.
4. Абульханова К. А., Березина Т. Н. *Время личности и время жизни.* СПб., 2001. 324 с.
5. Головаха Е. И., Кроник А. А. *Психологическое время личности.* Киев, 1984. 130 с.
6. Быков С. В., Боброва И. В. Самоконтроль как фактор формирования ответственности у подростков // *Вестн. Самар. гум. акад. Сер. Психология.* 2012. № 2. С. 11–24.
7. Реан А. А. *Психология личности.* СПб., 2013. 288 с.
8. Акименко А. К. Временная перспектива и жизненные ценности старшеклассников городских и сельских школ // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития.* 2014. Т. 3, вып. 2. С. 131–141.
9. Шкурко Т. А. Социально-психологические особенности личности с выраженной потребностью в контроле себя и других людей // *Вестн. Том. гос. ун-та.* 2011. № 349. С. 177–184.
10. Яницкий М. С., Серый А. В., Проконич О. А. Особенности временной перспективы личности представителей различных ценностных типов массового сознания // *Вестн. Камчатск. регион. ассоциации «Учебно-научный центр».* Сер. Гуманитарные науки. 2012. № 2 (20). С. 175–180.
11. Андреева Г. М. *Психология социального познания.* М., 2005. 303 с.
12. Кузьмина Е. И. Личностная зрелость как критерий оценки успешности социализации детей-сирот // *Учен. зап. Саратов. пед. ин-та СГУ. Сер. Психология. Педагогика.* 2009. Т. 1, № 1 (5). С. 38–41.
13. Шапионов Р. М. *Психология субъективного благополучия личности.* Саратов, 2004. 180 с.
14. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп.* М., 2005. 490 с.

Образец для цитирования:

Бочарова Е. Е. Временная перспектива старшеклассников с разным уровнем субъективного контроля // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития.* 2017. Т. 6, вып. 2 (22). С. 157–163. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-157-163.

Time Prospective of Senior High School Students with Different Levels of Subjective Control

Elena E. Bocharova

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

The paper presents the results of theoretical and empirical research of time perspective among senior high school students depending on the subjective control localization. The study was conducted on the samples of senior high school students from general schools of the city of Saratov with «extreme» level of subjective control ($n=70$). Following psychodiagnostic methods were used: «Levels of subjective control» (by J. Rotter, modified by E. F. Bazhin, E. A. Golyunkina, L. M. Etkind); «Psychological time of an individual» (by A. Kronik,

E. Golovakha); method of motivational induction (form B) (by J. Nutten). The tendency for differentiation of qualitative and quantitative characteristics of time perspective among the senior high school students with different levels of subjective control was discovered. This tendency reveals in reduction of eventivity in the sample of high school students with external localization of subjective control. The variability of locus of control orientation in different fields of life of high school students depending on the extent of subjective control level was revealed. Senior high school students with low level of subjective control demonstrate externality in the field of failures, as well as in the field of educational activities; in the field of failures and interpersonal relationships, they mostly demonstrate responsibilities (internality). The applied aspect of the research can be implemented in development of psycho-pedagogical support programmes for a person's development in the course of educational process.

Key words: time perspective, subjective control, control localization, senior high school student's personality.



References

1. Ginzburg M. R. Psikhologicheskoe sodержanie lichnostnogo samoopredeleniya (Psychological content of personal self-determination). *Voprosy psichologii* (Voprosy Psichologii), 1994, № 3, pp. 43–52. (in Russian).
2. Nyutten Zh. *Motivatsiya, deystvie i perspektiva budushchego* (Motivation, act and future perspective). Moscow, 2004. 607 p. (in Russian).
3. Abul'khanova-Slavskaya K. A. Zhiznennye perspektivy lichnosti (Life perspectives personality). *Psikhologiya lichnosti i obraz zhizni*. Pod red. E. V. Shorokhovoy. (Psychology of personality and lifestyle). Ed. by E. V. Shorokhova. Moscow, 1987, pp. 149–151 (in Russian).
4. Abul'khanova K. A., Berezina T. N. *Vremya lichnosti i vremya zhizni* (Time of personality and a life time). St. Petersburg, 2001. 324 p. (in Russian).
5. Golovakha E. I., Kronik A. A. *Psikhologicheskoe vremya lichnosti* (Psychological time of personality). Kiev, 1984. 130 p. (in Russian).
6. Bykov S. V., Bobrova I. V. Samokontrol' kak faktor formirovaniya otvetstvennosti u podrostkov (Self-control as a factor of responsibility in adolescents). *Vestn. Samar. gum. akad. Ser. Psikhologiya* (Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Ser. Psychology), 2012, no. 2, pp. 11–24 (in Russian).
7. Rean A. A. *Psikhologiya lichnosti* (Psychology of Personality). St. Petersburg, 2013. 288 p. (in Russian).
8. Akimenko A. K. Vremennaya perspektiva i zhiznennye tsennosti starsheklassnikov gorodskikh i sel'skikh shkol (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).
9. Shkurko T. A. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti lichnosti s vyrazhennoy potrebno'styu v kontrole sebya i drugikh lyudey (Socio-Psychological characteristics personality with a strong need to control yourself and others). *Vestn. Tom. gos. un-ta* (Bulletin of Tomsk State University), 2011, no. 349, pp. 177–184 (in Russian).
10. Yanitskiy M. S., Seryy A. V., Prokonich O. A. Osobennosti vremennoy perspektivy lichnosti predstaviteley razlichnykh tsennostnykh tipov massovogo soznaniya (Features time perspective personality representatives of various types of values of the mass consciousness). *Vestn. Kamchatsk. region. assotsiatsii «Uchebno-nauchnyy tsentr»*. Ser. *Gumanitarnye nauki* (Bulletin of Kamchatka Regional Association» Educational-Scientific Center»), 2012, no. 2 (20), pp. 175–180 (in Russian).
11. Andreeva G. M. *Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya* (Psychology of social knowledge). Moscow, 2005. 303 p. (in Russian).
12. Kuz'mina E. I. Lichnostnaya zrelost' kak kriteriy otsenki uspekhov sotsializatsii detey-sirot (Maturity of personality as a criterion for appreciating orphans' successful socialization). *Uchen. zap. Saratov ped. in-ta SGU. Ser. Psikhologiya. Pedagogika* (Scientific proceedings of the Saratov Pedagogic Institute of SGU. Ser. Psychology. Pedagogy), 2009, vol. 1, no. 1 (5), pp. 38–41 (in Russian).
13. Shamionov R. M. *Psikhologiya sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti* (Psychology of subjective well-being personality). Saratov, 2004. 180 p. (in Russian).
14. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyykh grupp* (Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups). Moscow, 2005. 490 p. (in Russian).

Cite this article as:

Bocharova E. E. Time Prospective of Senior High School Students with Different Levels of Subjective Control. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 2 (22), pp. 157–163. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-157-163.



УДК 316.6 159.9:37.015.3

ПРЕДПОЧИТАЕМЫЕ ФОРМЫ ДОСУГА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

А. Р. Вагапова

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

Изложены данные теоретического анализа проблемы предпочитаемых форм досуга студенческой молодежи. Социально-психологическое значение реализации тех или иных предпочтений форм досуга определяется как один из факторов развития и самореализации личности в условиях взаимодействия социальных и культурных групп студенческой молодежи. В статье показано, что студенты, предпочитающие торгово-развлекательные центры, посещают их для получения положительных эмоциональных переживаний, т. е. для них это не только место совершения покупок, но и удобный (приемлемый, оптимальный) способ проведения досуга. Студенты, чьи предпочтения связаны с другими формам досуга (отдых на природе, посещение культурных центров и т. д.), ориентированы на самый широкий спектр эмоциональных переживаний (ценят разнообразие их и насыщенность). Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб.

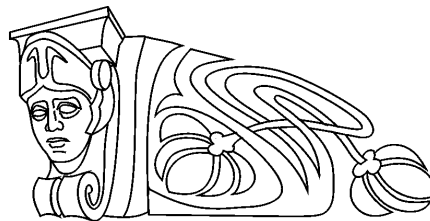
Ключевые слова: студенты, досуг молодежи, активный досуг, торгово-развлекательные центры.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-164-167

Введение

За последнее десятилетие в России произошли серьезные изменения в досуговой деятельности молодежи, новые тренды появились благодаря процессам глобализации и современным компьютерным технологиям. Досуговая практика в жизни молодых людей имеет большее значение, по сравнению с другими возрастными группами, и отличается разнообразием. Изучение форм досуга студенческой молодежи дает возможность исследователям глубже понять социально-психологические особенности личности в наиболее яркие моменты жизни. Выбор формы досуга из множества вариантов характеризует досуговую деятельность как непредсказуемую и экспрессивную, а также информативную для всестороннего понимания человека.

Исследователи включают в досуг три составляющие: время (продолжительность), деятельность (совокупность занятий) и состояние (самочувствие). К функциям досуговой деятельности можно отнести следующие: информационная, развивающая, воспитательная, ценностно-ориентирующая, компенсаторная и т. д. Ряд ученых отмечают, что досуг имеет тесную взаимосвязь с культурой, которая в настоящее время все больше



уходит на второй план. Культура рассматривается в качестве важного содержания свободного времени, она дает возможность для нового способа самореализации личности, то есть это особая культурно-досуговая деятельность. Высокая культура проведения досуга ориентирует человека на развитие творческих способностей, повышает одухотворенность пространства его жизнедеятельности, в отличие от низкой, ориентированной на потребительские отношения [1, с. 286–287].

Исследователи выделяют в формах досуга два вида: традиционные (кружки, секции, кафе, бары, ночные клубы, театры, кино, концерты, спорт, прогулки, встречи с друзьями) и инновационные. К последним можно отнести антикафе (объединения рабочего пространства, развитие и привлечение), компьютерные игры, экстремальный досуг (страйкбол, диггерство, стритрейсерство и др.), военно-исторические реконструкции, квесты (продвижение по сюжету, решение умственных задач), волонтерская деятельность, массовые публичные зрелищные мероприятия, пребывание в торгово-развлекательных центрах [2, с. 339].

Важно отметить, что, несмотря на разнообразие развлекательных форм досуга, необходимо привлекать студенческую молодежь к «серьезным» видам (с культурной составляющей), помогающим познавать и самосовершенствовать личность, ориентирующим на воспитание нравственных ценностей.

Теоретический анализ проблемы

Ученые давно обратили внимание на тот факт, что именно период обучения в вузе – наиболее важный для становления личности. Он характеризуется переживанием кризиса взросления, который можно представить как серию важных социальных и индивидуальных личностных выборов, идентификаций и самооткрытий. Зачастую разрешение этого кризиса определяет отношение к жизни в целом. Также замечено, что молодые люди, сталкиваясь в период обучения с трудностями, внутренними противоречиями, неопределенностью, часто проявляют признаки эмоциональной незрелости (погружаются в тревожно-депрессивные эмоциональные переживания, испытывают неуверенность в себе, чувства непонятности и одиночества). С одной стороны, такие переживания сопровождают любой кризис, а с другой – при чрезмерном затягивании этого процесса могут отрицательно сказаться на личности.



Кризис взросления современной молодежи протекает на фоне глобальных изменений, происходящих в российском обществе, соответственно, некоторые из них являются факторами, определяющим выбор молодежи. Так, ученые обращают внимание на то, что общество переживает экзистенциальный кризис, который проявляется в потере смысла жизни, а главное – в ценностной дезориентации молодежи (подмена духовно-нравственных ценностей материальными). Поиск смысла жизни и самоопределение, являясь возрастными задачами юности, создают в современных условиях сложную ситуацию выбора молодыми людьми своего пути, призванного обеспечить достижение ими жизненных целей. В этом контексте особую роль играют экзистенциальные представления, которые регулируют деятельность субъекта на всех этапах его жизненного пути [3, с. 156]. Отсутствие таких представлений приводит к тому, что молодежь попадает в ловушку привлекательности материальных благ и праздного образа жизни, в результате возникает разочарование, потеря смысла жизни [4]. Другая крайность – это одиночество в мегаполисе, несмотря на включенность в достаточно сложную сеть коммуникации. Одиночество в этом возрасте может порождать опасные для личности острые эмоциональные реакции, а в случае хронического одиночества снижать качество психологической и социальной жизни человека, возможности его самореализации [5, с. 150; 6, с. 195].

Исследователи отметили, что зачастую молодым людям не всегда удается справиться с возрастными трудностями и это приводит к переживанию дискомфорта, неблагополучия. Посещение в таком состоянии, например, торгово-развлекательных центров приводит к отрицательным эмоциональным переживаниям (острая разница между «хочу» и «не могу получить желаемое»), снижению благополучия личности в целом [7, с. 95; 8, с. 430]. Таким образом, и разнообразно организованный досуг позволяет молодым людям как обогатить мир внутренних переживаний, так и получить новый опыт, направленный на дальнейшее развитие личности.

Результаты исследований предпочитаемых форм досуга в молодежной среде показали, что наиболее востребованными являются новые практики. Такой «внедомашний» досуг включает в себя развлекательные, спортивные, экстремальные, культурные, игровые компоненты. Досуговые альтернативы позволяют удовлетворить максимальное количество потребностей (материальных, духовных и социальных) современной молодежи, однако вектор в них смещен на развлечение. Рассмотрим более подробно некоторые из них.

Новая форма досуга, которая не так давно появилась в России, так называемые «молл» (англ. *mall* – торговый центр), «плаза» (от исп. *plaza* – рыночная площадь) или «сити» (от англ. *city* – центральная часть города) – своеобразные мини-города, в которых население все чаще проводит свое

свободное время. Сегодня для населения Европы и Северной Америки торгово-развлекательные центры (ТРЦ) уже стали традиционным местом проведения уикендов, своеобразной территорией отдыха и развлечений. Сейчас такие центры посещают так же, как раньше посещали музеи и выставочные залы. В России, в условиях рынка и массовых трансляций происходит популяризация торгово-развлекательных центров с целью проведения своего, а также совместного семейного досуга.

Такой досуг оказался привлекательным для широких слоев населения, в том числе для молодежи. Специалисты, разрабатывающие концепцию развлекательных центров, применяют знания из разных областей науки, чтобы привлечь и удержать потенциальных покупателей. С одной стороны, торгово-развлекательные центры – новый тренд и, казалось бы, вполне безобидный, а с другой стороны, возникает вопрос, не происходит ли вытеснение культурных форм досуга.

В дипломном проекте, выполненном под нашим руководством, на основании изучения предпочтения выборки студентов (80 человек) были получены следующие результаты. Респонденты, ориентированные на досуг в торгово-развлекательных центрах, испытывают в них положительные чувства (радость, удовлетворение, спокойствие, легкость, усталость), предпочитающие иные формы в подобных местах чаще испытывают усталость и разочарование от неудачных покупок или безрезультатного посещения (потому что придется идти еще раз). Все те дополнения, которые делают посещение торгово-развлекательных центров более комфортным (фоновая музыка, возможность посетить кафе), оказывают на данную группу людей обратный эффект – вызывают утомление и ощущение физической усталости [9, с. 8].

Учащаяся молодежь восприимчива к новому, отличается активностью, часть из них некритично воспринимает информацию и подвержена влиянию средств массовой информации, например, рекламы, которая навязывает образ успешного человека, много времени уделяющего своему имиджу (фото-нарциссизм) и часто посещающего торгово-развлекательные центры. Вероятно, поэтому современных молодых людей упрекают в инфантильности, эмоциональной незрелости, в поверхностных эмоциональных переживаниях. Одно из объяснение такого поведения заключается в том, что целенаправленно культурной организацией досуга никто не занимается, на этом фоне потребительские формы быстрее находят отклик, благодатную почву.

Еще одной популярной формой досуга являются квесты – активные городские игры. Их можно типологизировать по таким основаниям, как: степень реальности (реальные и виртуальные), время проведения (ночью и днем), продолжительность (от часа до недели), сложность (простые и гиперсложные), передвижение (пешие и автомобильные), возраст (для школьников или универсальные). По данным исследователей, в настоящее время кве-



сты только набирают популярность, но судя по тому, с какой скоростью они распространяются и предлагаемому видовому разнообразию, можно констатировать их большую востребованность. Привлекательной стороной для многих участников является отсутствие социальных барьеров, возможность получить новые эмоциональные впечатления с некоей экстремальной составляющей, а также способ проявить свою эрудицию, внимание, логику, память в необычных условиях. Именно нестандартность ситуации, способ уйти от обыденности, т. е. взглянуть на многие привычные вещи, используя игровой потенциал городского пространства, под новым углом зрения привлекает молодежь к такой форме проведения досуга [10, с. 22]. Например, мобильные квесты расширяют «геймификационные практики в городском пространстве» и одновременно удовлетворяют коммуникативные потребности участников, в результате возникает «неполитизированная солидарность» [11, с. 89].

К сожалению, у такой игровой практики есть и отрицательные последствия – травмы и даже гибель участников. По сути, квест – это новый адаптированный для городских условий вариант удовлетворения потребности в острых ощущениях, аналогом которого может быть групповой поход в горы и столкновение со сложными ситуациями, созданными природой, а не человеком. Важно, чтобы участники квестов не потеряли ощущения реальности происходящих событий в городском пространстве (избегали асоциальных действий).

Сохраняет свою популярность наиболее доступная форма проведения досуга для студентов – компьютерные игры. Можно говорить о серьезной эволюции, которая произошла в этой области досуга: игры стали максимально реалистичны благодаря качеству изображения, сюжетным линиям, продолжительности во времени, но мнения относительно пользы/вреда данной формы досуга расходятся. Сторонники теории социального научения утверждают, что компьютерные игры с агрессивной сюжетной линией влияют на формирование чувства враждебности, что в дальнейшем может быть воспроизведено в реальной жизни (случаи в американских школах). Согласно же психоаналитическим теориям, компьютерная игра может иметь эффект катарсиса и быть средством «самотерапии». По данным исследователей, пик интернет-, игровой и компьютерной зависимости приходится на возраст 18–25 лет. Наиболее опасными считаются онлайн-игры, зависимость проявляется в том, что происходит отказ от другой социальной деятельности, поэтому появилась необходимость в обширной профилактической работе с компьютерной/интернет-зависимостью в среде студенческой молодежи [12, с. 292–293].

Заключение

Досуг можно рассматривать как социальный феномен, который развивается (эволюционирует)

на фоне изменения ценностных ориентаций, возрастает его значимость в связи с изменениями в экономической и социальной сфере, появилась отдельная досуговая инфраструктура. Самоценностная характеристика досуга связана с тем, что помимо учебы (работы) у современного человека есть желание не только расслабиться (отвлечься), но и развивать свои творческие возможности и физический потенциал. В предпочитаемых формах досуга студенческой молодежи можно выделить как позитивные, так и негативные тенденции. Поэтому появилась необходимость развития и совершенствования активного культурного досуга. Следует обратить внимание на создание культурно-досуговых объединений, которые будут способствовать развитию и самореализации личности, взаимодействию социальных и культурных групп студенческой молодежи. Появление новых молодежных досуговых центров и объединений диктует необходимость их всестороннего изучения, системного прогнозирования интересов и потребностей студенческой молодежи в организованном культурном досуге и внедрения планируемых инновационных программ.

Библиографический список

1. Воронин А. А. Досуг в дискурсе современного воспитания молодежи // Общество и право. 2011. № 2. С. 286–288.
2. Плотицкина Н. В., Беляцкая А. Я. Досуговые практики российской молодежи в условиях современного города // Каспийский регион : политика, экономика, культура. 2015. № 2 (43). С. 338–343.
3. Демичева С. А., Махова И. Ю. Эмоциональный компонент экзистенциальных представлений студентов гуманитарного вуза // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2–3. С. 156.
4. Ваганова А. Р. Изучение трендов социализации с позиции диахронического подхода // Современные исследования социальных проблем : электрон. науч. журн. 2013. № 9 (29). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-trendov-sotsializatsii-s-pozitsii-diahronicheskogo-podhoda> (дата обращения: 14.12.2016).
5. Любакин А. А., Окочникова Л. В. Исследование одиночества у студентов // Пед. образование в России. 2016. № 2. С. 149–156.
6. Ледовская Т. В., Резчикова О. А. Динамика защитного и совладающего поведения студентов на разных курсах обучения // Ярослав. пед. вестн. 2015. № 4. С. 194–200.
7. Бочарова Е. Е. Аксиологическая направленность и субъективное благополучие личности в специфике этнопсихологической обусловленности // Социальная психология и общество. 2013. № 4. С. 96–105.
8. Корниенко Д. С. Личностные предикторы психологического благополучия // Фундаментальные исследования. 2014. № 11–2. С. 429–432.
9. Биктасова А. О. Эмоциональные переживания учащейся молодежи, предпочитающей разные формы



- проведения досуга : дипл. работа. Саратов, 2016. URL: elibrary.sgu.ru/VKR>2016>44-03-02_079.pdf (дата обращения: 20.11.2016).
10. Чистякова К. В. Причины популярности квестов как формы досуга современных россиян // Человек в мире культуры. 2013. № 2. С. 20–22.
11. Глазков К., Стрельникова А. Мобильные методы : движение как часть исследовательской стратегии // ИНТЕР. 2015. № 10. С. 79–90.
12. Тулегенова А. Г. Игровая интернет-зависимость в студенческой среде // Проблемы современного педагогического образования. 2014. № 45–5. С. 292–299.

Образец для цитирования:

Вагапова А. Р. Предпочитаемые формы досуга студенческой молодежи // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 2 (22). С. 164–167. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-164-167.

Students' Preferred Leisure Activities

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 analysis of the problems of students' preferred leisure activities. The socio-psychological importance of how these preferences are realized is defined as one of the factors of personality's development and self-realization in the context of interaction between social and cultural groups of students. It is demonstrated that students who prefer going to shopping malls, do so to get positive emotional experiences: for them is not only a place for shopping but also a convenient (reasonable, optimal) leisure activity. Students whose preferences are associated with other forms of leisure activities (camping, visiting cultural centers, etc.) aim for a wide range of emotional experiences (they value their diversity and intensity). An applied aspect of the problem this study focuses on can be implemented in the counseling practice of psychological services.

Key words: students, young people's leisure activities, active leisure activities, shopping malls.

References

- Voronin A. A. Dosug v diskurse sovremennogo vospitaniya molodezhi (Leisure in the discourse of modern education of youth). *Obshchestvo i pravo* (Society and Law), 2011, no. 2, pp. 286–288 (in Russian).
- Plotichkina N. V., Belyatskaya A. Ya. Dosugovye praktiki rossiyskoy molodezhi v usloviyakh sovremennogo goroda (Leisure activities of russian youth in conditions of modern city). *Kaspiyskiy region: politika, ekonomika, kul'tura* (the caspian region: Politics, Economics, Culture), 2015, no. 2 (43), pp. 338–343 (in Russian).
- Demicheva S. A., Makhova I. Yu. Emotsional'nyy komponent ekzistentsial'nykh predstavleniy studentov gumanitarnogo vuza (Emotional component of humanities university students' existential notion). *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* (Modern problems of science and education), 2015, no. 2–3, pp. 156 (in Russian).
- Vagapova A. R. Izuchenie trendov sotsializatsii s pozitsii diahronicheskogo podkhoda (The study of socialization trends with the help of the diachronic approach). *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem* (Modern Research of Social Problems), 2013, no. 9 (29). Available at: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-trendov-sotsializatsii-s-pozitsii-diahronicheskogo-podhoda> (accessed 14 December 2016) (in Russian).
- Lyubyakin A. A., Okonechnikova L. V. Issledovanie odinochestva u studentov (Study of loneliness in students). *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* (Pedagogical Education in Russia), 2016, no. 2, pp. 149–156 (in Russian).
- Ledovskaya T. V., Rezhikova O. A. Dinamika zashchitnogo i sovladayushchego povedeniya studentov na raznykh kursakh obucheniya (Dynamics of students' protective and «coping-behaviour» during training at university). *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* (Yaroslavl Pedagogical Bulletin), 2015, no. 4, pp. 194–200 (in Russian).
- Bocharova E. E. Aksiologicheskaya napravlenost' i sub'ektivnoe blagopoluchie lichnosti v spetsifike etnopsikhologicheskoy obuslovlennosti (Axiological Orientation and Subjective Well-Being in Context of Ethno-psychological Specifics). *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* (Social Psychology and Society), 2013, no. 4, pp. 96–105 (in Russian).
- Kornienko D. S. Lichnostnye prediktory psikhologicheskogo blagopoluchiya (Personality characteristics as predictor of psychological well-being). *Fundamental'nye issledovaniya* (Fundamental research), 2014, no. 11–2, pp. 429–432 (in Russian).
- Biktasova A. O. *Emotional experiences of studying youth, prefer different forms of leisure: a dipl. operation*. Saratov, 2016. Available at: URL: elibrary.sgu.ru/VKR>2016>44-03-02_079.pdf (accessed 20 November 2016).
- Chistyakova K. V. Prichiny populyarnosti kvestov kak formy dosuga sovremennykh Rossiyan (Reasons for the popularity of quests as a form of leisure modern Russians). *Chelovek v mire kul'tury* (The man in the world of culture), 2013, no. 2, pp. 20–22 (in Russian).
- Glazkov K., Strel'nikova A. Mobil'nye metody: dvizhenie kak chast' issledovatel'skoy strategii (Mobile Methods: Movement as a Part of Research Strategy). *INTERaktsiya. INTERv'yu. INTERpretatsiya* (INTER: INTERaction. INTERview. INTERpretation), 2015, no. 10, pp. 79–90 (in Russian).
- Tulegenova A. G. Igrovaya internet-zavisimost' v studencheskoy srede (Games Internet addiction among college students). *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* (Problems of modern pedagogical education), 2014, no. 45-5, pp. 292–299 (in Russian).

Cite this article as:

Vagapova A. R. Students' preferred leisure activities. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 2 (22), pp. 164–167. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-164-167.



УДК 159.9.07:316.6

СТИЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТРЕНЕРОВ КАК ФАКТОРЫ ЕЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ

А. Н. Николаев

Николаев Алексей Николаевич – доктор психологических наук, профессор, кафедра прикладной медицины, клинической психологии и дефектологии, Псковский государственный университет, Россия

E-mail: nialo@mail.ru

Показаны результаты экспериментального исследования трех направлений, у тренеров определялись: стили их деятельности и внутренние взаимосвязи этих стилей; результаты тренерской деятельности и их внутренние взаимосвязи; выявлялся характер влияния стилей тренерской деятельности на показатели ее результативности. Выявлены ведущие стили деятельности – вариативный и подготовительный, два типа деятельности тренеров – воспитательно-оздоровительный и образовательно-соревновательный. Показано, что различные компоненты деятельности тренеров обусловлены различными стилями. Удовлетворенность деятельностью и профессией у тренеров также находятся в зависимости от стилей деятельности.

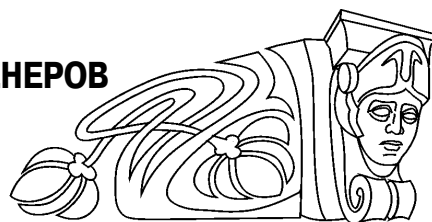
Ключевые слова: успешность деятельности, воспитательный, образовательный, оздоровительный и соревновательный эффекты, удовлетворенность деятельностью, стили разнообразия, новизны, самоорганизации.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-168-172

К постановке проблемы

Анализ литературы показал, что в качестве психологических средств профессиональной педагогической деятельности тренеров как одного из элементов ее психологической структуры выступают не только психологические свойства личности и показатели их мастерства, но и стили этой деятельности [1]. В данном исследовании предстояло найти ответ на единственный вопрос: как стили педагогической, в частности, тренерской деятельности влияют на ее результаты? Поиск ответа сделал необходимыми исследования стилей деятельности тренеров и характера их внутренних взаимосвязей; определение результатов этой деятельности и их внутренних взаимосвязей; установление характера влияния стилей тренерской деятельности на результаты.

Некоторые из перечисленных задач решались совместно с учениками автора. Экспериментальное изучение характера влияния стилей тренерской деятельности на ее результаты выполнялось совместно с А. Е. Певзнером [2], Л. Я. Кваснюком [3] и Д. А. Момотом [4], а на удовлетворенность профессиональной деятельностью – с Г. В. Лозовой [5]. Изучались три группы стилей деятельности: разнообразия – стереотипный (нормативный) и вариативный, новизны



– репродуктивный и творческий, а также самоорганизации – подготовительный, ситуативный и постситуативный.

Выборка, методы и методики исследования

В качестве испытуемых выступили 52 тренера ДЮСШ Санкт-Петербурга, представляющих собой репрезентативную выборку, в том числе, по видам спорта – циклическим, игровым, единоборствам и художественным. В исследовании также приняли участие 54 руководителя спортивных школ и 726 спортсменов или их родителей. Как стратегический, использовался метод констатирующего эксперимента и инструментальные методы наблюдения, опроса и эксперимента.

Стили разнообразия деятельности изучались с помощью двух методик А. Е. Певзнера [2]: первая позволяет измерять выраженность вариативности организации и методов проведения занятий, вторая – вариативность поведения учебно-тренировочных занятий.

Репродуктивно-творческий стиль изучался при помощи батареи авторских методик [1, 6]: 1) контент-анализа планов подготовительного этапа подготовки спортсменов, где критерием оценки творчества явилась частота повторяемости единиц анализа; 2) стандартизированного наблюдения, подобно анализу планов; 3) закрытого анкетного опроса тренеров (о «происхождении» зафиксированных в протоколах наблюдения единиц); 4) анкетного опроса тренеров, где тренеры отмечали использование тех или иных приемов в их деятельности; 5) естественного эксперимента, в котором перед испытуемым неожиданно на занятии ставилась задача придумать подводящие упражнения для обучения спортивной технике одного нового приема; 6) закрытый анкетный опрос занимающихся в старших группах по оценке творчества. В корреляционном анализе использовался только обобщенный показатель проявления творческого стиля деятельности (по сумме рангов).

Подготовительный (надситуативный, ориентировочный), ситуативный (компенсаторный) и постситуативный стили организации деятельности изучались с помощью анкеты, разработанной А. Е. Певзнером [2], постситуативный стиль определялся с помощью авторского опросника [1], апробированного Д. А. Момотом [4].

Результаты тренерской деятельности определялись по успешности и удовлетворенности



ею, для определения успешности деятельности тренеров использовалась авторская методика [1]: суть ее сводится к самооценке и экспертной оценке позитивных изменений, которые произошли со спортсменами за подготовительный и соревновательный периоды в процессе учебно-тренировочной деятельности.

Удовлетворенность деятельностью и профессией тренеров изучалась с помощью методики Г. В. Лозовой [5], которая состоит в оценке тренером объективных условий его профессиональной деятельности. Изучались 11 показателей удовлетворенности деятельностью и ее обобщенный показатель, 11 показателей удовлетворенности профессией и обобщенный показатель и общий показатель удовлетворенности профессиональной деятельностью.

Результаты эмпирического изучения и их обсуждение

Стили деятельности. Показатели частных проявлений вариативности незначительно отличаются друг от друга: вариативность поведения – 45,1 балла ($S = 2,34$; $v = 35,9\%$); вариативность тренировок – 47,2 балла ($S = 2,13$; $v = 31,3\%$); вариативность методов – 45,9 балла ($S = 3,75$; $v = 56,6\%$); общая вариативность – 46,1 балла ($S = 2,74$; $v = 41,2\%$). Высокие значения коэффициентов вариации, особенно при использовании новых методов на занятиях, говорят о том, что выраженность вариативности в профессиональной деятельности у различных тренеров разнообразна.

Само проведение занятия требует определенного эмоционального напряжения, это не может не сказаться на изменении характеристик деятельности, в частности, такой закономерности, как минимизация. Тренер переходит к более привычным, а поэтому и стереотипным действиям, но замысел урока, отраженный в его конспекте, он старается реализовать. Составлялся же конспект урока при отсутствии эмоционального напряжения, поэтому вариативность деятельности в нем может быть представлена в большей степени.

Показатели вариативности между собой тесно взаимосвязаны ($\rho = 0,38$ при $p \leq 0,01$). Это значит, что если тренер не склонен к стереотипному поведению, то он при подготовке к занятию привлекает большой арсенал методов и реализует его в большей мере. Если вариативность деятельности относительно равномерна, а отдельные ее показатели связаны между собой, то есть все основания утверждать, что она является общей, а не парциальной.

Вариативность профессиональной деятельности не говорит об уровне проявляемого в ней творчества, поскольку такая деятельность может быть обусловлена не проявлением творчества, а использованием уже готовых, стереотипных методов и средств, но в большем количестве, т. е. тре-

нер, используя большое число средств, ставших для него шаблонными, проявляет вариативный стиль деятельности.

Показатели вариативного и творческого стилей деятельности, как и следовало ожидать, между собой корреляционно взаимосвязаны, но эта взаимосвязь едва достигает 95% ($\rho = 0,28$; $n = 52$; $p \leq 0,05$). Формально такой уровень взаимосвязи недостаточен для односторонних показателей. Невысокий коэффициент корреляции указывает на то, о чем говорилось выше. Вариативный стиль обусловлен не только творчеством, но и наличием сформированного ранее и используемого в деятельности большого арсенала готовых средств. В этих условиях рассмотрение творчества в деятельности тренеров в теории и в практической деятельности менее важно, чем вариативности.

Были получены следующие средние значения стилей самоорганизации в деятельности тренеров: подготовительный стиль – 28,9 баллов ($v = 27,7\%$), ситуативный – 22,5 ($v = 38,4\%$), постситуативный – 24,6 ($v = 32,4\%$). Показатели этих стилей достаточно однородны. Тренеры используют все три стиля. Однако показатель подготовительного стиля при $p \leq 0,05$ достоверно отличается от показателя ситуативного стиля, т. е. у тренеров более выражен подготовительный стиль деятельности, затем – постситуативный и потом – ситуативный. Тренеры предпочитают адаптироваться к содержанию и условиям проведения учебно-тренировочных занятий, тщательно готовясь к ним и анализируя каждое из проведенных занятий. Неслучайно наименьший коэффициент вариации у показателя подготовительного стиля профессиональной деятельности, т. е. большинство тренеров стремятся приспособиться к условиям тренерской деятельности посредством тщательной подготовки к каждому занятию.

Были получены три корреляционные взаимосвязи, две из которых достигают 99% уровня значимости: подготовительный – ситуативный ($\rho = 0,29$; $p \leq 0,05$); подготовительный – постситуативный ($\rho = 0,41$; $p \leq 0,01$); ситуативный – постситуативный ($\rho = 0,40$; $p \leq 0,01$).

Взаимосвязь подготовительного стиля с ситуативным (при 95% достоверности) позволяет сделать очень важный вывод: тщательность подготовки к каждому занятию не только не мешает использованию ситуативного стиля, но и способствует этому. Чем тщательнее тренер анализирует прошедшие занятия, тем успешнее он планирует и проводит последующие.

Вариативность тренерской деятельности с показателями стилей самоорганизации деятельности взаимосвязана следующим образом (таблица).

Какие из показателей можно считать зависимыми, а какие – независимыми, т. е. что на что оказывает влияние? Однозначного ответа нет. Однако характер взаимосвязей позволяет обосновать некоторые выводы. Подготовительный стиль деятельности оказывает достаточно влияние на



Взаимосвязи стилей разнообразия и самоорганизации деятельности и их достоверность (n = 52)

Стили деятельности	Вариативность, %		
	методов	занятий	поведения
Подготовительный	0,39–99	0,29–95	–
Ситуационный	–	–	0,37–99
Постситуативный	0,31–95	–	–

число используемых в занятиях методов (трудно предположить обратное влияние) и на уровень вариативности в проведении самих занятий. Если бы имело место обратное влияние, то можно было бы утверждать: вариативность занятий заставляет тренеров тщательнее подготавливаться к каждому из них, что абсурдно. Такой же характер влияния, только проявляемый в меньшей степени, обнаружен и в показателях постситуативного стиля деятельности и вариативности методов, используемых на занятии.

Что касается взаимосвязи ситуационного стиля деятельности и вариативности поведения, то здесь вполне возможно обратное влияние. Тренер, использующий вариативное поведение во взаимодействии со спортсменами, более пластичен, что находит свое выражение в ситуационном стиле деятельности: слабо подготовившись к занятию, он не растеряется в трудной ситуации и найдет из нее выход.

Результаты деятельности. Были получены следующие корреляционные взаимосвязи между показателями успешности профессиональной деятельности тренеров ($df = 50$): успешность воспитательной деятельности – оздоровительной ($\rho = 0,38$; $p \leq 0,01$); успешность воспитательной деятельности – подготовки спортсменов к соревнованиям ($\rho = 0,28$; $p \leq 0,05$); успешность оздоровительной деятельности – подготовки спортсменов к соревнованиям ($\rho = 0,27$; $p \leq 0,05$); успешность образовательной деятельности – подготовки спортсменов к соревнованиям ($\rho = 0,30$; $p \leq 0,05$). Полученные взаимосвязи при $p \leq 0,05$ являются существенными лишь формально, поскольку они односторонние.

Деятельность тренеров по образованию спортсменов соподчинена деятельности по их подготовке к соревнованиям, первой можно пренебречь. В этих условиях можно говорить, что успешность тренерской деятельности носит либо воспитательно-оздоровительный характер, либо соревновательный (по подготовке к ним). Часть тренеров добивается высоких результатов в процессе совершенствования организма и личности учеников и неуспешны в подготовке спортсменов к соревнованиям, другая их часть, успешно выполняя эту работу, менее успешна в воспитательной и оздоровительной работе.

Тренеры ДЮСШ больше всего удовлетворены: содержанием педагогической деятельности

(4,53 балла; $v = 15,3\%$); отношениями с учениками (4,18 балла; $v = 18,5\%$); процессом ее осуществления (4,11 балла; $v = 20,2\%$). Меньше всего они удовлетворены: материальной базой (2,44 балла; $v = 55,8\%$); санитарно-гигиеническими условиями (2,73 балла; $v = 50,5\%$); организацией деятельности (2,77 балла; $v = 45,3\%$).

Заметна интересная особенность: чем ниже выраженность того или иного показателя, тем выше его вариативность. Тренеры наиболее удовлетворены теми возможностями, которые предоставляют многие из педагогических профессий: возможностью проявления творчества (4,37 балла; $v = 20,4\%$); самосовершенствования (4,24 балла; $v = 16,2\%$); широкого общения (4,22 балла; $v = 20,2\%$); Они совершенно не удовлетворены: материальными доходами (1,88 балла; $v = 62,3\%$) и профессиональными льготами (1,94 балла; $v = 57,9\%$). Как и в случае удовлетворенности деятельностью, чем ниже выраженность показателя удовлетворенности профессией, тем выше коэффициент его вариации.

Корреляционная структура показателей удовлетворенности является довольно интегрированной, об этом свидетельствует как количество, так и теснота полученных взаимосвязей.

Удовлетворенность профессиональной деятельностью у тренеров ДЮСШ, по меткому замечанию Г. В. Лозовой [5], носит защитно-оптимистический характер, поскольку с интегральными показателями удовлетворенности деятельностью и профессией наиболее тесно ($\rho = 0,52$; $p \leq 0,001$) связаны показатели, выраженность которых является довольно низкой, например, удовлетворенность материальной базой, материальными доходами и льготами.

Воспитательная успешность связана с удовлетворенностью (данные получены совместно с Г. В. Лозовой; приводятся связи 99% достоверности): возможностями творчества ($\rho = 0,36$; $p \leq 0,01$); образовательная успешность связана с удовлетворенностью возможностями широкого общения ($\rho = 0,40$; $p \leq 0,01$). Оздоровительная успешность связана с удовлетворенностью санитарно-гигиеническими условиями ($\rho = 0,36$; $p \leq 0,01$). Успешность в соревновательной деятельности связана со следующими показателями удовлетворенности: санитарно-гигиеническими условиями ($\rho = 0,42$; $p \leq 0,01$); профессиональными льготами ($\rho = 0,40$; $p \leq 0,01$). С интегральным



показателем удовлетворенности профессиональной деятельностью при $p \leq 0,01$ показатели успешности не связаны.

Стили и результаты деятельности. Изучаемые здесь стили выполнения тренерами профессиональной деятельности при наличии связей с показателями ее результатов можно отнести к числу непосредственных спортивно важных качеств (СВК). При их выявлении возникает проблема математического характера: не выяснено, какие из стилей можно со стопроцентной уверенностью считать независимыми. Вероятнее всего, что они формируются одновременно.

Выявлено некоторое число стилей деятельности, связанных с показателями успешности: воспитательная успешность – ситуационный стиль деятельности ($p = 0,30$; $p \leq 0,05$); успешность образовательной деятельности – подготовительный стиль деятельности ($p = 0,33$; $p \leq 0,05$); успешность деятельности по оздоровлению детей – вариативный ($p = 0,45$; $p \leq 0,01$), подготовительный и ситуативный стили деятельности ($p = 0,29$; $p \leq 0,05$); успешность деятельности по подготовке занимающихся к соревнованиям – подготовительный стиль деятельности.

С показателем успешности подготовки спортсменов к соревнованиям связан и показатель вариативного стиля деятельности, но нелинейно: $\mu = -0,31/0,39$ (то есть $p \leq 0,05$ и $0,01$ соответственно). Это значит, что тренеры, у которых занимающиеся достигают наибольших спортивных успехов, отличаются либо высоким уровнем вариативности деятельности, либо низким (предпочтительнее – высоким, поскольку второй коэффициент значительно выше первого). Тренеры со средними показателями вариативности профессиональной деятельности менее успешны в реализации соревновательных задач.

Показатель творческого стиля деятельности достоверно не связан с успешностью деятельности. Это можно объяснить тем, что творчество в профессиональной деятельности составляет лишь часть вариативности, которая уже взаимосвязана с этим показателем.

Общая успешность деятельности при $p \leq 0,05$ связана с вариативным и подготовительным ее стилями (соответственно $p = 0,30$ и $0,34$).

Относятся ли данные способы выполнения деятельности к спортивно важным качествам? Да, ведь эти способы «присвоены» личностью, хотя они и проявляются лишь в этом конкретном виде деятельности. Удовлетворенность профессиональной деятельностью является зависимым показателем по отношению к стилям деятельности.

Учитывая большое число возможных взаимосвязей – 120 (5 стилей – 24 показателя удовлетворенности), уместно привести связи лишь с интегральными значениями удовлетворенности: удовлетворенностью своей деятельностью в целом, удовлетворенностью своей профессией в целом и общей удовлетворенностью. Удовлетво-

ренность деятельностью находится в зависимости от использования вариативного стиля деятельности ($p = 0,44$; $p \leq 0,01$), от проявления творчества и от использования ситуативного стиля деятельности (оба стили при $p \leq 0,05$; соответственно $p = 0,34$ и $0,29$). Таким образом, есть основания стили профессиональной деятельности тренеров отнести к числу их спортивно важных качеств.

Заключение

Выполненное исследование позволило определить специфические особенности стилей тренерской деятельности и характер их взаимосвязей. Кроме того, изучены показатели результативности деятельности тренеров – успешности (воспитательной, образовательной, оздоровительной и соревновательной) и удовлетворенности (профессией и деятельностью) – и их взаимосвязи и, наконец, определен характер влияния стилей деятельности тренеров на ее успешность и удовлетворенность ею.

Общие результаты исследования позволяют прийти к следующим выводам:

1. В тренерской деятельности преобладают стили: стили новизны – вариативный над стереотипным; из стилей самоорганизации наиболее выражен подготовительный, далее – постситуативный и, наконец, ситуативный (коэффициенты вариации находятся на среднем уровне). Показатели стили вариативности между собой тесно взаимосвязаны. Вариативный стиль обусловлен творческим; подготовительный стиль способствует проявлению вариативного.

2. Выявлены типы тренеров по успешности деятельности: воспитательно-оздоровительный и образовательно-соревновательный; больше всего они удовлетворены содержанием деятельности, отношениями с учениками и процессом деятельности, меньше всего – материальной базой, условиями и организацией деятельности. Успешность деятельности связана с удовлетворенностью ею: воспитательная успешность – с удовлетворенностью возможностями творчества; образовательная – возможностями общения; оздоровительная и соревновательная – условиями деятельности.

3. Успешность воспитательной деятельности тренеров связана с ситуационным стилем деятельности; образовательной – с подготовительным; оздоровительной – с вариативным, подготовительным и ситуативным стилями деятельности; подготовительный стиль определяет успешность подготовки спортсменов к соревнованиям. Наименьших успехов добиваются те спортсмены, которые занимаются с тренерами со средними значениями вариативного стиля деятельности. Вариативный и подготовительный стили педагогической деятельности тренеров являются факторами успешности деятельности в целом.

4. Удовлетворенность от деятельности в целом у тренеров зависит от вариативного стиля.



Удовлетворенность своей профессией в целом и общая удовлетворенность находятся в зависимости от проявления творчества и от использования ситуативного стиля деятельности.

Результаты исследования являются научным обоснованием решения двух задач психологического обеспечения деятельности тренеров – психодиагностики и общей психологической подготовки.

Библиографический список

1. Николаев А. Н. Психология тренера в детско-юношеском спорте. СПб., 2005. 344 с.
2. Певзнер А. Е. Психологические факторы эффективно-

сти стереотипной и вариативной стратегий поведения : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1996. 125 с.

3. Кваснюк Л. Я. Исследование творческой стратегии поведения тренеров по спорту : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1997. 169 с.
4. Момот Д. А. Самосознание и педагогическое мастерство тренеров: акмеологический аспект : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. 156 с.
5. Лозовая Г. В. Удовлетворенность тренеров спортивных школ своей профессиональной деятельностью : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2002. 160 с.
6. Николаев А. Н. Как изучить уровень проявления творчества в тренерской деятельности // Психологические основы обучения и воспитания. СПб., 2001. Вып. 6. С. 120–123.

Образец для цитирования:

Николаев А. Н. Стили педагогической деятельности тренеров как факторы ее результативности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 2 (22). С. 168–172. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-168-172.

Coaches' Teaching Styles as Factors of its Effectiveness

Alexey N. Nikolaev

Pskov State University
2, Lenina quay, Pskov, 180000, Russia
E-mail: nialo@mail.ru

The article presents the results of three lines of an experimental study. This study aimed to establish: coaches' working styles and interrelationships between these styles; results of coaches' works and interrelationships between these results; and the effect coaching styles had on the parameters of their effectiveness. Several styles of coaches' work were identified: variative and preparative. The study also identified two types of coaching work: one focused on disciplining and health-improvement, the other focused on instruction and competitions. The study demonstrates that various components of coaching activities result from different styles. Coaches' satisfaction with their work and their occupation also depends on the styles of activities they employ.

Key words: effectiveness of an activity, disciplinary, educational, health-improvement and competitive effects, work satisfaction, styles of variation, novelty, and self-organization.

References

1. Nikolaev A. N. *Psikhologiya trenera v detsko-yunosheskom sporte* (Coach's psychology in children's and youth's sport). St. Petersburg, 2005. 344 p. (in Russian).

2. Pevzner A. E. *Psikhologicheskie faktory effektivnosti stereotipnoy i variativnoy strategiy povedeniya*: dis. ... kand. psikhol. nauk (Psychological factors of effectiveness of stereotypical and variative behavior strategies: diss. ... cand. of psychology). St. Petersburg, 1996. 125 p. (in Russian).
3. Kvasnyuk L. Ya. *Issledovanie tvorcheskoy strategii povedeniya trenerov po sportu*: dis. ... kand. psikhol. nauk (Investigation of sport coaches' creative behavior strategy: diss. ... cand. of psychology). St. Petersburg, 1997. 169 p. (in Russian).
4. Momot D. A. *Samosoznanie i pedagogicheskoe masterstvo trenerov: akmeologicheskyy aspekt*: dis. ... kand. psikhol. nauk (Coaches' self-consciousness and pedagogical excellence: acmeological aspect: diss. ... cand. of psychology). St. Petersburg. 1998. 156 p. (in Russian).
5. Lozovaya G. V. *Udovletvorennost' trenerov sportivnykh shkol svoey professional'noy deyatel'nost'yu*: dis. ... kand. psikhol. nauk (Sport schools coaches' satisfaction by their professional activity: diss. ... cand. of psychology). St. Petersburg, 2002. 160 p. (in Russian).
6. Nikolaev A. N. Kak izuchit' uroven' proyavleniya tvorchestva v trenerской deyatel'nosti (How to investigate level of creativity manifestation in coaches' activity). *Psikhologicheskie osnovy obucheniya i vospitaniya* (Psychological foundations of training and education). St. Petersburg, 2001, iss. 6, pp. 120–123 (in Russian).

Cite this article as:

Nikolaev A. N. Coaches' Teaching Styles as Factors of its Effectiveness. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 2 (22), pp. 168–172. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-168-172.



ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

УДК 316. 6 :1

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОСТРАНСТВЕ ИНТЕРНЕТА

Б. С. Клементьев

Клементьев Борис Семенович – кандидат философских наук, профессор, кафедра этики и эстетики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: durney-son@mail.ru

Изложены данные анализа феномена трансформации личности в сетевом пространстве. Начиная с 1990-х гг. в Сети возникла тенденция появления виртуальных личностей, имеющих мало общего с их создателями в реальности. Возникнув как всеобщий источник информации, Интернет изначально обладал колоссальным образовательным потенциалом, который в несколько измененной форме сохраняется и сегодня. В Интернете нового типа можно говорить о выявлении особенностей трансформации личности в зависимости от ресурса, социального статуса пользователя, общественной обстановки. Закономерным итогом трансформации личности является трансформация траекторий образовательного процесса. Новый тип личности – сетевая личность – требует иного подхода в отношении образовательных ресурсов.

Ключевые слова: интернет-пространство, личность, мобильная идентичность, образовательные стратегии, социальные сети, самообразование, интерактив, дистанционное образование, Web 2.0, Нетократия.

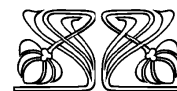
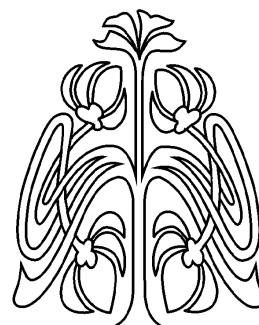
DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-173-178

К постановке проблемы

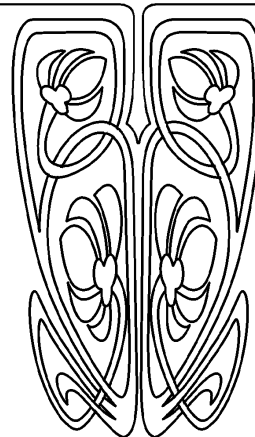
Прогресс неизбежно влечет за собой качественные изменения в жизни человечества. Особо важным для социальных наук является то, что научно-технические достижения не только затрагивают техносферу, но и принципиальным образом изменяют лицо общества. Фундаментальным техническим прорывом стало изобретение Интернета, повлекшее за собой ряд качественных социальных трансформаций. Одной из них, представляющей наиболее интересной, является разносторонняя трансформация личности в интернет-сети, которая приводит к закономерной трансформации сложившихся социальных институтов. Наличие виртуального пространства сегодня заставляет меняться, например, систему образования с ее устоявшимися методами, в силу тотальной информационной загруженности киберпространства. Новые типы личности, возникающие в ходе трансформации, требуют новых образовательных стратегий и подходов. Поскольку рассмотрение конкретных образовательных траекторий имеет смысл в связи с конкретными типами трансформированных личностей, необходимо, в первую очередь, выяснить, какие изменения претерпевает личность в интернет-пространстве.

Интернет-пространство как фактор трансформации личности

Вопрос трансформации личности в интернет-пространстве привлекает внимание исследователей с 1990-х гг. Так, в середине 1990-х гг.



**НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ**





появляется одно из первых исследований в данной области, книга «Жизнь на экране» [1], главной темой которой является непостоянство личности в виртуальном пространстве. Чуть позже исследователям в области социально-гуманитарных наук стало понятно влияние данных процессов на публичную сферу: в 2000 г. выходит исследование «Кибердемократия: Интернет и публичная сфера» [2], в которой впервые в научный оборот вводится понятие «мобильная идентичность», а также осуществляется анализ изменения правил политической игры с учетом появления виртуального пространства.

Характеризуя новое понимание личности в киберпространстве, можно отметить, что в целом оно идет по сложному пути колебаний от объективации личности к ее размыванию и обратно, от полной обезличенности до полной идентичности пользовательской личности с физической.

Еще несколько лет назад Интернет воспринимался как пространство всеобщей обезличенности, где невозможно установить, какое физическое лицо скрывается за тем или иным персонажем. Идея анонимности личности в Интернете происходит, главным образом, из популярного в 1990-е гг. общения в чатах, которое сегодня вытесняется социальными сетями. Существование анонимных чатов, не обязывающих указывать правдивые данные, позволяло пользователю примерять на себя разнообразные маски, изменяя пол, возраст, социальные статус и любые другие социально значимые характеристики. Именно эта культура анонимных и полуанонимных чатов положила начало интересу исследователей к феномену трансформации личности в Сети. Несмотря на тот факт, что ресурсы для полностью анонимного общения в сети существуют и сегодня, надо отметить, что они не пользуются такой высокой популярностью, как другие коммуникационные. Так или иначе, современный пользователь продолжает тяготеть к межличностному общению, хотя и весьма видоизмененному.

Именно эта исходная посылка в апперцепции интернет-сети в целом и социальных сетей в частности стала причиной двух основных и, в принципе, взаимообусловленных позиций по отношению к интернет-среде – в позитивном контексте как к пространству абсолютной свободы для самореализации и самовыражения и в негативном как к пространству тотального обезличивания, в котором никто не несет ответственности за свои слова. С одной стороны, такое отношение к Интернету делало его в глазах широкой общественности ненадежным источником информации, с другой – давало пользователям ощущение безопасности. В той или иной мере оба взгляда оправданы, однако в отношении интернет-пространства дело обстоит далеко не так однозначно. Для того чтобы объяснить место личности в интернет-сети, необходимо обратиться к генезису данных общественных стереотипов. В отношении

образовательных стратегий этот вопрос является довольно важным ввиду того, что существующее понимание интернет-пространства как территории «несерьезности» существенно снижает его возможный образовательный потенциал.

Рассматривая вопрос взаимодействия киберпространства с пространством социальным, нельзя не учитывать, что данная связь является амбивалентной. Это становится особенно важным, если обратить внимание на те измерения, которые претерпело интернет-пространство в последние десятилетия именно под воздействием пользовательской аудитории. Данные трансформации носят качественный характер и затрагивают само назначение Интернета, меняя его сущностную характеристику.

При всем многообразии задач и возможностей Интернета такая его особенность, как колоссальный образовательный и воспитательный потенциал, была распознана практически сразу. Изначальная задача Интернета – передача информации по сети. Эту задачу он выполнял в течение нескольких десятилетий, создав себе в сознании общества имидж «глобальной копилки информации». В этот период университетская среда, породившая, по сути, Интернет, рассматривает его как образовательный инструмент. Однако уже к концу XX в. как разработчиками программного обеспечения, так и простыми пользователями было осознано, что технические возможности интернет-среды гораздо шире, чем поиск и хранение информации. Вслед за этим началось формирование нового облика Интернета, получившего позже название Web 2.0.

Формирование интернет-ресурсов нового типа связано, в первую очередь, с позицией пользователей. Основным принципом формирования Web 2.0 декларировался как принцип «открытого» для пользователя Интернета. Он, по мнению идеологов Web 2.0, только техническая платформа для того, что интересно и нужно пользователю [3]. Благодаря этому происходит два существенных изменения: появляется возможность контент-наполнения сайтов не только их создателями, но и рядовыми пользователями, во-первых, и смысловая переориентация Интернета с позиции «источник информации» на позицию «пространство для коммуникации», во-вторых. Если раньше вопрос контент-наполнения сайта был подконтрольным владельцу домена, то в эпоху Web 2.0 большая часть контента создается пользователями.

Основным следствием такой переориентации Интернета на пользователя стала полная неподконтрольность контента как владельцу ресурса, так и любым государственным инстанциям. Если ранее вопрос о том, кто ответствен за размещаемую на том или ином ресурсе информацию, решался однозначно – контролировал контент владелец ресурса, то в новом Интернете возникает насущная потребность модерации и контроля за всем массивом информации, создаваемым поль-



зователями. Эта особенность, с одной стороны, подкрепляет обозначенную выше репутацию «несерьезности» интернет-ресурсов как источников образования, однако с другой – позволяет сделать его свободной площадкой для обмена информацией. Но последнее обстоятельство скорее формирует Интернет как пространство обмена научными мнениями, нежели образовательное.

Так или иначе Интернет нового типа предоставил широчайшие возможности для самореализации личности пользователя. Технически его новый облик формировался за счет различных средств: wiki-сайты, блоги, социальные сети и т. д., каждое из которых позволяло пользователю оставить свой след в глобальном информационном пространстве.

Одним из уже устоявшихся способов презентации личности в Интернете является ведение блога. Появившись изначально как пространство для тематического общения любителей и ведения личных дневников, интернет-блоги быстро перетекли из круга любительского общения в массы: свои блоги посвящают острым общественным темам, и Интернет постепенно становится своего рода «альтернативным СМИ». Интернет-сообщество довольно позитивно откликнулось на подобный тип блогов, который быстро стал одним из самых читаемых. Однако, учитывая то, что ведение блога качественного информационного блога является довольно трудоемким занятием, закономерно задаться вопросом – что заставляет пользователей брать на себя роль СМИ? По мнению некоторых исследователей [4], мотивация блогера к деятельности в целом сопоставима с мотивацией классического журналиста.

С этой позицией можно поспорить по ряду причин. Блогер, не будучи сотрудником СМИ, не получает прибыли за осуществляемую деятельность. Безусловно, для известных блогеров существуют схемы заработка благодаря деятельности, например за счет рекламы. При этом стоит иметь в виду, что далеко не каждый блогер имеет достаточно широкую пользовательскую аудиторию, которая позволила бы ему заинтересовать рекламодателей. Даже в том случае, если широта аудитории позволяет блогеру зарабатывать на рекламе, такой доход несравним с заработной платой журналиста из среднестатистического СМИ. Исходя из этого, можно предположить, что финансовая заинтересованность для блогеров отнюдь не является доминантной.

Сравнивая блогеров с классическими СМИ, имеет смысл также задаться вопросом, какая роль отводится журналисту и блогеру в описываемом событии. Если журналист является только пассивным ретранслятором происходящей информации, то блогер более вовлечен в описываемое событие. Он – полноправный творец излагаемого текста, как правило, отражающий собственное мнение. Нельзя не отметить, что пользователям современного Интернета, у которых устоялся стерео-

тип об ангажированности любого официального СМИ теми или иными общественными силами, заявления блогера, который ангажирован только собственным мнением, вызывают большее доверие. Миф о проплаченных СМИ как ничто другое повышает социальный статус блогера, делая его своего рода борцом за правдивую информацию. Для блогера важно не столько, какую выгоду он получит от своего блога, сколько быть услышанным и принятым интернет-сообществом.

Можно также отметить, что блогер выступает как своего рода специалист в определенной области. Несмотря на то, что в его распоряжении находятся только общедоступные факты и материалы ввиду тотальной информационной загруженности киберпространства, факт систематизации этой информации уже является для пользователей Интернета смыслозначимым. В свете такого предположения весьма логично видится тенденция распространения научно-популярных блогов, подающих информацию в удобном для пользователя виде.

Другой интересный с точки зрения образовательного потенциала сегмент интернет-сети представляют собой социальные сети. Так как процессы трансформации личности крайне неоднородны и за сравнительно недолгую историю информационного общества уже успели пережить несколько этапов трансформации, эти этапы имеет смысл рассмотреть подробнее, обращаясь к истории социальных сетей.

Несмотря на то, что в качестве понятия «социальная сеть» была введена в оборот еще в 1954 г. Дж. Барнсом [5, с. 47], в современном понимании социальные сети как интернет-ресурсы, созданные для межличностной коммуникации, стали появляться в 1990-е гг. В России данный процесс шел с небольшим отставанием и пришелся в основном на 2000-е гг.

На первом этапе своего существования социальные сети имели довольно узкую направленность. Такие известные социальные сети как, например, Facebook являлись продуктом университетской среды. Это вполне объяснимо не только тем, что и сам Интернет изначально появился именно в университетах, но и тем, что формат университетских сайтов уже предполагал наличие информации о человеке – и главным шагом в сторону превращения университетского сайта в социальную сеть стало появление возможности общения.

Несколько иной формат предполагала зарубежная сеть «Одноклассники», в которой долгое время отсутствовала подробная информация о пользователях и наличествовала только возможность поиска «старых знакомых» по учебному заведению. Учитывая, что первые социальные сети создавались как инструмент коммуникации между бывшими одноклассниками/однокурсниками, изначально скрывать или искажать личные данные пользователям не было смысла, так как



это существенно затруднило бы основную цель социальных сетей.

Условно можно сказать, что на ранних этапах существования социальных сетей личностная репрезентация в них была сведена к минимуму, при этом данные, представляемые пользователями, были максимально правдивыми. Впрочем, сама идея социальной сети предполагает представление в личном профиле реальных данных о себе. На первый взгляд, сокрытие или искажение информации должно убить саму идею социальной сети, так как делает практически невозможным поиск знакомых в реальном мире. Особенность социальных сетей заключается в том, что они ориентированы не столько на контент-наполнение, сколько на реальную личность, существующую вне Интернета.

Однако по мере становления Web 2.0 облик социальных сетей также стал меняться. Полного отказа от личности, безусловно, не происходило, однако трансформация шла по пути незначительной идеализации образа. По мере того, как профили социальных сетей становились все более и более развернутыми, включая уже не только фактическую информацию об имени, месте учебы и проживания, но и более личностные аспекты, такие как место работы, семейное положение, увлечения, любимые книги и т. д., профиль становится уже не просто той информацией, по которой можно найти знакомого, но своего рода визитной карточкой, показывающей, насколько высокое социальное положение человек занимает в данный момент. Исходя из этого достаточное количество пользователей начало двигаться по пути идеализации собственного облика в сети. Эта тенденция была распространена до тех пор, пока явление социальных сетей не стало всеобъемлющим, после же пошло на спад ввиду опасности для конкретного пользователя быть уличенным во лжи со стороны знакомых.

Впрочем, именно на волне обретения соответствия личности в Интернете физической личности как в блогах, так и в социальных сетях появилось явление параллельных блогов/профилей. Суть его заключается в том, что одну страницу человек заводит для работы и контактов со знакомыми в реальном мире, другую – для анонимной самореализации. Это явление как нельзя более красноречиво говорит о том, что потребность в Интернете сохраняется в обоих качествах – и как средства для репрезентации физического «я», и как пространства для анонимного творчества.

Систему создания виртуальных личностей в Интернете нередко сравнивают с понятием карнавала у М. М. Бахтина [6], в котором пользователь может практически мгновенно менять маски, каждый раз представая в новом свете. Однако было бы большим заблуждением полагать, что создание влиятельной сетевой персоны сегодня является простой операцией, доступной каждому желающему. Существенной особенностью ин-

тернет-пространства является, что оно тотально верифицируемо, любой комментарий оставленный пользователем сохраняется, складывается определенное впечатление, поэтому виртуальная личность в Сети, так же, как и любая личность, обладает статусом и репутацией. Для того, чтобы интернет-сообщество отнеслось к той или иной виртуальной личности с уважением и интересом, она должна обладать определенной стабильностью. Пользователь же, постоянно «меняющий маски», не будет восприниматься ни как виртуальная личность, ни как набор таковых. Таким образом, поддержание виртуальной личности на достаточном для уважения и признания уровне требует времени и сил от ее создателя.

В связи с изучением возможностей использования социальных сетей в образовании становится актуальной теория социального обучения, которая заключается в предположении, что люди учатся наиболее эффективно, когда они взаимодействуют с другими учащимися в рамках какой-то темы или предмета. В социальном обучении фокус внимания преподавателей должен сдвигаться от содержания предмета в учебной деятельности к взаимодействию людей, вокруг которых это содержание находится. Именно поэтому зарубежные эксперты в области электронного обучения призывают разработчиков программных продуктов создавать платформы, интегрированные с популярными социальными сервисами.

Образовательный потенциал современных социальных сетей

Особым явлением современных социальных сетей, обладающим образовательным потенциалом, стало также создание страниц известных исторических деятелей прошлого. Если еще совсем недавно страницы Пушкина или Сталина создавались в развлекательных целях, то сегодня к подобным идеям относятся с позиции исторической реконструкции.

Положительные стороны социальных сетей как образовательного ресурса крайне многочисленны: это и многообразие форм коммуникации и контроля, такие как вики-страницы, форумы, опросы, голосования, комментарии, подписки, отправка персональных сообщений и другие сервисы, обеспечивающие широкие возможности совместной работы. Но, прежде чем социальные сети превратятся в полноценную образовательную среду, необходимо преодолеть множество трудностей и проблем различного характера, нужны общие усилия специалистов по IT-технологиям и преподавателей и, безусловно, более глубокие теоретические исследования данного вопроса.

Абстрагируясь от социальных сетей, можно отметить, что, несмотря на формирование нового облика Интернета Web 2.0, образовательный потенциал его не только не исчерпался, но стал



более фундаментальным и упорядоченным. Даже если исключить из этого числа университетские программы дистанционного обучения, мы можем найти множество примеров самостоятельных сетевых проектов для самообразования по различным направлениям, от мировой культуры до радиотехники. Наряду с традиционным «академическим» типом освоения новой информации новый тип обучения сформировался в среде видеоблогов. Ориентируясь на практическую деятельность, данные блоги обучают пользователей по принципу «делай как я». Наибольшей популярностью у пользователей в этом отношении является обучение тем элементам, в которых сам блогер является первооткрывателем, что раскрывает еще один горизонт актуализации личности. Таким образом, блогинг вообще и видеоблогинг в частности не просто обладает образовательным потенциалом, но формирует новый тип обучения, который имеет смысл заимствовать образовательным институциям.

Заключение

Новое понимание личности неизбежно влечет за собой новые системы социальных отношений. Утрата прямой связи киберпространства с предметным миром заставляет переосмыслить ряд других привычных понятий, например, понятия материальной ценности или государственного суверенитета и легитимности власти. Еще в начале 2000-х гг. был предложен термин Нетократия [7] как описание новой реальности, в которой основным ресурсом является информация, а наибольшей властью обладают авторы наиболее читаемых ресурсов.

Закономерно, что по мере становления Нетократии, общества, где социальный статус человека оффлайн тесно сопряжен с его статусом в виртуальном пространстве, анонимности личности остается все меньше места. До тех пор, пока

Интернет не воспринимали всерьез, он оставался пространством анонимности и вымышленных личностей. Но чем более общество осознает значимость Интернета в реальной жизни, тем острее у каждого конкретного пользователя актуализируется потребность в верификации своей виртуальной личности личностью реальной. Если в начале становления Интернета Web 2.0 процессы анонимизации личности расширялись, то сегодня мы наблюдаем обратные процессы. На смену никнеймам и прозвищам в адресах электронной почты и профилей в социальных сетях приходят реальные имена и фамилии людей, так как данные ресурсы все чаще оказываются задействованы в профессиональной деятельности человека и этого требует деловая этика. Таким образом, интернет-пространство не просто формирует новый тип личности, но и наделяет его особенностями восприятия информации. Это, в свою очередь, приводит к формированию новых образовательных стратегий, которые сегодня активно развиваются.

Библиографический список

1. *Turkle Sh.* Life on the screen : Identity in the age of the Internet. New York, 1995. 347 p.
2. *Poster M.* CyberDemocracy : Internet and the public sphere. American Cultural Studies : A Reader. Oxford, 2000. P. 402–413.
3. *O'Reilly T.* What Is Web 2.0. Design Patterns and business models for the next generation of software. URL: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> (дата обращения: 25.05.2016).
4. *Gillmor D.* We the Media: Grassroots journalism by the people, for the people. Sebastopol, CA, 2006. 334 p.
5. *Barnes J. A.* Class and Committees in a Norwegian Island Parish // Human Relations. 1954. № 7. P. 39–58.
6. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979. 424 с.
7. *Bard A., Soderqvist J.* NETOCRACY : the new power elite and life after capitalism. Stockholm, 2002. 288 p.

Образец для цитирования:

Клементьев Б. С. Трансформация личности в пространстве Интернета // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 2 (22). С. 173–178. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-173-178.

Personality Transformation in Cyberspace

Boris S. Klementyev

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

It sets out details of the individual transformation phenomenon analysis in network space. Since the 1990s, there was a tendency on the network emergence of virtual personalities that have little to do with their creators in reality, marking the beginning of this complex

process. Originating as a general source of information, the Internet originally had a tremendous educational potential, which is in a slightly modified form still exists today. On the Internet, a new type we can speak about the identification characteristics of the transformation of the individual, depending on the resource, the social status of the user, the social situation. A natural result of the transformation is the transformation of the individual trajectories of the educational process. A new type of identity – the identity of the network – requires a different approach to educational resources.

Key words: Internet-space, personality, mobile identity, educational strategies, social networks, self-education, interactive, distance education, Web 2.0, Netokratiya.



References

1. Turkle Sh. *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. New York, 1995. 347 p. (in English).
2. Poster M. *CyberDemocracy: Internet and the public sphere*. American Cultural Studies: A Reader. Oxford, 2000, pp. 402–413 (in English).
3. O'Reilly T. *What Is Web 2.0. Design patterns and business models for the next generation of software*. Available at: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> (accessed 25 May 2016) (in English).
4. Gillmor D. *We the Media: Grassroots journalism by the people, for the people*. Sebastopol, CA, 2006. 334 p. (in English).
5. Barnes J. A. Class and Committees in a Norwegian Island Parish. *Human Relations*, 1954, no. 7, pp. 39–58 (in English).
6. Bakhtin M. M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* (Esthetics of verbal creativity). Moscow, 1979. 424 p. (in Russian).
7. Bard A., Soderqvist J. *NETOCRACY: the new power elite and life after capitalism*. Stockholm, 2002. 288 p. (in English).

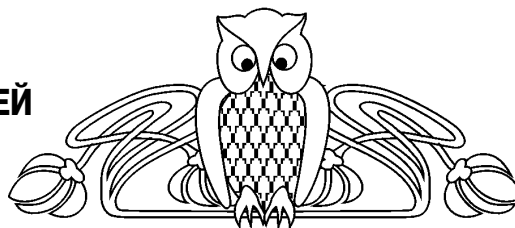
Cite this article as:

Klementyev B. S. Personality Transformation in Cyberspace. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 2 (22), pp. 173–178. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-173-178.



УДК [159.9:61] – 053.5-056.2+159.9432-053.5-056.2

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ДВИГАТЕЛЬНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ



А. Г. Колчина

Колчина Алина Геннадиевна – кандидат философских наук, доцент, кафедра специальной психологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: savanna.77@mail.ru

Изложены некоторые теоретические аспекты проблемы эмоционального развития младших школьников с церебральным параличом. Изучается роль нарушений эмоционального развития у данной категории детей в организации их полноценного общения с окружающими и утверждения себя как полноправного члена общества. На основе результатов экспериментального исследования выявлены особенности проявлений базовых эмоций у детей с церебральным параличом. Применение комплекса психодиагностических методик позволило выявить у респондентов зависимость уровня эмоциональной адаптивности от выраженности двигательного дефекта и переживания двигательной недостаточности. Обоснована необходимость проведения коррекционно-развивающих занятий уже на раннем этапе развития ребенка. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в работе школьных и специальных психологов.

Ключевые слова: младший школьный возраст, детский церебральный паралич, двигательный дефект, эмоциональные нарушения.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-179-185

К постановке проблемы

В настоящее время все большее внимание различных специалистов привлекают проблемы детей с ограниченными возможностями здоровья. Данное обстоятельство, безусловно, связано с тем, что этот контингент детей сегодня рассматривается как активный субъект окружающего социума, а не просто как объект медико-социальной помощи и заботы.

Изучение личностных особенностей детей с диагнозом детский церебральный паралич (ДЦП) является одной из наиболее актуальных проблем в коррекционной психологии и дефектологии [1]. Это обусловлено, во-первых, тем, что ДЦП в структуре инвалидности по неврологическому профилю занимает одно из первых мест, а частота развития данной патологии с каждым годом неуклонно растет. Во-вторых, это связано с тем, что с самого рождения такие дети нуждаются в психологическом сопровождении и прохождении полных курсов терапии, реабилитации и социальной адаптации.

Кардинальное изменение взглядов на систему помощи больному ребенку, наметившееся в последние годы, привело к осознанию того, что

первостепенной задачей стало развитие личности ребенка и успешная интеграция его в социум [2]. Бесспорно, жизнь ребенка во многом определяет наличие у него заболевания, создающего особую жизненную ситуацию. Тем не менее судьбу личности решает не сама болезнь, а его социально-психологическая реализация.

Основной причиной развития ДЦП является поражение головного мозга плода на ранних стадиях пренатального развития или в процессе родовой деятельности. Основными клиническими проявлениями заболевания являются нарушения двигательных функций, к которым в большей части случаев присоединяются нарушения психики, речи, зрения, слуха и др. [3].

Анализ источников литературы по проблеме детского церебрального паралича показал, что изучение этого вопроса до недавнего времени ограничивалось в основном его ортопедическим и неврологическим аспектами [4]. В последние годы в отечественной и зарубежной психологии появились исследования, характеризующие разнообразные психические нарушения у детей с церебральным параличом [5] и затрагивающие вопросы обучения, воспитания больных детей и коррекционно-восстановительной работы с ними [6, 7]. В то же время проблема формирования эмоциональной сферы детей с церебральным параличом и переживания ими отдельных эмоций в коррекционной психологии остаётся все еще недостаточно разработанной, хотя имеются единичные указания [8], в которых обращается внимание на их своеобразии у данной категории детей.

В современной детской психологии существует положение о том, что развитие детской личности тесно связано с формированием эмоциональной сферы. Принимая во внимание, что эмоциональный фактор является базовым как в процессе адаптации ребенка к условиям внешней среды, так и в формировании межличностных отношений со сверстниками и окружающими его взрослыми людьми, изучение особенностей формирования эмоциональной сферы, безусловно, имеет важное научное и практическое значение для ранней и своевременной коррекции различных отклонений, ведущих к патологическому развитию личности ребенка с церебральным параличом.

Е. И. Кириленко выделяет ряд биологических и социальных факторов, которые оказывают непосредственное влияние на патологическое развитие личности ребенка. К ним, в первую очередь,



относится грубая органическая церебральная патология, кроме того, психотравмирующие обстоятельства; реакция ребенка на осознание и переживание имеющегося у него дефекта [9].

Все эти факторы, как можно видеть, имеют место у детей с церебральным параличом. Сюда относится, прежде всего, пренатальное или интранатальное поражение головного мозга, условия эмоциональной, сенсорной и социальной депривации, переживание положения отвергнутого, «мишени для насмешек» или, напротив, чрезмерного внимания окружающих. Психологическая обстановка в семье таких детей также не всегда способствует нормальному формированию личности ребенка и его эмоционального состояния.

Таким образом, церебральный паралич можно рассматривать в качестве модели влияния двигательной недостаточности на развитие эмоциональных нарушений у таких детей и личности в целом. Переживания своей неполноценности и обременительности для окружающих обуславливают формирование своеобразной социальной ситуации развития детей, приводящей к возникновению у них отклоняющихся форм поведения. В связи с этим данный аспект развития представляется чрезвычайно значимым для процесса формирования личности и индивидуальности ребенка. Учитывая вышеизложенное, изучение особенностей эмоциональной сферы детей с церебральным параличом не является самоцелью, а представляет собой возможность проникнуть в специфику личности и индивидуальности ребенка с данным видом патологии.

Выборка и методики исследования

В исследовании приняли участие две группы младших школьников. В первую (экспериментальную) группу вошли учащиеся третьих классов с детским церебральным параличом (20 человек). Во вторую группу вошли ученики 3-го класса без отклонений в развитии (20 человек). Всего в исследовании приняли участие 40 детей младшего школьного возраста. Средний возраст учащихся – 10 лет.

Клиническая характеристика детей с ДЦП была получена при анализе медицинской документации и в ходе выявления анамнестических данных из бесед с родителями (преимущественно с матерями). Экспериментальная выборка была подобрана таким образом, чтобы при анализе ре-

зультатов можно было составить представление об особенностях эмоциональной сферы у детей с церебральным параличом в зависимости от тяжести имеющегося у них двигательного дефекта. Данная выборка имела достаточную репрезентативность и надежность. Респонденты экспериментальной группы имели различные формы ДЦП.

Состав группы по диагнозу (по классификации К. А. Семёновой):

- спастическая диплегия (тетрапарез, при котором руки страдают значительно меньше, чем ноги; дети могут обслуживать себя, писать, владеют рядом трудовых навыков) – 15%;

- гиперкинетическая форма (гиперкинезы сочетаются с параличами и парезами или являются самостоятельным видом расстройств) – 35%;

- атонически-астеническая форма (характеризуется парезами, низким тонусом мышц, мозжечковыми симптомами) – 15%;

- гемипаретическая форма (парезы одной стороны тела, тяжелее в верхней конечности) – 35%.

Дети экспериментальной группы имели сохраненный интеллект (согласно данным документации), лишь у незначительного количества испытуемых была в наличии легкая задержка психического развития. 85% испытуемых воспитываются в семьях, остальные являются сиротами или социальными сиротами. Во вторую (контрольную) группу вошли 20 учащихся 3-го класса МОУ СОШ № 9 г. Саратова в возрасте 9–10 лет.

В ходе эксперимента мы использовали следующие методики: «Тест тревожности» Р. Тэм-мал, М. Дорки и В. Амена; «Шкала личностной тревожности» А. М. Прихожан; «Метод неоконченных предложений» Сакса-Леви; «Рисунок несуществующего животного» А. М. Эткин-да, М. З. Дукаревич; «Hand-test» Э. Вагнера, «Цветовой тест отношений».

Результаты эмпирического изучения и их обсуждение

В ходе проведения исследования были получены следующие данные: использование методики «Тест тревожности» позволило установить, что индекс тревожности у детей экспериментальной группы имеет весьма широкий диапазон значений: от 21% до 72%. Рассмотрим распределение детей экспериментальной и контрольной групп в зависимости от индекса их тревожности (табл. 1).

Таблица 1

Уровень тревожности младших школьников экспериментальной и контрольной групп, %

Уровень тревожности	Индивидуальная тревожность	Группа	
		Экспериментальная	Контрольная
Высокий	> 50	65	13
Средний	20–50	35	75
Низкий	< 20	–	12



Показательно, что наибольшее количество детей в контрольной группе (75%) имеет средний уровень тревожности, тогда как у 65% респондентов экспериментальной группы – высокий уровень.

Проведение качественного анализа тревожности позволило установить, что у детей с индексом тревожности > 50% ее высокий уровень проявляется и в ситуациях, моделирующих отношения ребенок – взрослый, и в отношениях ребенок – ребенок, хотя в последнем случае несколько реже. Дети с высоким индексом тревожности в ситуациях, связанных с одиночеством, всегда делали отрицательный эмоциональный выбор. Такой же выбор часто имел место и в ситуациях «игнорирование», «ребенок и мать с младенцем», «собрание игрушек».

При анализе результатов исследования по шкале личностной тревожности А. М. Прихожан было выявлено, что у большинства детей с ДЦП высокий уровень школьной тревожности. Такая ситуация отрицательно влияет на формирование адекватной оценки себя, а также способствует развитию затруднений в общении со сверстниками и взрослыми из-за сложности оценки своего положения в обществе.

Самооценочная и межличностная тревожность у детей экспериментальной группы также повышена. Это, вероятно, связано с тем, что ребенок, осознавая свой дефект, предполагает предвзятое отношение к нему со стороны сверстников и окружающих. Показатели магической тревожности в основном относятся к среднему уровню, так как этот вид не оказывает непосредственного влияния на формирование самооценки и мнение окружающих о ребенке.

Из ответов на предложенные вопросы видно, что ребята проявляют тревожность во всех ситуациях, связанных с публичными выступлениями, общением со сверстниками и, тем более, незнакомыми людьми; тревожатся, что не оправдают ожиданий окружающих, будут плохо выглядеть в какой-либо ситуации, или переживают по поводу того, что о них могут подумать.

Таким образом, у младших школьников с церебральным параличом имеет место низкий порог возникновения реакции тревоги, они ощущают постоянное напряжение, на различные жизненные ситуации реагируют усилением состояния тревоги, постоянно испытывая угрозу своему «Я». Это хорошо согласуется с представлениями о социальном характере формирования эмоций. Если ребенок не подготовлен к общественной жизни, то, по мнению А. И. Захарова, он постоянно пребывает в состоянии невроза, одним из проявлений которого является личностная тревожность. Ребенок с церебральным параличом в данном случае является примером индивида, который не оправдал ожиданий окружающих, что неизбежно влечет за собой появление, а в последующем и усиление у него тревожности [10].

При сравнении средних показателей общего количества ответов по тесту «Hand-test» и анализе ответов по категориям можно прийти к заключению, что у детей с церебральным параличом низкая психологическая активность и менее выраженная степень активированности личности. Дети без отклонений в развитии обладают большим энергетическим потенциалом и запасом тенденции к действию.

Количественный и качественный анализ ответов показал, что высказывания по категориям «описание» и «пассивная безличность» у детей экспериментальной группы встречаются в 55% случаев, тогда как у детей контрольной группы лишь в 15%. Это свидетельствует о том, что у детей с церебральным параличом значительно чаще, почти в четыре раза, снижен уровень активности испытуемых.

При оценке агрессивности младших школьников было выявлено, что у большей части детей с церебральным параличом индекс агрессивности имел отрицательные значения, а в контрольной группе он характеризовался у большинства детей положительными или нулевыми показателями. Смещение кривой показателей вправо, полученное в экспериментальной группе, свидетельствовало, что у детей с ДЦП уровень агрессивности гораздо более выражен, чем у детей контрольной группы.

Все респонденты в зависимости от индекса агрессивности были распределены по уровням ее выраженности. К первому уровню (по условиям методики) относились показатели высокой вероятности проявления агрессии у детей. Индекс агрессивности у них 2 и более баллов. Ко второму уровню относили респондентов, индекс агрессивности которых находился в диапазоне от –1 до 1. У них проявления агрессии могут отмечаться, но в особо значимых ситуациях. Если индекс агрессивности был меньше –1, то дети с такими показателями относились к третьему уровню. Вероятность открытой агрессии у них считалась минимальной, даже в особых ситуациях.

Рассмотрим распределение респондентов экспериментальной и контрольной групп в зависимости от уровня агрессивности (табл. 2).

По результатам сравнительного анализа видно, что в обеих группах присутствуют три уровня агрессивности. Наиболее выраженным у детей с церебральным параличом является первый уровень, а в контрольной группе – второй.

Анализ ответов по категориям «зависимость», «увечность» и «пассивность» выявил их повышенный удельный вес, что отражает, по условиям методики, наличие органической патологии головного мозга. К. Лоренц объясняет нарушения механизмов контроля возникновения агрессивности повреждением лимбической системы или нарушением передачи сигнала со стороны коры головного мозга [11]. Рассматривая клиническую картину детского церебрального паралича, М. Б. Цукер также связывает их с аналогичными нарушениями центральной нервной системы [12].



Таблица 2

Распределение респондентов экспериментальной и контрольной групп в зависимости от уровня агрессивности, %

Уровень агрессивности	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Первый	15	45
Второй	50	35
Третий	35	20

Анализ результатов методики «Hand-test» позволил установить, что у детей с церебральным параличом отмечается низкая психологическая активность. Для них характерно наличие меньшего энергетического потенциала, по сравнению с детьми без нарушения развития, а также повышенный уровень агрессивности.

Методика «Неоконченные предложения» позволила выявить у детей уровень и характер страхов: было выделено по три уровня. В экспериментальной группе высокий уровень страхов отмечался у 45% детей, в то время как в контрольной группе у 55% детей имел место низкий уровень страхов (табл. 3).

Для подтверждения результатов, полученных по методике «Неоконченные предложения», одновременно осуществлялось проведение проектив-

ного теста «Рисунок несуществующего животного». У каждого испытуемого показатели наличия страха, отмеченные в рисунке, суммировались. Затем подсчитывался общий балл, который указывал на выраженность страха у данного испытуемого. Проведение сравнительного анализа результатов двух методик показало, что результаты методики «Рисунок несуществующего животного» достоверно коррелируют с результатами «Метода неоконченных предложений» ($r = 0,9; p < 0,01$).

Следует отметить, что для детей экспериментальной группы характерна категория страхов социально опосредованного и медицинского характера (табл. 4). Данное обстоятельство, вероятно, связано с осознанием детьми имеющегося у них двигательного дефекта и его глубоким переживанием.

Таблица 3

Процентное распределение детей контрольной и экспериментальной групп по уровням выраженности страхов, %

Уровни страхов у детей	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	45	35
Средний	35	10
Низкий	20	55

Таблица 4

Частота встречаемости различных страхов у детей с ДЦП и здоровых детей, %

Категории страхов	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Сказочные герои	10	15
Темноты	13	16
Смерти	10	7
Медицинские	17	5
Социально опосредованные	15	7

Как можно видеть, установлены существенные отличия эмоционального состояния детей с церебральным параличом от их сверстников, не имеющих патологии в развитии. В связи с этим представлялось необходимым и практически значимым выявление факторов, обуславливающих формирование отмеченных эмоциональных проявлений.

При проведении сопоставительного анализа особенностей проявлений эмоциональной сферы и возможных причин, их определяющих, было отмечено, что изменение уровня тревожности детей с ДЦП находилось в прямой корреляционной связи с тяжестью имеющихся у них двигательных нарушений. Дети с легкой степенью тяжести

двигательной недостаточности (гемиплегией) оказались наиболее благополучным контингентом, если учитывать проявление их тревожности. В тех случаях, когда у ребенка имел место более выраженный двигательный дефект (гиперкинез), уровень тревожности значительно возрастал, т. е. чем более двигательно несостоятелен ребенок, тем больше выражена и степень его тревоги.

Полученные данные полностью согласуются с выводами представителей теории социального научения (Н. Миллера, Дж. Долларда), что ребенок, не подготовленный к жизни в обществе, остается в состоянии эмоционального напряжения, которое перерастает в личностную тревожность. В нашем случае, чем тяжелее дефект, тем более вы-



ражена беспомощность ребенка в реальной жизни, тем, соответственно, выше его тревожность.

Не менее значимым в определении эмоциональной адаптивности ребенка с церебральным параличом к социальному окружению явилось и переживание им своей двигательной недостаточности. Была установлена прямая связь между тяжестью двигательной несостоятельности и переживанием ребенком имеющегося у него дефекта развития. Данная взаимосвязь логически объясняется: чем более выражен двигательный дефект, тем глубже его переживание и тем более выражены у ребенка отклонения эмоционального состояния. Наиболее высокие показатели тревожности и страхов отмечались именно у застенчивых, стеснительных, робких, боязливых детей, которые избегали общения с окружающими, с трудом входили в контакт. Они глубоко переживали свое особое состояние, часто плакали по поводу двигательной несостоятельности и довольно часто интересовались прогнозом своего заболевания.

Итак, узловыми факторами, определяющими особенности эмоциональной сферы детей с детским церебральным параличом, являются: степень выраженности двигательного дефекта, переживание двигательного дефекта и начало школьного обучения. Данные факторы имеют влияние практически на все эмоциональные проявления детей, изучаемые в исследовании.

Проведенное экспериментальное исследование убедительно продемонстрировало наличие выраженных эмоциональных нарушений у младших школьников с церебральным параличом, что свидетельствует о необходимости проведения их психологической коррекции: с этой целью был составлен комплекс коррекционно-развивающих занятий. Теоретической основой его являлись работы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Л. А. Венгера и А. Л. Венгера, Л. И. Божович. В практической реализации задач комплекса мы опирались на методическое пособие Л. А. Венгера, на «Психогимнастику» М. Н. Чистяковой и программу Л. Стрельниковой «Войди в тридцатое царство».

Комплекс коррекционно-развивающих занятий проводится в течение двух месяцев работы с детьми с ДЦП. Не останавливаясь подробно на методике проведения и содержании коррекцион-

ных занятий, поскольку это не входит в задачи нашей статьи, следует отметить, что данная работа способствует положительной динамике эмоционального состояния детей.

После использования коррекционного комплекса повторно было осуществлено определение уровня тревожности у детей по той же методике, что и в первоначальном исследовании. При анализе результатов динамического наблюдения достоверных различий уровня тревожности у детей, по сравнению с предыдущим исследованием, отмечено не было, но процентное распределение детей с различным уровнем тревожности несколько изменилось: уменьшилось число детей с высоким уровнем тревожности, а со средним уровнем, напротив, увеличилось (табл. 5).

При анализе повторных результатов по методике «Шкала личной тревожности» А. М. Прихожан также была отмечена некоторая динамика, существенно понизились показатели магической тревожности, которая непонятна в должной мере младшим школьникам, но межличностная и самооценочная тревожность еще высокая. Вероятно, у детей с церебральным параличом невозможно полностью убрать тревогу по поводу своего отношения к окружающими в столь непродолжительный срок.

Все вышеизложенное позволяет предположить, что используемая программа коррекции оказывает положительное влияние на эмоциональное состояние детей младшего школьного возраста с церебральным параличом, но для получения более значимых результатов необходимо продолжить и, главное, активизировать коррекционную работу, проводя занятия с детьми строго по плану, в полном объеме, основываясь на интересе участников эксперимента. Сходные результаты были получены и при изучении динамики выраженности страхов у младших школьников в ходе психокоррекционной работы с ними (табл. 6).

Как можно заметить, количество детей с высоким и средним уровнями выраженности страхов несколько снизилось, а их количество с низким уровнем немного возросло. В данном случае нам также не представилось возможности получить достоверное различие показателей уровня выраженности страхов до и после проведения коррекции,

Таблица 5

Уровень тревожности у младших школьников с ДЦП до и после ее коррекции, %

Уровень тревожности	До коррекции	После коррекции
Высокий	65	50
Средний	35	45
Низкий	0	5

Таблица 6

Уровни выраженности страхов до и после проведения коррекции, %

Уровни страхов у детей	До коррекции	После коррекции
Высокий	45	40
Средний	35	30
Низкий	20	30



однако намечившаяся положительная тенденция свидетельствует о том, что проводимая работа является эффективной и должна продолжаться.

Представляет интерес тот факт, что содержание страхов у детей с церебральным параличом несколько изменилось (табл. 7). На фоне других

категорий страхов количество медицинских значительно уменьшилось, хотя показатели других видов страха более статичны. Так, показатели количества страхов, связанные с глубоким переживанием собственного дефекта, практически не изменились.

Таблица 7

Динамика изменения содержания страхов детей до и после проведения коррекции, %

Категории страхов	До коррекции	После коррекции
Сказочные герои	10	8
Темноты	13	11
Смерти	10	8
Медицинские	17	9
Социально опосредованные	15	14

У младших школьников с церебральным параличом понизились показатели уровня тревожности и выраженности страхов, что показывают все использованные методики. Ребята стали более спокойными, уверенными в себе. В целом отмечается положительная динамика, т. е. проводимая коррекция эффективна, однако для получения более ощутимых результатов коррекционную работу по нормализации эмоционального состояния детей необходимо продолжать. Это позволит младшим школьникам с церебральным параличом повысить свою самооценку, облегчить их межличностное общение и учебную деятельность. Достигнутые на настоящем этапе работы результаты уже являются успехом для испытуемых.

Заключение

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что значительное возрастание количества детей с патологией опорно-двигательного аппарата, сложности их адаптации и интеграции в социум обусловили актуальность настоящего исследования. Наличие у большей части детей при столь тяжелой двигательной патологии сохранного интеллекта, безусловно, оказывает огромное влияние на осознание ребенком своего особого состояния и переживание имеющегося у него дефекта и на становление его личности и поведения. В связи с этим основной задачей являлась оценка развития эмоциональной сферы младших школьников и выделения эмоционального комплекса симптомов, являющегося одним из условий патологического развития личности.

Экспериментальный материал, полученный в настоящем исследовании, позволил прийти к заключению, что детский церебральный паралич приводит к формированию ряда выраженных нарушений эмоционального развития детей. Все они являются взаимосвязанными и требуют своевременной коррекции в целях профилактики отклонений в личностном развитии детей. Выявление факторов, обуславливающих формирование отмеченных эмоциональных проявлений,

позволило определить направление и содержание коррекционной психологической работы с детьми.

При повторном обследовании детей после проведения психокоррекции было установлено, что в целом отмечается положительная динамика изучаемых показателей их эмоционального состояния. Это обстоятельство позволило сделать вывод, что используемая программа коррекции у детей с церебральным параличом младшего школьного возраста с сохранным интеллектом оказывает положительное влияние на их эмоциональное состояние, но для получения более значимых результатов необходимо продолжить и, главное, активизировать коррекционную работу, проводя занятия с детьми по плану, в полном объеме, вызывая интерес у участников эксперимента.

Библиографический список

1. Лучанинова В. Н., Осмоловский С. В., Бурмистрова Т. И. Эффективность реабилитации детей-инвалидов, страдающих детским церебральным параличом // Фундаментальные исследования. 2011. № 9–3. С. 431–434.
2. Солопова И. А., Мошонкина Т. Р., Умнов В. В. [и др.]. Нейрореабилитация пациентов с детским церебральным параличом // Физиология человека. 2015. Т. 41, № 4. С. 123–131.
3. Шипицына Л. М., Мамайчук И. И. Детский церебральный паралич. СПб., 2003. 272 с.
4. Перхурова И. С. Регуляция позы и ходьбы при детском церебральном параличе и некоторые способы коррекции. М., 1996. 242 с.
5. Мастюкова Е. М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст. М., 2003. 320 с.
6. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие. М., 2001. 192 с.
7. Маслова В. Н. Организация коррекционно-логопедической работы с детским церебральным параличом // Личность, семья и общество : вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по материалам ЛП междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2015. № 5 (51). С. 15–21.
8. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб., 2001. 220 с.



9. Кириленко Е. И. Роль биологических и социальных факторов в механизмах патологического формирования личности при детских церебральных параличах // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2010. № 9. С. 1390–1394.

10. Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. Л., 1982. 210 с.
11. Лоренц К. Агрессия. М., 1994. 290 с.
12. Цукер М. Б. Клиническая невропатология детского возраста. М., 1986. 157 с.

Образец для цитирования:

Колчина А. Г. Диагностика и коррекция нарушений развития эмоциональной сферы детей с двигательной патологией // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акрмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 2 (22). С. 179–185. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-179-185.

Diagnosing and Correcting Disorders of Emotional Development in Children with Locomotor Pathologies

Alina G. Kolchina

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: savanna.77@mail.ru

The paper outlines some theoretical aspects of the issue of emotional development of primary school students with cerebral palsy. It further explains the role disorders of emotional development in such children play in how they interact with others and how they assert themselves as full members of society. Specific features of how children with cerebral palsy express basic emotions were identified, based on the results of an experimental study. A combination of psychodiagnostic techniques revealed a correlation between the level of emotional adaptability, on the one hand, and manifestation of a locomotor disorder and the respondents' experiences of locomotor challenges, on the other hand. The paper provides a rationale for the imperative for holding correctional and educational classes for such children at an early age. The results of this study can be used by school psychologists and psychologists working in special education.

Key words: primary school age, cerebral palsy, locomotor defects, emotional disorders.

References

1. Luchaninova V. N., Osmolovskiy S. V., Burmistrova T. I. Effektivnost' rehabilitatsii detey-invalidov, stradayushchikh detskim tserebral'nyim paralichom (Effectiveness of rehabilitation of disabled children with infantile cerebral palsy). *Fundamental'nye issledovaniya* (Fundamental research), 2011, no. 9–3, pp. 431–434 (in Russian).
2. Solopova I. A., Moshonkina T. R., Umnov V. V. [et al.] Neyroreabilitatsiya patsientov s detskim tserebral'nyim paralichom (Neurorehabilitation of patients with infantile cerebral palsy). *Fiziologiya cheloveka* (Human Physiology), 2015, vol. 41, no. 4, pp. 123–131 (in Russian).
3. Shipitsyna L. M., Mamaychuk I. I. *Detskiy tserebral'nyy paralich* (Infantile cerebral palsy). St. Petersburg, 2003. 272 p. (in Russian).
4. Perkhurova I. S. *Regulyatsiya pozy i khod'by pri detskom tserebral'nom paraliche i nekotorye sposoby korrektsii*

(Regulation of pose and walking under infantile cerebral palsy and some methods of correction). Moscow, 1996. 242 p. (in Russian).

5. Mastuykova E. M. *Spetsial'naya pedagogika. Podgotovka k obucheniyu detey s osobymi problemami v razviti. Ranniy i doskol'nyy vozrast* (Special pedagogy. Preparing to teaching children with special developmental problems. Tender and pre-school age). Moscow, 2003. 320 p. (in Russian).
6. Levchenko I. Yu., Prikhod'ko O. G. *Tekhnologii obucheniya i vospitaniya detey s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata: ucheb. posobie* (Technologies of teaching and education of children with muscle-skeleton disorders: the study guide). Moscow, 2001. 192 p. (in Russian).
7. Maslova V. N. Organizatsiya korrektsionno-logopedicheskoy raboty s detskim tserebral'nyim paralichom (Organizing of correctional and speech therapy with infantile cerebral palsy). *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii: sb. st. po materialam LII mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* (Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology. The collection of papers on materials of the 52th international scientific and practical conference). Novosibirsk, 2015, iss. 5 (51), pp. 15–21 (in Russian).
8. Mamaychuk I. I. *Psikhologicheskaya pomoshch' detyam s problemami v razviti* (Psychological counseling of children with developmental problems). St. Petersburg, 2001. 220 p. (in Russian).
9. Kirilenko E. I. Rol' biologicheskikh i sotsial'nykh faktorom v mekhanizmax patologicheskogo formirovaniya lichnosti pri detskich tserebral'nykh paralichakh (Role of biological and social factors in mechanisms of personality's pathological formation under infantile cerebral palsies). *Zhurnal nevrologii i psikiatrii im. S. S. Korsakova* (Zhurnal nevrologii i psikiatrii imeni S. S. Korsakov), 2010, no. 9, pp. 1390–1394 (in Russian).
10. Zakharov A. I. *Psikhoterapiya nevrozov u detey i podrostkov* (Psychotherapy of children's and adolescents' neuroses). Leningrad, 1982. 210 p. (in Russian).
11. Lorents K. *Agressiya* (Agression). Moscow. 1994. 290 p. (in Russian, trans. from German).
12. Tsuker M. B. *Klinicheskaya nevropatologiya detskogo vozrasta* (Clinical neuropathology of childhood). Moscow, 1986. 157 p. (in Russian).

Cite this article as:

Kolchina A. G. Diagnosing and correcting disorders of emotional development in children with locomotor pathologies. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 2 (22), pp. 179–185. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-179-185.



УДК 376.42

ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМ ДЕФЕКТОМ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Ю. В. Селиванова, Е. Б. Щетинина, О. В. Соловьева

Селиванова Юлия Викторовна — доктор социологических наук, профессор, кафедра коррекционной педагогики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: juliaselivanova@mail.ru

Щетинина Елена Борисовна — кандидат социологических наук, доцент, кафедра коррекционной педагогики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: ebp1976@mail.ru

Соловьева Ольга Васильевна — кандидат социологических наук, доцент, кафедра коррекционной педагогики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: olvassol@mail.ru

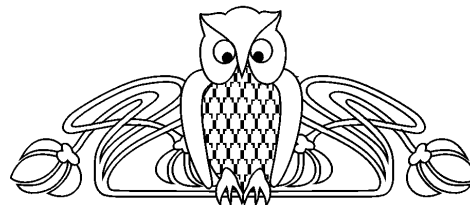
Представлены результаты эмпирического исследования различных параметров готовности к школьному обучению детей с комплексным дефектом зрения и интеллекта. Предполагается, что готовность детей с нарушением зрения и интеллекта к школьному обучению требует комплексного, планомерного, длительного взаимодействия родителей, работников дошкольных образовательных учреждений, специалистов-дефектологов и учителей начальных классов. Основываясь на диагностической программе Н. И. Гуткиной, изучены мотивационная, произвольная, интеллектуальная и речевая сферы детей с комплексным дефектом зрения и интеллекта. Делается вывод, что большинство учащихся коррекционной школы, имеющих зрительную патологию и нарушение интеллекта, оказались не готовы к процессу обучения. Об этом свидетельствуют результаты диагностического эксперимента: несформированность мотивации и познавательной деятельности учащихся, дефицит произвольного внимания, различные нарушения речи, узость представлений об окружающем, поведенческие девиации, несоответствие возрастному уровню развития процессов мышления, памяти, внимания, восприятия.

Ключевые слова: дети с комплексным дефектом, нарушение зрения, нарушение интеллекта, готовность к школьному обучению.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-186-189

Введение

Поступление в школу является важным этапом в развитии ребенка как в норме, так и при наличии у него различных особенностей развития. Меняется социальная ситуация развития ребенка: смена режима дня, его социального окружения и роли в социуме. Ребенок больше не является «центром внимания», как это было в семье. К нему начинают предъявлять различные требования: образовательные, поведенческие, общественные [1]. Процесс подготовки к школе затруднен при нали-



чии более одного нарушения в развитии, т. е. при комплексном дефекте. Данная проблема особенно остро встает в наше время, так как с каждым годом увеличивается количество детей с сочетанными нарушениями. Кроме того, появляются новые комбинации нарушений, которые обуславливают выбор направления работы с ребенком.

В данной статье нам бы хотелось остановиться на рассмотрении уровня готовности к школьному обучению детей с нарушением зрения и интеллекта. Это сочетание дефектов характеризуется тем, что при умственной отсталости нарушаются процессы мышления, памяти, внимания, затрудняющее адаптацию ребенка к школе. Нарушения зрения различной тяжести усугубляют проблемы ребенка, так как недостаточно развиты зрительная, двигательная, эмоциональная сферы деятельности. Когда ребенок с такими нарушениями развития попадает в условия специального образования, активно стимулирующие его развитие, обнаруживается, что его стартовая позиция хуже, чем у других детей с аномальным развитием [2].

Умственно отсталые дети с нарушением зрения в основном изучались тифлопедагогами и тифлопсихологами (А. И. Зотовым, М. И. Земцовой, Л. И. Захаровой, Н. Б. Лурье, А. Ф. Самойловым, А. В. Политовой, И. М. Романовой, И. В. Молчановской). В связи с этим их возможности и их развитие сравнивались с особенностями слепых и слабовидящих, имеющих нормальный интеллект. Исследований, отражающих готовность этой категории детей к школьному обучению, не проводилось. Однако само понятие готовности к школе, школьной зрелости является достаточно изученным в психолого-педагогической литературе: многие психологи и педагоги занимались изучением параметров готовности детей к школе, например, Л. С. Выготский, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, Н. Г. Салмина, Л. А. Венгер, В. В. Холмовская. В зарубежных исследованиях проблематика отражена в работах, изучающих школьную зрелость детей, — Г. Гетцер, А. Керна, С. Штребела, Я. Йирасека [3].

Готовность к школьному обучению — это сформированность физиологических и психических процессов у ребенка, обеспечивающих достаточный уровень овладения знаниями, умениями и навыками, прививаемыми в школе.

Программа исследования

Целью нашей работы является изучение готовности к школьному обучению детей с



комплексным нарушением зрения и интеллекта. Мы предполагаем, что готовность детей с нарушениями зрения и интеллекта к школьному обучению требует комплексного, планомерного, длительного взаимодействия родителей, работников дошкольных образовательных учреждений, специалистов-дефектологов и учителей начальных классов и что дети, прошедшие дошкольную подготовку, имеют более высокий уровень школьной готовности.

Данное исследование основано на диагностической программе по определению психологической готовности детей 6–7 лет к школьному обучению Н. И. Гуткиной [4]. Она состоит из трех блоков, изучающих мотивационную, произвольную, интеллектуальную и речевую сферы. Каждый блок включает в себя несколько методик, из которых мы отобрали наиболее соответствующие задачам исследования. Для определения зрелости мотивационной сферы была выбрана методика «Внутренняя позиция школьника». Сформированность произвольной сферы определялась по методике «Домик». Интеллектуальная сфера деятельности определялась с помощью методики «Да и нет». Речевое развитие исследовалось с помощью игры «Звуковые прятки» [4]. Кроме того, мы переформулировали инструкции к заданиям, основываясь на специфике речевого и интеллектуального развития детей с комплексным дефектом. Формулировка была упрощена и предусмотрены наводящие вопросы, способствующие осознанию задания и его сути.

Исследование проводилось в две учебные недели третьей четверти. Эти сроки обусловлены включенностью детей в учебный процесс и участием исследователя в работе психолого-педагогического консилиума школы, так как результаты исследования могут помочь в определении дальнейшего образовательного маршрута ребёнка. Формой проведения были индивидуальные занятия по 25 минут, 10 занятий соответственно количеству участников исследования. Эта форма обеспечивает положительную психологическую обстановку на занятии, налаживание контакта с ребёнком, возможность зафиксировать особенности учащихся, эффективно воздействовать на ребёнка при выполнении задания и делать выводы непосредственно после каждого занятия.

Методика «Внутренняя позиция школьника» представляет собой экспериментальную беседу для определения мотивации познания и учёбы, уровень культуры окружающей его среды. Задаются вопросы: «Хочешь ли ты ходить в школу?», «Хочется ли тебе вернуться в садик или домой?», «Стараясь ли ты выполнить задания, которые у тебя получаются, или бросаешь их?» и др. Было выявлено, что у 6 из 10 опрошиваемых детей не сформирована внутренняя позиция учащегося. Они предпочитают занимать пассивную позицию в процессе обучения, выбирая при игре в «школу» роль учителя, предпочитают перемены самим уро-

кам. Понятие «школа» для них характеризуется усталостью, скукой по дому.

Например, Влад Б., 7 лет: «Я не хочу ходить в школу, потому что заставляют заниматься. Я всегда хочу домой, там мама не заставляет учить неинтересное. В школе мне нравится физкультура, потому что там можно бегать. Я не люблю книги, потому что они скучные. Я не хочу ходить в школу, потому что мне тут не нравится. Я не делаю то, что у меня не получается. Мне нравится линейка. Если разрешат, то я останусь дома и буду играть в планшет. Я буду учителем, чтобы командовать. Мне нравится перемена».

Даниил М., 7 лет: «Я не хочу ходить в школу (на вопрос «почему?» затруднился ответить). Я хочу в садик, потому что там можно играть с кем хочешь. Мне не нравится в школе. Я люблю сказки. Мне нравятся ручки и карандаши. Я останусь дома. Я буду учителем (на вопрос «почему?» затруднился ответить). Я люблю перемену».

При применении методики «Домик» ребенок срисовывает изображение домика, состоящего из геометрических фигур и элементов прописных букв, с целью определить его умение зрительно воспринимать и воспроизводить предложенный образец, выявить особенности внимания, восприятия, зрительно-моторной координации и уровень развития мелкой моторики. По ходу работы фиксируется рабочая рука (правая или левая), как ребёнок работает с образцом, скорость начертания линий, отвлекаемость во время работы, высказывания или вопросы во время работы, сверяет ли он по окончании работы рисунок с образцом. Затем производится качественный анализ работы. При наблюдении за процессом рисования было определено, что большая часть детей являются левшами, часто обращаются к рисунку-образцу, плохо рисуют по памяти. Кроме того, в процессе часто возникают вопросы, не относящиеся к самому рисунку или способу его воспроизведения: «А когда я дорисую, можно это забрать домой?», «Почему мне нельзя это забрать домой?», «А кому вы отдадите рисунок?», «А можно его потом раскрасить?». Дети проявляли недостаточную сосредоточенность в процессе работы, отвлекались, в некоторых случаях у них не сформированы мелкомоторные операции и нарушено пространственное восприятие.

Количественный анализ рисунков показал, что не справились с заданием 4 человека, столько же справились не до конца, отлично справился с заданием один человек, отказался от выполнения один человек. Среди не справившихся с заданием участников были дети, посещавшие дошкольные учреждения.

Методика «Да и нет» основана на аналогичной игре «Да и нет – не говорите, чёрного с белым не носите»: в процессе игры надо определить возможность ребёнка работать по правилу и уровень развития произвольного внимания, памяти и регуляции деятельности. Инструкция: «Мы сыграем в игру, в



которой нельзя отвечать на вопросы словами «да» и «нет». Повтори, пожалуйста, какие слова нельзя называть? (Ребёнок повторяет). Тебе понятно правило игры?» После этого задаются вопросы, провоцирующие ответы «да» и «нет».

При обработке результатов подсчитывается количество ответов «да» и «нет» – ошибок: 7 из 10 детей не справились с заданием, т. е. допустили более одной ошибки. Один человек справился с заданием полностью и двое не до конца. Таким образом, большая часть исследуемой группы показала низкий уровень развития произвольной сферы деятельности. Дети оказались не готовы к выполнению деятельности, требующей длительной концентрации и затрагивающей произвольные процессы памяти. Несмотря на пребывание некоторых участников исследования в дошкольных учреждениях до поступления в школу большая часть испытуемых показала низкие результаты, а дети, не ходившие в детский сад, показали достойный результат.

Методика «Звуковые прятки» предлагает ребенку найти «спрятанные» в словах звуки. Предлагается поочередно искать звуки [о], [а], [ш], [с], на бланке фиксируются правильные и ошибочные ответы и анализируется способ выполнения задания. В процессе игры надо определить уровень сформированности фонематического слуха ребенка, произвольного внимания и произвольной регуляции деятельности. Не справились с заданием 4 человека, средние результаты были у 3 человек; полностью справились 3 человека. Среди детей, успешно справившихся с заданием, были учащиеся, не посещавшие дошкольные образовательные учреждения, а среди тех, кто не справился, были дети, посещавшие детские сады.

Обсуждение результатов исследования

При проведении диагностического исследования уровня готовности к школьному обучению первоклассников с сочетанием нарушений зрения и интеллекта было выявлено, что независимо от того, посещал ли ребёнок дошкольное образовательное учреждение, подавляющее большинство учащихся не готовы к процессу обучения в школе.

Анализируя полученные результаты диагностического исследования, мы выделили следующие направления работы с первоклассниками. Необходимы коррекция и формирование мотивации к учению: выявление игровых и познавательных интересов учащихся – какие игры любят, любимые игрушки, любимые мультфильмы и фильмы, любимые сказочные герои и т. д.; построение урока в соответствии с интересами учащихся; увеличение количества игрового материала при подаче общеобразовательных сведений; подбор адекватного возможностям учащихся способа изложения учебного материала; создание ситуации успеха учащегося.

Кроме того, нужна коррекция недостатков психических процессов: подбор адекватных воз-

можностям учащихся наглядных материалов; четкое структурирование преподаваемого материала; использование арттерапевтических приемов на различных уроках (сказкотерапии, изотерапии, библиотерапии, музыкотерапии и т. д.) для снижения уровня тревожности; использование заданий с учетом интересов учащихся, направленных на развитие произвольности внимания и деятельности; тесное взаимодействие со специалистами-дефектологами и планирование учебной работы с подкреплением на коррекционных занятиях [5].

Необходимо развивать речь учащихся: связную устную речь в процессе индивидуальных бесед с ними, корректировать их ответы на уроках чтения и письма и этапе рефлексии; корректировать недостатки письменной речи, тесно взаимодействуя с логопедом, разрабатывать индивидуальные задания и развивать письменную речь на уроках письма, математики, чтения и окружающего мира; развивать фонематический слух с помощью различных звуковых упражнений на уроках письма и развития речи, чтения и развития речи.

Интеллект также нуждается в развитии. Этому может способствовать расширение представлений об окружающем с помощью различных типов наглядности, работы с книгой, экскурсий, учебных фильмов с учетом возрастных и индивидуальных интересов; закрепление изученного материала за счет различного рода упражнений, адекватных возможностям и интересам учащихся, создание условий для развития их познавательного интереса с помощью формулировки заданий: Помоги Незнайке попасть на луну..., Найди домик для гномика Кузи... и т. п.; использование различных дидактических игр, направленных на развитие логического мышления.

Заключение

Исследование готовности к школьному обучению детей с комплексным дефектом показало, что большинство учащихся коррекционной школы оказались не готовы к процессу обучения. Об этом свидетельствуют результаты диагностического эксперимента, говорящие о: несформированности мотивации и познавательной деятельности учащихся; наличии недостатков произвольного внимания и деятельности, различных нарушений речи; узости представлений об окружающем; поведенческих девиациях; несоответствии возрастному уровню развития процессов мышления, памяти, внимания, восприятия.

Независимо от того, посещал ли ребёнок дошкольное образовательное учреждение или нет, участники эксперимента одинаково неуспешно справились с предложенными заданиями, что опровергает нашу гипотезу о прямой зависимости успешности обучения в школе от включенности ребёнка в дошкольный этап обучения и воспитания. Однако апробация разработанной нами



коррекционной программы по преодолению неготовности к школьному обучению доказала, что такое преодоление возможно, как и повышение уровня школьной зрелости при целенаправленном психолого-педагогическом воздействии.

Библиографический список

1. Малева З. П. Диагностика и коррекция зрительного восприятия детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Челябинск, 2003. 118 с.

2. Плаксина Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения. М., 1999. 54 с.
3. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991. 152 с.
4. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. СПб., 2004. 208 с.
5. Мясникова Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с тяжелой зрительной патологией раннего возраста и его семьи на дому как инновационная модель ранней коррекционной помощи // Современные подходы к социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Курган, 2014. С. 98–101.

Образец для цитирования:

Селиванова Ю. В., Шchetинина Е. Б., Соловьева О. В. Готовность детей с комплексным дефектом к школьному обучению // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 2 (22). С. 186–189. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-186-189.

Readiness of Children with Complex Impairments for School Education

Yuliya V. Selivanova

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

Elena B. Shchetinina

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: ebp1976@mail.ru

Ol'ga V. Solovieva

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

The paper presents the results of an empirical study of various parameters of readiness for school education of children with complex visual and intellectual impairments. It is assumed that the readiness of children with visual and intellectual impairments for school education requires comprehensive, systematic, and long-term interaction of parents, pre-school teachers, specialist on mental defects and physical handicaps, and primary school teachers. Motivational, perceivable, intellectual and verbal spheres of children with complex visual and intellectual impairments were studied based on the diagnostic programme by N. I. Gutkina. It was concluded that most of the remedial schools students who have visual abnormalities and intellectual impairments, are not ready for the educative process. This statement is confirmed by the results of the diagnostic experiment: immature motivation and cognitive activity of students, lack of voluntary atten-

tion, various disorders of speech, narrowness of ideas about the environment, behavioral deviations, discrepancy between age level and processes of thinking, memory, attention, and perception were found. **Key words:** children with complex defects, visual impairment, intellectual impairments, readiness for school education.

References

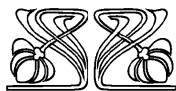
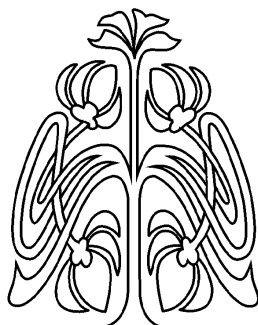
1. Maleva Z. P. *Diagnostika i korrektsiya zritel'nogo vospriyatiya detey doshkol'nogo vozrasta s narusheniem zreniya* (Diagnosis and correction of visual perception in preschool children with visual impairment). Chelyabinsk. 2003. 118 p. (in Russian).
2. Plaksina L. I. *Psikhologo-pedagogicheskaya kharakteristika detey s narusheniem zreniya* (Psycho-pedagogical characteristics of children with visual impairment). Moscow, 1999. 54 p. (in Russian).
3. Kravtsova E. E. *Psikhologicheskie problemy gotovnosti detey k obucheniyu v shkole* (Psychological problems of children' readiness to training at school). Moscow, 1991. 152 p. (in Russian).
4. Gutkina N. I. *Psikhologicheskaya gotovnost' k shkole* (Psychological readiness for school). St. Petersburg, 2004. 208 p. (in Russian).
5. Myasnikova L. V. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie rebenka s tyazheloy zritel'noy patologiyey rannego vozrasta i ego sem'i na domu kak model' ranney korrektsionnoy pomoshchi* (Psychological and pedagogical support of early age child with severe visual pathology and his family at home as model of early corrective actions). *Sovremennye podkhody k sotsializatsii detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* (Modern approaches to socialization of children with disabilities). Kurgan, 2014, pp. 98–101 (in Russian).

Cite this article as:

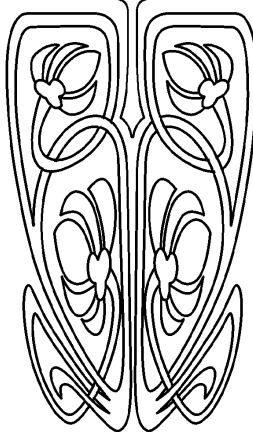
Selivanova Yu. V., Shchetinina E. B., Solovieva O. V. Readiness of Children with Complex Impairments for School Education. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 2 (22), pp. 186–189. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-2-186-189.



ПРЕДСТАВЛЯЕМ КНИГУ



ПРИЛОЖЕНИЯ



НОВЫЙ УЧЕБНИК ПО ПСИХОЛОГИИ ТРУДА

Рецензия на книгу: Толочек В. А. Психология труда : учеб. пособие. 2-е изд., доп. СПб. : Питер, 2017. 480 с.

Д. М. Зиновьева

Зиновьева Дина Муратовна – кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии, Российская академия народного хозяйства и государственной службы (Волгоградский институт управления), Россия

E-mail: zinovyeva.dina@yandex.ru

В рецензии содержится аналитическая оценка объемного учебного пособия В. А. Толочка по учебному курсу «Психология труда» как научной и учебной дисциплины. По оценке автора, его позицию можно определять как эволюционный подход в освещении дисциплины. Характерные особенности названного подхода проявляются в разных фрагментах книги: в анализе исторических тенденций изменения свойств социальных объектов (людей, групп, организаций, демократических институтов), в характере социального запроса к дисциплине, организации и технологий труда, в изменениях важных свойств субъекта труда на протяжении XX столетия. Также особенности этого подхода проявляются и при анализе состояния смежных научных дисциплин – социологии, социальной психологии, организационной психологии, психологии управления, их понятийного и методического арсенала.

Ключевые слова: учебное пособие, психология труда, «хронотопы знания».

В. А. Толочек – специалист по психологии труда и автор неоднократно переизданных учебных пособий по этой дисциплине [1, 2], последнее издание учебного пособия вышло в 2017 г. [3].

Сфера профессий в современном мире быстро изменяется – исчезают одни, появляются другие, видоизменяются почти все. Радикально изменяются организация труда и технологии профессионального труда, все это должно находить отражение в учебных пособиях. Если сравнивать с первыми вариантами учебного пособия («Современная психология труда», 2005–2010), то в новом учебном пособии В. А. Толочка более полно отражены вышеназванные тенденции, отдельная глава, четырнадцатая, посвящена прогнозу перспектив и развития этой дисциплины. Во втором, рецензируемом, издании более полно представлены работы современных ученых, в которых содержатся анализ и оценки наиболее значимых изменений в сфере профессий.

В освещении ключевых вопросов дисциплины «Психология труда» В. А. Толочек использует такие формы представления материала, как: обзоры состояния научных исследований по теме, которые включают фрагменты работ специалистов, что позволяет точнее отражать их представления о предмете и их научные позиции; фрагменты первоисточников; авторские замечания о важных научных и социальных контекстах, отмеченные знаком NB; акцентирование внимания читателей на исторических контекстах и последовательности освещения тех или иных явлений, которые выделяются как специфические единицы – «хронотопы знания <...> как спонтанно складывающиеся в недрах науки исторические формы отображения действительности» [3, с. 11]. Важным средством освещения базовых вопросов дисциплины можно назвать



приведение автором разных образцов психогрaмм, нескольких типовых схем профессиограмм, схем и методов решения задач профессионального отбора. Одной из особенностей учебника стало введение методологического анализа в канву изложения конкретного учебного материала.

Каждая глава учебника заканчивается разделом «Парадигмы», содержащей краткий критический анализ содержания главы. В «Парадигмах» внимание читателей фиксируется на неоднозначности имеющихся научных фактов, на их разной, часто неполной и односторонней интерпретации, на необходимости видеть и понимать психологическое знание как развивающееся, эволюционирующее, как «живое», всегда ориентированное и всегда ограниченное требованиями социального заказа, уровнем развития методологии дисциплины, сложившимися научными парадигмами, позицией ученого.

Автор склонен к проблемному изложению учебного материала, что и отмечено во введении: «Цель книги – не в том, чтобы “расставить все точки над Г”, а в том, чтобы помочь читателю в выборе приоритетов, в предложении альтернатив, в уточнении критериев и ориентиров в его продвижении к пониманию изучаемого предмета или явления» [3, с. 7].

Последовательность освещения учебного материала в 14 главах пособия выстроена от более общих и концептуальных вопросов к задачам и содержанию психологической практики, которые трактуются автором как более сложные, и к темам, связанным с использованием знаний в практической работе с людьми. В то же время автор почти не затрагивает этики работы психолога в организации проблем; они представлены в контексте и нашли отражение в структуре его книги.

В первой и второй главах («Психология труда как область научного знания о труде», «История психологии труда») обозначены границы и задачи дисциплины с учётом научных традиций и позиций отечественных учёных. В третьей главе («Психология труда: основные составляющие научной дисциплины») даётся представление о дисциплине в широком смысле слова, о её «дочерних» ответвлениях – инженерной психологии, эргономике, организационной психологии, профориентации, профессиональном обучении – и собственных задачах психологии труда в узком смысле слова. В главах с четвертой по одиннадцатую обсуждаются отдельные крупные вопросы и проблемы, актуальные для психологии труда: «Профессия, трудовой пост и рабочее место», «Эргатические функции и классификации профессий», «Методы изучения трудовой деятельности», «Факторы эффективности труда», «Адаптация человека к профессиональной деятельности», «Профессиографическое описание труда и субъекта», «Профессиональное самоопределение», «Периодизация жизни и профессиональная карьера». В двенадцатой и тринадцатой главах

(«Профессиональный отбор персонала организаций» и «Подбор, наём и расстановка персонала») рассматриваются связи научных и прикладных задач, особенности социально-психологических технологий на примере профессионального отбора кандидатов в профессии разных типов. Варианты анализа особенностей социальных технологий подбора, обучения и аттестации персонала организаций представлены с учетом субкультуры организаций, изменения исторических тенденций работы с людьми на протяжении XX в. – от «учёта кадров» к «управлению человеческими ресурсами».

В четырнадцатой главе («Перспективы развития объекта и предмета психологии труда») анализируется динамика развития дисциплины на протяжении XX в., её особенности в границах начала нового столетия, пути поисков и описания учёными новых сущностных свойств предмета психологии труда, её актуальных задач. Автор учебника считает, что определяющими перспективными задачами психологии труда должны стать: изучение закономерностей и связей функциональных единиц – «диад», в которых поведение и деятельность субъектов совместной деятельности (врач – пациент, руководитель – подчинённый и т. п.) взаимообусловлены в специфических субкультурах организации. Вероятной перспективой видит он становление дифференциальной психологии труда и, кроме того, ставит задачу формирования прогнозирующей психологии и психоархеологии: здесь автор, по сути, возвращает в нашу науку изначальное предназначение психотехники (в понимании В. Штерна) и переводит психологию труда в разряд фундаментальных психологических дисциплин.

Важным достоинством учебного пособия стало использование В. А. Толочком широкого круга современных работ активно действующих ученых и специалистов (публикаций последних лет по многим рассматриваемым вопросам), стремление вовлечь их в методологический анализ – обобщить или акцентировать внимание читателей на некоторых новых исследованиях не только для подтверждения устоявшихся положений и подходов, но и поиска перспективных линий развития психологии труда.

Ряд вышеназванных и других достоинств учебного пособия позволяет считать его не только «дополняющим» другие известные [4–7], но и ценным во многих отношениях учебником.

В заключение можно сказать, что учебное пособие «Психология труда» В. А. Толочка – интересная, содержательная книга, знакомство с которой будет полезным как для студентов, обучающихся по направлениям (специальностям) подготовки «Психология», «Социальная работа», «Управление персоналом», так и для преподавателей и практиков – менеджеров, консультантов, сотрудников служб персонала, педагогов. Единственным пожеланием может быть расширение



адресатов при переиздании книги до магистрантов и аспирантов.

Библиографический список

1. Толочек В. А. Современная психология труда : учеб. пособие по направлениям и специальностям психологии. 2-е изд., перераб. СПб., 2010. 432 с.
2. Толочек В. А. Психология труда : учеб. пособие. СПб., 2016. 480 с.
3. Толочек В. А. Психология труда : учеб. пособие. 2-е изд., доп. СПб., 2017. 480 с.
4. История советской психологии труда. Тексты (20–30-е годы XX века) / под ред. В. П. Зинченко, В. М. Мунипова, О. Г. Носковой. М., 1983. 360 с.
5. Леонова А. Б., Чернышева О. Н. Психология труда и организационная психология : современное состояние и перспективы : хрестоматия. М., 1995. 448 с.
6. Манухина С. Ю. Психология труда : хрестоматия : учеб.-метод. комплекс. М., 2011. 277 с.
7. Психология труда, инженерная психология и эргономика : учеб. для академического бакалавриата / под ред. Е. А. Климова, О. Г. Носковой, Г. Н. Солнцевой. М., 2015. 618 с.

Образец для цитирования:

Зиновьева Д. М. Новый учебник по психологии труда // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 2 (22). С. 190–192.

New Textbook on Work Psychology

Dina M. Zinovyeva

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Volgograd Institute of Management)
8, Gagarin str., Volgograd, 400131, Russia
E-mail: zinovyeva.dina@yandex.ru

The review provides an analytical assessment of an extensive textbook, which adapts V. A. Tolochek's thinking for the optimal form of a textbook for a course in Work Psychology as a scientific and academic discipline. According to the author, his position can be defined as an evolutionary approach to the overview of the subject. Characteristic features of this approach are apparent in various passages of the book: in the analysis of historical trends in the changes in properties of social objects (people, groups, organizations, and democratic institutions), in the nature of social demand for this discipline, in the changes of workplace management and technologies, and in the changes of important properties of the labor subject throughout the twentieth century. Additionally, the features of this approach manifest themselves in the analysis of allied scientific disciplines – sociology, social psychology, organizational psychology, psychology of management, and their conceptual and methodological instruments.

Key words: textbook, work psychology, «knowledge chronotopes».

References

1. Tolochek V. A. *Sovremennaya psikhologiya truda: uchebnoe posobie po napravleniyam i special'nostyam psikhologii*

(Modern work psychology: the study guide in areas and specialities of psychology). St. Petersburg. 2010. 432 p. (in Russian).

2. Tolochek V. A. *Psikhologiya truda: Uchebnoe posobie* (Work psychology: the study guide). St. Petersburg, 2016. 480 p. (in Russian).
3. Tolochek V. A. *Psikhologiya truda: uchebnoe posobie. 2-e izd., dop.* (Work psychology: the study guide. 2nd edition). St. Petersburg, 2017. 480 p. (in Russian).
4. *Istoriya sovetskoy psikhologii truda. Teksty (20–30-e gody XX veka)* (History of Soviet work psychology. The texts {20–30 years of the XX century}). Eds. V. P. Zinchenko, V. M. Munipov, O. G. Noskova. Moscow, 1983. 360 p. (in Russian).
5. Leonova A. B., Chernysheva O. N. *Psikhologiya truda i organizatsionnaya psikhologiya: sovremennoe sostoyanie i perspektivy: khrestomatiya* (Work psychology and organizational psychology: contemporary state and perspectives: chrestomathy). Moscow, 1995. 448 p. (in Russian)
6. Manukhina S. Yu. *Psikhologiya truda: khrestomatiya: ucheb.-metod. kompleks* (Work psychology: Chrestomathy: Learning and teaching complex). Moscow, 2011. 277 p. (in Russian).
7. *Psikhologiya truda, inzhenernaya psikhologiya i ergonomika: uchebnyk dlya akademicheskogo bakalavriata* (Work psychology, engineering psychology and ergonomics: textbook for academic bachelors). Eds. E. A. Klimov, O. G. Noskova, G. N. Solntseva. Moscow, 2015. 618 p. (in Russian).

Cite this article as:

Dina M. Zinovyeva. New textbook on work psychology. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 2 (22), pp. 190–192.