



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)

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 4(24)

Продолжение «Известий Императорского Николаевского Университета» 1910–1918, «Ученых записок СГУ» 1923–1962,
«Известий Саратовского университета. Новая серия» 2001–2004

Издается с 2012 года

СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Акмеология образования

Быкова Е. А. Психологические механизмы формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности 294

Васина В. В. Социализация субъектов через фасилитацию социального взаимодействия в инклюзивной практике 300

Рогов Е. И. Становление профессионального самосознания в вузе: содержание и оценка 307

Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

Дробышева Т. В. Вторичная экономическая социализация личности и группы: понятие и основные направления исследования 312

Психология социального развития

Журавлев А. Л., Занковский А. Н. Личность и виртуальная организация: психологические проблемы и перспективы научных исследований 318

Толочек В. А. Детерминанты однолетнего цикла динамики умственной работоспособности 324

Прыгин Г. С. Особенности принятия решений лицами с автономным и зависимым типами субъектной регуляции (гендерные различия) 334

Кудинов С. И., Кудинов С. С., Михеева А. В. Индивидуальные особенности проявления стрессоустойчивости в контексте самоактуализации личности 341

Фролова С. В. Социокультурная интегрированность образной сферы и приверженность своей стране российских и иностранных студентов вузов 349

Арендчук И. В. Самооценка и Я-концепция как факторы межличностных отношений подростков 356

Зиновьева Д. М. Межпоколенческая передача «надежной привязанности» как ресурс психологического благополучия 361

Акименко А. К. Динамика рефлексивных характеристик личности в структуре профессионального выгорания 367

Педагогика развития и сотрудничества

Шилова С. А. Формирование гибких навыков средствами микрогрупповых форм работы при обучении иностранному языку в вузе 374

Приложения

Хроника научной жизни

Вагапова А. Р. Адаптационная готовность школьников: итоги научно-практического семинара 381

Эйгелис Г. В., Зайцев Д. В., Суркова И. Ю. Акмеологические ориентиры профессиональной социализации современной личности (итоги конференции) 383

Шипова Л. В., Гринина Е. С. Социализация и реабилитация в современном мире (итоги конференции) 386

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 (группы научных специальностей: 13.00.00 – педагогические науки; 19.00.00 – психологические науки)

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

Директор издательства
Бучко Ирина Юрьевна

Редактор
Гаврина Марина Владимировна

Художник
Соколов Дмитрий Валерьевич

Редактор-стилист
Кочкаева Инна Анатольевна

Верстка
Ковалева Наталья Владимировна

Технический редактор
Каргин Игорь Анатольевич

Корректор
Кочкаева Инна Анатольевна

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

Подписано в печать 29.12.17.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 11,6 (12,0).
Тираж 500 экз. Заказ 162-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 именовании разделов.

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

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

Адрес для переписки с редколлегией: akmepsy@mail.ru

CONTENTS

Scientific Part

Educational Acmeology

Elena A. Bykova. Psychological Formation Mechanisms of Students' Readiness to Innovation Activity 294

Veronica V. Vasina. Social Adjustment of Individuals through Facilitation of Social Interaction in Inclusive Education 300

Evgeny I. Rogov. Formation of Professional Self-Consciousness in Higher Education Institution: Content and Evaluation 307

Theoretical and Methodological Approaches to Investigations of Psyche's Development

Tatyana V. Drobysheva. Economic Resocialization of an Individual and a Group: the Concept and Main Research Directions 312

Psychology of Social Development

Anatoly L. Zhuravlev, Anatoly N. Zankovsky. An Individual and a Virtual Organization: Psychological Problems and Prospects of Scientific Research 318

Vladimir A. Tolochek. Determiners of Mental Capacity Annual Cycle 324

Gennady S. Prygin. Characteristics of Decision-Making of People with Independent and Dependent Type of Subjective Regulation (Gender Differences) 334

Sergey I. Kudinov, Stanislav S. Kudinov, Anastasia V. Mikheyeva. Individual Characteristics of Stress Resistance in the Context of Self-Actualization of Personality 341

Svetlana V. Frolova. Socio-cultural Integration of the Figurative Sphere and Commitment of Russian and Foreign University Students to Their Country 349

Irina V. Arendachuk. Self-Esteem and Self-Concept as Factors of Interpersonal Relations among Teenagers 356

Dina M. Zinov'yeva. Intergenerational Transmission of «Reliable Attachment» as a Resource of Psychological Well-Being 361

Anastasiya K. Akimenko. Dynamics of Reflective Personality Characteristics in the Structure of Professional Burnout 367

Pedagogy of Development and Cooperation

Svetlana A. Shilova Developing Soft Skills through Group Work within the Framework of Teaching English at University 374

Appendices

Hronicle of Scientific Life

Alfiya R. Vagapova. Adaptability Readiness of the Schoolchild: Results of the Scientific and Practical Workshop 381

Galina V. Eigelis, Dmitry V. Zaitsev, Irina Yu. Surkova. Acmeological Guidelines of Professional Socialization of a Modern Person (Results of the Conference) 383

Larisa V. Shipova, Elena S. Grinina. Socialization and Rehabilitation in the Modern World (Results of the Conference) 386



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

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

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

Ответственный секретарь

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

Члены редакционной коллегии:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Members of the Editorial Board:

Garnik V. Akopov (Samara, Russia)

Maria Aleksandrova-Howell (Oklahoma, USA)

Irina V. Arendachuk (Saratov, Russia)

Vitruk Evelin (Leipzig, Germany)

Ilya E. Garber (Saratov, Russia)

Marina V. Grigorieva (Saratov, Russia)

Irina D. Demakova (Moscow, Russia) Valeriys

Dombrovskis (Daugavpils, Latvia)

Victor V. Znakov (Moscow, Russia)

Nikolay I. Leonov (Izhevsk, Russia)

Victor I. Panov (Moscow, Russia)

Sergey D. Polyakov (Ulyanovsk, Russia)

Inga E. Rahimbaeva (Saratov, Russia)

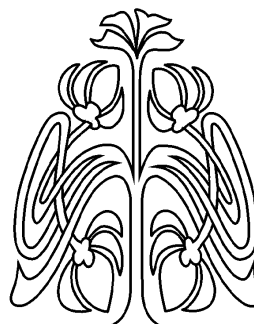
Elena V. Ryaguzova (Saratov, Russia)

Marta Fülöp (Budapest, Hungary)

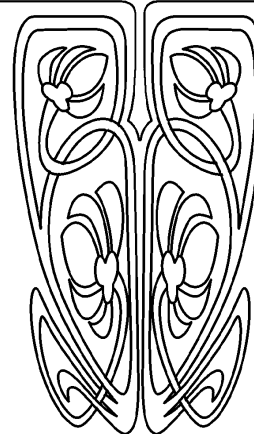
Igor A. Fourmanov (Minsk, Belarus)

Tamara V. Chernikova (Volgograd, Russia)

Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**





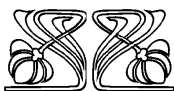
АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.015.31

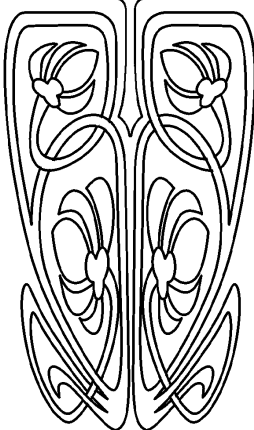
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е. А. Быкова

Быкова Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии развития и педагогической психологии, Шадринский государственный педагогический университет, Курганская область, Россия
E-mail: elbykova80@mail.ru



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



Изложены результаты теоретико-методологического анализа проблемы психологических механизмов формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности. Инновационная деятельность является неотъемлемой частью любой организации и предприятия и обеспечивает конкурентоспособность и выживание человека в современном изменчивом мире. Показано, что готовность к инновационной деятельности выступает важным условием её эффективного выполнения, применения имеющихся знаний, реализации личных качеств, сохранения самоконтроля и способности своевременно реагировать на требования ситуации. Установлено, что проблема инновационной деятельности в образовании на сегодняшний день остаётся одной из самых актуальных, однако формирование готовности к инновационной деятельности обучающихся недостаточно изучено. Целью представленного в статье исследования является определение психологических механизмов – саморегуляции, рефлексии, идентификации как ключевых при формировании готовности обучающихся к инновационной деятельности. Саморегуляция позволяет осуществлять контроль и осознание выполняемой деятельности, рефлексия является необходимым условием её планомерного анализа и корректировки действий. Идентификация обеспечивает отождествление себя с наставником, педагогом, имеющим опыт инновационной деятельности и владеющего необходимыми навыками. Предполагается, что прикладной аспект проблемы может быть использован при организации условий системы психолого-педагогического сопровождения процесса формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности.

Ключевые слова: инновационная деятельность, готовность к инновационной деятельности, саморегуляция, идентификация, рефлексия.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-294-299

Введение

В настоящее время проблема инноваций в образовании приобретает всё большую актуальность. В постоянно меняющемся обществе человек должен быть готов к эффективной деятельности и поведению, способствующему выживанию, конкурентоспособности на рынке труда. Это может быть обеспечено готовностью к новым формам деятельности, открытостью к изменениям, гибкостью и лабильностью мышления, а также особым типом личности с потребностью в новых достижениях, уверенностью в себе и целеустремлённостью [1].

От системы образования требуются существенная перестройка процесса обучения и подчинение логике инновационного развития, поэтому современная наука стоит перед вопросом выявления механизмов формирования у выпускника школы инновационных способов мышления и действия, психологической и функциональной готовности к инновационной деятельности [2].



Целью исследования является теоретико-методологический анализ проблемы и выделение ключевых механизмов, обеспечивающих формирование готовности к инновационной деятельности. Предполагается, что выделенные механизмы могут служить одним из условий эффективного психолого-педагогического сопровождения формирования инновационной деятельности обучающихся.

Теоретический анализ проблемы инновационной деятельности в образовании

Анализ понятия «инновационная деятельность» позволяет трактовать её как деятельность, направленную на освоение, создание нового. Осуществление инновационной деятельности становится возможным благодаря интеллектуальной деятельности человека, его фантазии, творческому процессу, открытиям, изобретениям и рационализации в виде новых или отличных от предшествующих объектов [3].

По мнению М. В. Кларина, инновация относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к *преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления*, которые с этими новшествами связаны [4].

Анализ исследований, посвящённых проблеме инноваций в образовании, показывает, что наиболее разработанными являются вопросы внедрения инноваций в образовательный процесс (М. В. Кларин, В. Я. Ляудис, М. М. Поташник, С. Д. Поляков, Е. Г. Белякова и С. Н. Дегтярёв и др.), вопросы инновационной педагогической деятельности (В. И. Загвязинский, В. А. Сластёнин, А. И. Щербаков и др.), проблема «инновационной» личности (Э. Хаген, В. Н. Шевченко, Е. И. Федак, С. В. Ценцера, М. М. Поташник, П. Ф. Друкер, Р. Э. Джонстон, Д. Дессен, Д. А. Алле).

В то же время анализ научной и практической сторон образования свидетельствует, что инновационная деятельность обучающихся до настоящего времени не получила научного осмысления. Системные исследования, касающиеся механизмов формирования готовности к инновационной деятельности обучающихся, отсутствуют. Психологические механизмы являются системообразующим началом и лежат в основе формирования готовности к инновационной деятельности, поскольку позволяют сделать этот процесс более управляемым и осознанным как для самого обучающегося – субъекта деятельности, так и для лиц, выступающих в качестве наставников, обладающих инновационным поведением.

Психолого-педагогический подход к изучению инновационной деятельности позволил установить присутствие определенных закономерностей овладения ею в связи с соблюдением общепринятых канонов её осуществления. Таким образом, возникает возможность концептуального

построения психологии инновационной деятельности обучающихся, определения закономерностей их конкретных действий в системно-деятельностной парадигме, условий и механизмов инновационной деятельности, представляющих собой её психологические основания [5].

Инновационная деятельность обучающихся рассматривается нами как самостоятельная продуктивная, творческая, целенаправленная, в которой обучающийся, используя новые средства достижения цели деятельности, развивается как субъект инноваций, как инновационная личность. Результатом инновационной деятельности является создание нового образовательного продукта, нового знания о предмете. Исходя из вышесказанного, применительно к деятельности обучающихся, инновационная деятельность всегда сопровождается наличием определённой цели, которая осознаётся учащимся, и действий, направленных на её достижение, при этом такая деятельность может носить как индивидуальный, так и коллективный характер.

Психологические механизмы формирования готовности к инновационной деятельности

Целенаправленное формирование готовности обучающихся к инновационной деятельности может осуществляться на основе таких психологических механизмов, как саморегуляция, рефлексия, идентификация. Саморегуляция рассматривается нами как механизм реализации инновационной деятельности, под ней понимается внутренняя психическая активность по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами произвольных действий, определяемых целями [6].

Согласно ряду исследований, деятельность по своему существу саморегулятивна. Деятельность, построенная по принципу саморегуляции, имеет больше индивидуальных характеристик, более оптимальна и вызывает меньше утомления (О. А. Конопкин, Н. Ф. Круглова, Д. О. Оганесян, В. А. Соболев, Л. П. Степанов и др.). Произвольная саморегуляция включает в себя постановку и принятие цели, выделение условий деятельности, определение программы действий, критериев её успешности, а также оценку результатов и коррекцию деятельности [7].

Таким образом, при осуществлении инновационной деятельности происходит первоначально принятие решения о том, как действовать. При этом готовых программ действия такой вид деятельности, как правило, не имеет. Субъекту приходится самому выстраивать свою программу, выбирать способы действий, не имея готового решения, что является отличительной особенностью деятельности, которую можно назвать инновационной.

В концепции регуляции деятельности К. А. Абульхановой-Славской имеется в виду



регуляторная функция психики (или личности) по отношению к деятельности. Саморегуляция рассматривается как принцип связи различных функций психического, который изучается в следующих аспектах: 1) с учетом природных особенностей человека, их изменчивости, устойчивости, динамичности; 2) регуляция субъектом деятельности происходит с учетом его состояний (включая психофизиологические, психические и личностные), а также общей его позиции на каждом этапе деятельности; 3) регуляция осуществляется в зависимости от отношения субъекта к поставленным задачам, событиям, деятельности и т. д. Под отношением в данном случае имеется в виду весь спектр мотивации, установок, готовности, настроенности на разных уровнях; 4) регуляция происходит в зависимости от возможностей субъекта, под которыми в данном случае подразумеваются его способности, навыки, особенности реакции на неожиданность и т. д.; 5) регуляция означает создание специфических режимов деятельности в зависимости от стратегии и тактики ее осуществления субъектом; 6) принцип принятия решения означает личностно и психологически узловые, поворотные моменты в осуществлении деятельности – это и нахождение принципа действия, и своевременность мобилизации максимума активности, и нахождение выхода из трудностей, и преодоление психологического барьера [8, с. 270].

Таким образом, принцип саморегуляции воплощает системный подход к способу связи субъекта деятельности и ее условий и раскрывает личностные способы организации управления психикой соотносительно с объективными и субъективными условиями деятельности. Механизм принятия решений является механизмом управления, активации, кульминационным, мобилизационным механизмом, выбором главного направления активности.

Этот принцип лежит и в основе гипотезы О. А. Конопкина о системе саморегуляции сенсорной деятельности, в основе позиции М. И. Боришевского, выделяющего личностную способность к волевой саморегуляции, которая превращает личность в субъекта собственной деятельности. Принцип саморегуляции совпадает с формулой С. Л. Рубинштейна о преломлении внешнего через внутреннее: специфическое преобразование совершается в соответствии с внешними требованиями, задачами и т. д. Принцип саморегуляции выступает как система *внутреннего обеспечения направленности* действия при наличии множества условий, возможностей и требований [7].

Индивидуальные особенности саморегуляции влияют на эффективность выполнения инновационной деятельности и на активность её выполнения. Если деятельность является личностно значимой, то регуляция текущих состояний (утомления и т. д.) практически снимается сама собой; если в данный момент деятельность

личностно незначима, приходится волевыми усилиями преодолевать трудности, состояния утомления и т. д.; вопрос состоит в том, как сделать инновационную деятельность для обучающего личностно значимой.

Личностная регуляция деятельности раскрывается в способе преодоления препятствий, в умении не шадить сил, в умении распределять их на всем протяжении деятельности. Здесь сказывается и различие характеров: один человек готов на все, лишь бы добиться результата немедленно, решить задачу во что бы то ни стало сейчас, другой способен на длительную выдержку, обладает стойкостью к неудачам, постоянно добивается желаемого, участвует в ошибках.

Саморегуляция включает и самосознание, в частности, как его сторону – самоотношение, которым опосредствуется взаимодействие личности с самой собой и раскрывается ее тождество в процессе изменения ею действительности, т. е. формируется ее определенность, устойчивость и на ее основе – растущая активность [7].

С точки зрения Э. Ф. Зеера, саморегуляция деятельности тесно связана с личностной саморегуляцией, предполагающей высокий уровень самосознания, рефлексивность мышления, организованность, целенаправленность, сформированность волевых качеств. Саморегулируемое учение инициирует развитие у обучаемых способностей к самостоятельному приобретению компетенций по самоуправлению, самоорганизации, самодетерминации и самоконтролю [6].

В качестве способа формирования саморегуляции у учащихся Э. Ф. Зеер выделяет саморегулируемое учение. Сущность этого вида учебной деятельности заключается в освоении учащимися новых знаний о свойствах предметов и явлений действительности и их применении в практической деятельности, приобретении новых учебно-профессиональных действий (компетенций). Таким образом, ведущей идеей такого обучения является установка на самообразование, самовоспитание, самоопределение, саморегуляцию и самоактуализацию [6].

В теории деятельности Абульхановой-Славской именно совместная деятельность индивидов способствует развитию самоорганизации: «Это, с одной стороны, коммуникативные способности, с другой – способности воздействовать на самого себя, актуализировать свои природные качества и индивидуальные возможности, индивидуальным образом воспроизводить опыт других, наилучшим образом включаться в коллективную деятельность» [8, с. 75]. Таким образом, происходит развитие ряда способностей, в том числе способности к самоорганизации, саморегуляции.

Развиваясь как субъект инновационной деятельности, личность проявляет соответствующую активность, обнаруживает личностную способность организации деятельности и саморегуляции. В оптимальном случае она оказывается субъектом,



обладающим неисчерпаемым творческим потенциалом, регулирующим, совершенствующим качество деятельности и развивающимся в ней [8, с. 183].

Оценочная и ценностная функция сознания непосредственно связана с регуляцией деятельности; функции контроля и оценки, построения стратегии и тактики деятельности сознание осуществляет посредством выделения принципа действия все более высокого уровня [8].

Одним из механизмов, обеспечивающих эффективность инновационной деятельности, выступает рефлексия. Процесс принятия решения, оценки и коррекции действий невозможен без рефлексивного анализа.

Проблема рефлексии является актуальной и изученной в психологии. Роль рефлексивного механизма изучалась в процессе мышления (Н. Г. Алексеев, В. В. Давыдов, И. С. Ладенко, Э. Г. Юдин); личностной сфере (А. Г. Асмолов, Ю. М. Орлов, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, В. В. Столин); социально-психологической сфере (Г. М. Андреева, Н. И. Гуткина, Л. А. Петровская), в сфере профессиональной деятельности (О. Ф. Хараман).

Способность к педагогической рефлексии как умению видеть, понимать, оценивать свои воспитательные действия через действия вступающих с ними в контакт воспитателей и воспитанников рассматривалась в качестве одного из компонентов готовности будущих воспитателей к инновационной деятельности [9].

Рефлексия как познание и анализ учителем своих профессиональных действий включается в структуру инновационной деятельности [10, с. 84]. Таким образом, содержание рефлексии определяет уровень инновационной деятельности, так как рефлексия влияет на мотивационно-потребностную сферу, приводит к целеполаганию, целереализации инновационной деятельности, построению её плана. При этом в качестве ключевых видов рефлексии в инновационной деятельности выделяются научная, методологическая и рефлексия целеполагания. Научная позволяет соотносить ту или иную инновационную систему с множеством задач конкретного исследования, методологическая связана с осознанием субъектом совокупности методов и средств с точки зрения адекватности их целям инновационной деятельности, её объекту и результату [10].

Развитие рефлексивной оценки собственного состояния и деятельности через вербализацию внутренних мыслительных конструктов при решении трудностей и проблем в учебной ситуации определяется в качестве необходимого этапа формирования готовности к инновационной деятельности [11].

Необходимым механизмом усвоения инновационного поведения является **идентификация** как отождествление себя с эталоном, образцом.

Идентификация в инновационной деятельности – механизм, состоящий в уподоблении себя

значимому другому как образцу на основании эмоциональной связи с ним. В основе – формирование определённого ролевого стереотипа как образца, которому следует обучающийся, осуществляя собственную инновационную деятельность. С нашей точки зрения, у обучающихся определённое представление об инновационной деятельности приобретает на основе идентификации с преподавателем, наставником как носителем опыта, навыка инновационной деятельности. При таком рассмотрении идентификации имеется в виду, что поведение «образца» служит стимулом для выбора поведенческой реакции обучающимся: он копирует внешние формы поведения «образца», осваивает нормы деятельности, ключевые действия. Идентификация имеет место и среди педагогов при выборе того или иного новаторского опыта педагогического движения («занковцы», «шаталовцы» и др.) [10].

Рассматривая идентификацию как механизм развития творчества учителя, В. А. Сластёнин, Л. С. Подымова выделяют этапы её осуществления: на первом педагог знакомится с готовыми способами осуществления инновационной деятельности, соотносит их с собственными мотивами, предпочтениями, умениями; на втором прорабатывает инновации, привнося в них элементы собственной оригинальности и новизны [10].

Заключение

Таким образом, в ходе теоретико-методологического анализа проблемы инноваций в образовании установлено, что для формирования и поддержания инновационной деятельности обучающихся необходимо организовывать систему психолого-педагогического сопровождения, включающую на ряд ключевых направлений: 1) поддержание интеллектуального потенциала, развитие системного мышления; 2) создание психолого-педагогических условий формирования осознанного отношения к продуктам собственной интеллектуальной деятельности, инновационных продуктов; 3) реализация программ по саморазвитию личностного потенциала учащихся, способствующего инновационной деятельности и включающего такие качества, как саморегуляция, целеустремлённость, рефлексия и др.; 4) активизация творческих способностей, познавательной активности и мотивации достижения результатов в инновационной деятельности [12].

Учёт перечисленных механизмов в рамках данной системы сопровождения обеспечит, на наш взгляд, больший успех при подготовке обучающихся к инновационной деятельности. Это создаст поле для развития инновационного потенциала всех участников образовательного процесса, являющегося основным реализатором модернизации образования, его развивающего влияния на преобразование российского общества.



Библиографический список

1. Барболин М. П. Методологическая концепция инновационного развития образовательных систем // Философия образования. 2011. № 1 (34). С. 85–94.
2. Баулина Н. А. Формирование инновационного мышления школьников – задача современной школы // Педагогика. 2011. № 9. С. 116–121.
3. Репина Е. Я., Гафорова Е. Б. К вопросу об определении понятия «инновация» // Инновации в образовании. 2014. № 2. С. 25–33.
4. Кларин М. В. Инновации в обучении : метафоры и модели : анализ зарубежного опыта. Рига, 1995. 176 с.
5. Зеер Э. Ф. Институциональное обеспечение образовательных инноваций // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 3. С. 17–24.
6. Зеер Э. Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых // Психологическая наука и образование. 2004. № 3. С. 5–11.
7. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопр. психологии. 1995. № 1. С. 5–12.
8. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1980. 480 с.
9. Хараман О. Ф. Формирование в педагогическом колледже готовности к инновационной деятельности будущих воспитателей дошкольных учреждений : дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2001. 206 с.
10. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика : инновационная деятельность. М., 1997. 224 с.
11. Чернова Л. Т. Формирование профессионально-личностной готовности учителя к инновационной деятельности в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1997. 159 с.
12. Попова И. Эффективное управление инновационными процессами // Воспитательная работа в школе. 2014. № 5. С. 69–77.

Образец для цитирования:

Быкова Е. А. Психологические механизмы формирования готовности обучающихся к инновационной деятельности // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 4 (24). С. 294–299. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-294-299.

Psychological Formation Mechanisms of Students' Readiness to Innovation Activity

Elena A. Bykova

Shadrinsk State Pedagogical University
3, K. Libknekhta Str., Shadrinsk, 641870, Russia
E-mail: elbykova80@mail.ru

The article deals with the results of theoretical and methodological analysis of the problem of psychological formation mechanisms of students' readiness to innovation activity. Innovation activity is an integral part of any organization or enterprise and it supports the competitiveness and survival of a person in modern changing world. It is demonstrated that readiness for innovation activity is an important condition for its effective implementation, use of existing knowledge, realization of personal skills, preservation of self-control and capability to react swiftly to the situation. We established that the problem of innovation activity in education continues to be relevant; however the formation of students' readiness is still understudied. The aim of the research is to define psychological mechanisms: self-control, introspection, identification as key mechanisms forming the students' readiness to innovation activity. Self-control helps to monitor and to be aware of an activity. Introspection is a requirement of its systematic analysis and correction of actions. Identification provides introjection with a mentor, a teacher who has an experience in innovation activity and who possesses essential skills. The applied aspect of the problem can be used in organization of conditions of the system of psychological and pedagogical support of the process of formation the students' readiness to innovation activity.

Key words: innovation activity, readiness to innovation activity, self-control, identification, introspection.

References

1. Barbolin M. P. Metodologicheskaya kontseptsiya innovatsionnogo razvitiya obrazovatel'nykh sistem [Methodological conception of innovational development of educational systems]. *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of education], 2011, no. 1 (34). pp. 85–94 (in Russian).
2. Baulina N. A. Formirovanie innovatsionnogo myshleniya shkol'nikov – zadacha sovremennoy shkoly [Formation of pupils' innovational thinking is duty of modern school]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2011, no. 9, pp. 116–121 (in Russian).
3. Repina E. Ya., Gafforova E. B. K voprosu ob opredelenii ponyatiya «innovatsiya» [To question about definition of concept “innovation”]. *Innovatsii v obrazovanii* [Innovation in education], 2014, no. 2, pp. 25–33 (in Russian).
4. Klarin M. V. *Innovatsii v obuchenii: metafory i modeli: Analiz zarubezhnogo opyta* [Innovation in teaching: metaphors and models. Analysis of foreign experience]. Riga, 1995. 176 p. (in Russian).
5. Zeer E. F. Institutsional'noe obespechenie obrazovatel'nykh innovatsiy [Institutional supporting of educational innovations]. *Innovatsionnye projekty i programmy v obrazovanii: zhurnal dlya pedagogov i rukovoditeley innovatsionnykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy* [Innovational projects and programs in education], 2012, no. 3, pp. 17–24 (in Russian).
6. Zeer E. F. Samoreguliruemoe uchenie kak psikhologo-didakticheskaya tekhnologiya formirovaniya kompetentsii u obuchaemykh [Self-regulated learning as psychological and didactical technology of formation of students' competence]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2004, no. 3, pp. 5–11 (in Russian).



7. Konopkin O. A. Psikhicheskaya samoregulyatsiya proizvol'noy aktivnosti cheloveka (strukturno funktsional'nyy aspekt) [Psychic self-regulation of human voluntary activity (structural-functional aspect)]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psychologii], 1995, no. 1, pp. 5–12 (in Russian).
8. Abul'khanova-Slavskaya K. A. *Deyatel'nost' i psikhologiya lichnosti* [Activity and personal psychology]. Moscow, 1980. 480 p. (in Russian).
9. Kharaman O. F. *Formirovanie v pedagogicheskom kolledzhe gotovnosti k innovatsionnoy deyatel'nosti budushchikh vospitateley doshkol'nykh uchrezhdeniy*: dis. ... kand. ped. nauk [Formation of future nursery teachers' readiness to innovational activity in pedagogical college: diss. ... cand. of pedagogy]. Krasnodar, 2001. 206 p. (in Russian).
10. Slastenin V. A., Podymova L. S. *Pedagogika: innovatsionnaya deyatel'nost'* [Pedagogy: innovational activity]. Moscow, 1997. 224 p. (in Russian).
11. Chernova L. T. *Formirovanie professional'no-lichnostnoy gotovnosti uchitelya k innovatsionnoy deyatel'nosti v sisteme povysheniya kvalifikatsii*: dis. ... kand. ped. nauk [Formation of teacher's professional-personal readiness to innovational activity in system of further training: diss. ... cand. of pedagogy]. Kazan, 1997. 159 p. (in Russian).
12. Popova I. *Effektivnoe upravlenie innovatsionnymi protsessami* [Effective management of innovational processes]. *Vospitatel'naya rabota v shkole* [Upbringing work at school], 2014, no. 5, pp. 69–77 (in Russian).

Cite this article as:

Bykova E. A. Psychological Formation Mechanisms of Students' Readiness to Innovation Activity. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 4 (24), pp. 294–299 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-294-299.



УДК 316.614

СОЦИАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТОВ ЧЕРЕЗ ФАСИЛИТАЦИЮ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ

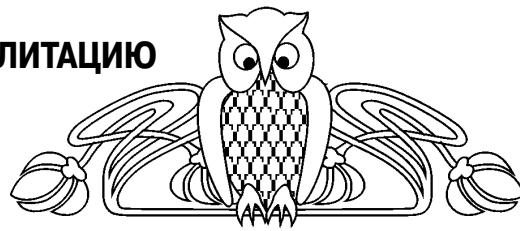
В. В. Васина

Васина Вероника Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра теоретической и инклюзивной педагогики, Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова, Республика Татарстан, Россия
E-mail: virash1@mail.ru

Включение фасилитатора в инклюзивную практику и понимание механизмов и закономерностей фасилитации социального взаимодействия создают условия для самообразования, саморазвития и социализации субъектов инклюзивной практики. Задача и фасилитации, и социализации – улучшение социального взаимодействия. Цель исследования – изучить психологическую природу феномена фасилитации социального взаимодействия (соответственно, социализации): описать явление, структуру (родовидовые отношения), механизмы, закономерности фасилитации социального взаимодействия. Гипотеза исследования: фасилитация социального взаимодействия представляет собой социально-психологический феномен, выражающийся в том, что присутствие постороннего (наблюдателя, фасилитатора), который находится вне системы социального взаимодействия, влияет на нее, изменяя сценарий взаимодействия в континууме улучшение–ухудшение социального взаимодействия, т. е. социализации. Сделана классификация понятия «фасилитатор-наблюдатель» в родовидовых отношениях по разным основаниям. Теоретически обоснованы механизмы фасилитации социального взаимодействия и социализации как рефлексии системы взаимодействия с метапозиции «Я», приводящей к изменению сценария социального взаимодействия. Эмпирическое исследование выполнено на выборке из 200 человек обоих полов в возрасте от 19 до 54 лет, включая субъектов с ограниченными возможностями, в основном студентов инклюзивного образования дневного и заочного отделений Казанского инновационного университета, с применением диагностического инструментария «Склонности к восприятию фасилитационного воздействия в напряженных ситуациях по стратегиям поведения» (методика К. Томаса в модификации В. В. Васиной). Показано, что присутствие фасилитатора-наблюдателя оказывает стабилизирующее действие на групповые нормы стратегий поведения в напряженных ситуациях и, соответственно, стимулирует социализацию субъектов взаимодействия в инклюзивной практике. Установлено, что фасилитация социального взаимодействия представляет собой социально-психологический феномен, выражающийся в том, что присутствие фасилитатора влияет на систему этого взаимодействия. В качестве перспектив можно указать на возможность дифференцированного исследования, насколько обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья чувствительны к фасилитационному воздействию, готовы ли они сами к эффективным коммуникациям и фасилитации социального взаимодействия.

Ключевые слова: социализация, фасилитация социального взаимодействия, инклюзивная практика, психосоциальный диссонанс, наблюдатель, фасилитатор.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-300-306



Введение

В сегодняшнем стремительно развивающемся мире, мире глобализации человек, будь то ребенок или взрослый, чувствует свою неопределенность и потерянность во времени и пространстве. Возникает противоречие, которое всегда существует, но чем стремительнее развитие, тем острее оно чувствуется, между внутренним и внешним миром человека, между «миром во мне» и «я в мире» [1], т. е. нарушается социализация субъектов взаимодействия. Особенно остро это ощущается «нетипичными» детьми и взрослыми, необычными с точки зрения «нормальных» людей. Будь то люди с физическими отклонениями или психическими, причем отклонениями в разные стороны – превосходящие «нормальных» (например, одаренные и талантливые) или не дотягивающие до каких-то «норм» (например, инвалиды). А как быть с талантливыми инвалидами? Остро встает вопрос социализации в инклюзивном образовании, актуальным становится раскрытие психологических механизмов социального взаимодействия в образовательном процессе.

При социальном взаимодействии важную роль играет присутствие «других» людей, которые непосредственно в этот момент не участвуют в самом социальном взаимодействии субъектов коммуникации, – постороннего, наблюдателя, фасилитатора. В каждый конкретный момент такими функциями наблюдателя-фасилитатора могут обладать учителя, преподаватели, администраторы, коллеги, соученики и др., причем это влияние отражается как на учениках, студентах, рабочих группах, так и на учителях, педагогах, руководителях [2]. Актуальным становится исследование фасилитации социального взаимодействия (объект исследования) в аспекте влияния на социализацию субъектов взаимодействия (предмет исследования).

Теоретическое обоснование исследования проблемы фасилитации социального взаимодействия

Этимология термина «фасилитация» в психологическом контексте восходит к английскому глаголу *facilitate* – способствовать, помогать, облегчать. «Краткий психологический словарь» это понятие определяет как повышение продуктивности или скорости деятельности индивида



благодаря актуализации в его сознании образа (восприятия, представления и т. п.) другого человека (группы людей), который выступает в качестве наблюдателя (или соперника) за действиями одного индивида [3]. Социальная фасилитация впервые в конце XIX в. была зафиксирована в экспериментах Ш. Ферре, французского физиолога, а затем описана подробно В. Меде, Ф. Олпортом, Н. Н. Ланге с В. М. Бехтеревым и др. [4]. В американском журнале *Science* в 1965 г. появилась статья «Социальная фасилитация» Р. Зайонца, которая положила начало целому направлению социально-психологических исследований [4]. В ряде же случаев воображаемое или реальное присутствие других людей, которые в действия индивида не вмешиваются, ведет к ухудшению результатов деятельности. Данное явление получило название социальной ингибиции (подавления). Мы рассматриваем понятие фасилитации в континууме «улучшение–ухудшение», «фасилитация–ингибиция» и определяем словом «фасилитация» весь континуум, имея в виду как улучшение, так и ухудшение социального взаимодействия. Поскольку сама оценка действия относительна (для одних что-то хорошо, для других это может быть плохо), то и понятие нужно рассматривать в некоем «числовом» континууме «хорошо–плохо» и оценку – как доминирование значений в некоем интервале этого континуума.

Р. С. Димухаметов рассматривал феномен фасилитации при повышении квалификации педагогов [5]. Е. Г. Врублевская [6], Л. И. Тимонина [7], В. Е. Сумина [8], М. Н. Смирнова [9], О. В. Пушкина [10] изучали педагогические условия развития у педагога способности к фасилитирующему общению в процессе его профессиональной деятельности, социально-педагогическую фасилитацию учебной деятельности неуспевающих школьников-подростков, педагогическое взаимодействие как фактор фасилитации психофизической нагрузки на детей с ограниченными возможностями здоровья, образовательную среду школы как условие фасилитации профессионального самоопределения учащихся. Развитие фасилитации педагогов изучалось И. В. Жижинной [11], фасилитация личностной адаптированности в период поздней взрослости средствами творческого самовыражения – А. А. Филозоп [12], фасилитация личностного роста младших подростков в процессе логопсихотерапии – А. Ю. Кругликовой [13]. Понятие фасилитации используется при преодолении трудностей в изучении иностранных языков [14, 15] и при посредническом урегулировании конфликтов [16]. Понятие «фасилитация» стало популярным в последнее время в научной и околонаучной деятельности, особенно в коммерческой, и довольно размыто из-за вложенных в него смыслов. В связи с этим можно провести классификацию понятия по разным основаниям.

Актуальными являются задачи теоретического обоснования психологических механизмов

и эмпирического выявления закономерностей фасилитации социального взаимодействия и социализации на их основе субъектов инклюзивной практики.

Задачи исследования: 1) провести классификацию понятия «фасилитация социального взаимодействия»; 2) теоретически обосновать механизмы фасилитации социального взаимодействия и социализации на ее основе; 3) эмпирически выявить закономерности фасилитации социального взаимодействия и социализации на ее основе; 4) дать научно обоснованное определение фасилитации социального взаимодействия.

Описание исследования

Понятие «фасилитация» сейчас используют в широких сферах деятельности человека – управлении, педагогике, психотерапии, поэтому его определение размыто. Уточним, как мы понимаем фасилитацию социального взаимодействия через классификацию в родовидовых отношениях понятия «фасилитатор», который входит в процесс «фасилитации».

Самым первым родовым понятием является «**посторонний, присутствующий**», который не вмешивается, не заинтересован, просто присутствует. Видами для него являются по основанию активности в континууме пассивность–активность: 1) **наблюдатель**, у которого нет обмена сигналами (полевого обмена) через информационный уровень социального взаимодействия; 2) **фасилитатор**, у которого осуществляется обмен сигналами на интерактивном и перцептивном уровнях – физический контакт, жест, мимика, слова и т. д.

Ниже по иерархии «**фасилитатор**» подразделяется на следующие подвиды по основанию силы взаимодействия в континууме слабый–сильный. Обмен сигналами взаимодействия осуществляется: 1) **фасилитатором-наблюдателем**: может быть экспериментатор, зритель, статист и т. д.; 2) **фасилитатором-наблюдателем-участником**: это медиатор, модератор, коуч, тьютер, исповедник и т. д.; 3) **фасилитатором-участником**: это руководитель подразделений социального взаимодействия или действия как фазы, части в цикле взаимодействия в деятельности – так называемое недирективное управление через рефлексию субъектов взаимодействия.

Далее по иерархии «**фасилитатор-участник**» подразделяется на подвиды: руководители (подразделений) социального взаимодействия в деятельности – **труд** (директор, начальник и т. д.), **учеба** (педагог, ведущий тренингов, учитель и т. д.), **игра** (тренер, режиссер и т. д.).

В инклюзивной практике особенно часто возникает психическое напряжение в социальном взаимодействии – психосоциальный диссонанс как несоответствие представлений участников коммуникации [17]. Мы расширили понятие фасилитации до взаимодействия социальных групп,



общества, поскольку существует понятие «коллективное сознание» (ноосфера) и соответственно присутствует образ (представление) наблюдателя в соответствующей области матрицы памяти.

Для полного раскрытия механизмов фасилитации социального взаимодействия в инклюзивной практике необходимо рассмотреть это явление в аспекте системного подхода. В отечественной психологии одним из первых, предложивших системный подход, был Б. Ф. Ломов, основатель Института психологии РАН [18, 19]. На современном этапе развития науки и практики все больше обращения к синергетике – науке о самоорганизующихся системах (И. Пригожин, С. П. Курдюмов, Г. Г. Маленцкий, В. Г. Буданов [20]).

Система социального взаимодействия – это субъекты взаимодействия в инклюзивной практике, взаимосвязанные (взаимодействующие, находящиеся в поле взаимодействия), и то, что они находятся в системе, определяет наблюдатель-фасилитатор. Для самоорганизации системы необходим внутренний, виртуальный фасилитатор – Я-фасилитатор в множестве «Я» в психическом (семантическом) пространстве, в матрице памяти субъектов взаимодействия – это метапозиция «Я» (М. М. Бахтин, Г. Херманс) [21, 22], которая выделяет систему как целостную, самостоятельную единицу, определяет ее границы (нормы, правила, зону комфорта) и противопоставляет другим системам: «Я» – «не-Я». Фасилитатор внешний (через зеркальные нейроны) активизирует субъекта внутреннего, виртуального фасилитатора, Я-фасилитатора, его внутренние процессы самоорганизации, саморазвития систем – субъектов социального взаимодействия разных уровней: личностей, малых и больших социальных групп, через переход идентификации из персональной в социальную. Таким образом, грамотный, хорошо подготовленный фасилитатор помогает активизировать процессы самоорганизации – социального взаимодействия, в поле которого происходит саморазвитие субъектов взаимодействия. Поэтому улучшение социального взаимодействия является ключевым, базовым в развитии самих субъектов взаимодействия. Особенно актуально это в инклюзивной практике, где взаимодействие «затруднено» в силу объективных факторов. Присутствие фасилитатора-наблюдателя, реального или воображаемого, влияет на социальное, в том числе образовательное взаимодействие субъектов коммуникации в инклюзивной практике и, соответственно, на социализацию субъектов. Результат зависит от личностных качеств самих взаимодействующих, их социальной или персональной идентификации в психической реальности, а не от особых возможностей или ограничений здоровья в физической реальности, которые, безусловно, отражены в психической реальности, на которую и влияет наблюдатель-фасилитатор. Таков механизм фасилитации социального взаимодействия.

Таким образом, в основе механизма фасилитации социального взаимодействия лежит *рефлексия* субъектов взаимодействия (СВ) на систему взаимодействия (СВ1 – СВ2), т. е. на свое (СВ1) и партнера (СВ2) с *метапозиции «Я»*, когда взаимодействие происходит в присутствии наблюдателя-фасилитатора. Эта рефлексия (беспристрастный взгляд на взаимодействие со стороны) приводит к *изменению сценария* социального взаимодействия в континууме улучшение–ухудшение, а результат фиксируется в континууме фасилитация–ингибция.

Наблюдатель-фасилитатор в социальном образовательном взаимодействии изменяет представления о взаимодействии и, соответственно, тип такого взаимодействия (поведения в инклюзивной группе), предоставляющий возможность социализации субъектов инклюзивной практики. Для образовательного процесса необходимы реальные и виртуальные фасилитаторы (социальный фон) для изменения представлений социума об образовании и развитии субъектов взаимодействия и социализацию.

Исходя из вышесказанного, можно дать следующее *определение* понятия: *фасилитация социального взаимодействия* – это изменение (повышение продуктивности) социального взаимодействия субъектов социального взаимодействия (индивида, социальной группы, общества) благодаря актуализации в сознании образов (представлений) *системы социального взаимодействия* и субъектов взаимодействия в системе в присутствии наблюдателя-фасилитатора, который является источником активизации метапозиции «Я», и запуска механизма рефлексии.

Результаты исследования и их обсуждение

На основе такого понимания была разработана методика выявления роли фасилитатора в социальном взаимодействии. Проведена диагностика склонности к восприятию фасилитационного воздействия в конфликтных ситуациях по стратегиям поведения К. Томаса в модификации В. В. Васиной. Выборка состояла из 200 человек обоих полов в возрасте от 19 до 54 лет, включая субъектов с ограниченными возможностями, в основном студентов инклюзивного образования дневного и заочного отделений Казанского инновационного университета.

Обнаружены корреляции между стратегией поведения (X) и его изменением (ΔX) в присутствии фасилитатора. Все диагональные элементы имеют отрицательные значения, причем достаточно большие: противоборство (–0,36), сотрудничество (–0,55)», компромисс (–0,48), избегание (–0,38), уступка (–0,55) (достоверность –0,01). Это означает, что при увеличении X ΔX уменьшается, т. е. старается сохранить начальное значение X (среднее для группы). При уменьшении X ΔX увеличивается – возвращается к начальному значению X. Таким образом, присутствие фасилитатора стабилизи-



рует начальные нормальные групповые значения стратегии поведения (принятые нормы в группе), т. е. при отклонении поведения от групповых норм присутствие фасилитатора возвращает поведение к значениям нормы, иначе говоря, улучшает социальное взаимодействие (поведение) в данной группе и социализирует субъектов взаимодействия. Особенно это актуально в инклюзивном обществе (в экономике, политике, культуре и образовании), когда фасилитатор как бы «проводит» социализацию субъектов социального взаимодействия, улучшая, приводя взаимодействие к нормам социальных групп, в которых оно происходит.

В инклюзивной практике фасилитация социального взаимодействия достигается современными технологиями недирективной помощи в достижении саморазвития и самосовершенствования. Активный наблюдатель через технологии – открытого пространства, мозгового штурма, «мирового кафе», интерактивных бесед, группового обсуждения и т. д. – сближает интересы коммуникативных партнеров, показывает значимость каждого участника, помогает высказаться всем в индивидуальном ритме и стиле. Иногда к учащимся относятся как к «роботам», которые должны выполнять бессмысленные действия и команды, что влияет на образ, который создается у них как у субъектов социального (образовательного) взаимодействия. А основная задача обучающего – фасилитация (стимулирование и инициирование) осмысленного учения и построения эффективных межличностных и межгрупповых взаимодействий и, соответственно, социализации, особенно в условиях инклюзивной практики. Технологии фасилитации социального взаимодействия в инклюзивной практике удовлетворяют потребности в общении у людей с «особыми потребностями» и помогают социализации субъектов взаимодействия.

Техниками фасилитации могут быть разные практики, основанные на вышеприведенных положениях. Самая простая, базовая техника – «исповедь» – дает возможность в присутствии фасилитатора («исповедника») взаимодействовать (высказываться, показывать, обсуждать, предлагать, доказывать и т. д.) в свободной неограниченной ничем форме (кроме скандалов, обвинений и перехода к оскорблениям – за чем и следит фасилитатор). Здесь каждый субъект взаимодействия благодаря фасилитатору видит свои и чужие границы и через это видение самоизменяется, саморазвивается. При использовании в конфликтной ситуации стратегии поведения сотрудничества возможны изменение идентификации с персональной на социальную и образование новой социальной группы – «мы – едины, мы – семья», т. е. «Я» переходит в «Мы». Таким образом, индивидуальная практика становится групповой. В связи с этим фасилитатору желательно иметь и определенные психологические характеристики: деликатность, внимательность, коммуникативность (присоединение, эмпатия,

чувствительность к критике), интернальность (ответственность, самоконтроль).

Все другие техники основаны на базовой, начинаются с нее, опираются на нее – модераторство, педагогическая фасилитация, медиация. Существует еще множество техник фасилитации, которые решают какие-то конкретные задачи (часто на практике эти задачи касаются экономики, менеджмента предприятий), – **саммит позитивных перемен**, динамическая фасилитация, грейп-коктейль, идея-лог, интернациональное кафе, сторителлинг и др.

В инклюзивной практике, учитывая задачи фасилитатора, необходимо помнить, что:

1) инклюзивное социальное взаимодействие не должно отличаться от «нормального» взаимодействия и учитывать лишь внешние физические ограничения у субъектов взаимодействия, но не психологические, обходится без сюсюкания, сочувствия и т. д.; субъекты взаимодействия должны себя чувствовать нормальными и свои физические недостатки ощущать лишь как некое ограничение;

2) несмотря на физические недостатки, субъекты инклюзивного образования на психическом уровне имеют одинаковые возможности (пример Стивена Хокинга – колясочника, лауреата Нобелевской премии по астрофизике);

3) физические недостатки могут дать даже некие преимущества, например, «здоровый», поддавшись соблазну, разрушает свое физическое и особенно психическое здоровье, а ограниченные возможности, к счастью, направили развитие субъекта взаимодействия на созидание, исключив разрушение и сохранив здоровье и время на самотворчество.

Заключение

1. Проведена классификация понятия «фасилитация социального взаимодействия», что дает возможность дифференцированного понимания феномена и его действия в различных ситуациях социального взаимодействия, включая инклюзивную практику.

2. Теоретически обоснованы механизмы фасилитации социального взаимодействия и социализации на ее основе. Основой такого механизма является *рефлексия* субъектов взаимодействия системы взаимодействия и себя с *метапозиции «Я»*, которое активизируется наблюдателем-фасилитатором и приводит к *изменению сценария* социального взаимодействия в континууме улучшение–ухудшение, фасилитация–ингибция.

3. Эмпирически выявлены закономерности фасилитации социального взаимодействия и социализации на ее основе. Показано, что присутствие фасилитатора-наблюдателя оказывает стабилизирующее действие на групповые нормы стратегий поведения в напряженных ситуациях и, соответственно, стимулирует социализацию субъектов взаимодействия в инклюзивной практике.



4. Дано научно обоснованное определение «фасилитации социального взаимодействия» как изменения (повышения продуктивности) социального взаимодействия субъектов благодаря актуализации в сознании образов (представлений) *системы социального взаимодействия* и субъектов в ней в присутствии наблюдателя-фасилитатора, являющегося источником активации метапозиции «Я» и рефлексии этой системы.

Для разных субъектов социального (образовательного) взаимодействия необходимы разные методики (техники, средства) воздействия реального и воображаемого наблюдателя. В качестве перспектив исследования можно указать на возможность дифференцированного изучения, т. е. исследования, насколько обучающиеся с разными ограниченными возможностями здоровья чувствительны к фасилитационному воздействию, готовы ли они сами к эффективному коммуникациям и фасилитации социального взаимодействия.

Библиографический список

1. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003. 512 с.
2. Васина В. В. Фасилитация социального взаимодействия в инклюзивном образовании // Интеграция науки и образования в XXI веке : психология, педагогика, дефектология : материалы Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф., посвящ. 30-летию факультета психологии и дефектологии (Саранск, 3–4 декабря 2015 г.). Саранск, 2016. С. 286–293. URL: <http://konfsppu.wix.com/2017> (дата обращения: 25.05.2017).
3. Краткий психологический словарь. URL: <http://www.cyclopedia.ru/85/212/2648700.html/> (дата обращения: 25.05.2017).
4. Большая психологическая энциклопедия. URL: <http://psychology.academic.ru/7371/> (дата обращения: 25.05.2017).
5. Димухаметов Р. С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов : дис. ... д-ра пед. наук. Магнитогорск, 2006. 398 с.
6. Врублевская Е. Г. Педагогические условия развития у педагога способности к фасилитирующему общению в процессе его профессиональной деятельности (на материале учреждений дополнительного образования детей) : дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 1999. 226 с.
7. Тимонина Л. И. Социально-педагогическая фасилитация учебной деятельности неуспевающих школьников-подростков : дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2002. 212 с.
8. Сумина В. Е. Развитие умений фасилитации общения у студентов в процессе овладения иноязычной речью : дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2006. 189 с.
9. Смирнова М. Н. Педагогическое взаимодействие как фактор фасилитации психофизической нагрузки на детей с ограниченными возможностями здоровья в реабилитационном центре : дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2008. 333 с.
10. Пушкина О. В. Образовательная среда школы как основополагающее условие фасилитации профессионального самоопределения учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2012. 23 с.
11. Жижина И. В. Психологические особенности развития фасилитации педагога : дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2000. 153 с.
12. Филозов А. А. Фасилитация личностной адаптированности в период поздней зрелости средствами творческого самовыражения : дис. ... канд. психол. наук. Воронеж, 2005. 232 с.
13. Кругликова А. Ю. Психологические особенности личностного роста младших подростков в условиях разновозрастного коллектива : на примере групп семейной логопсихотерапии : дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2006. 224 с.
14. Аюста В. Е. Психолого-педагогическая процедура фасилитации положительного переноса в овладении двумя иностранными языками : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2012. 26 с.
15. Комарова Е. Ю. Психолого-педагогическая фасилитация преодоления трудности и сложности языковых тестов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2012. 23 с.
16. Алексеев А. В. Посреднические технологии регулирования социальных конфликтов : дис. ... канд. социол. наук. Орел, 2005. 192 с.
17. Халитов Р. Г. Особенности психосоциального диссонанса коммуникативно-волевых компонентов психики в половозрастных группах : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2012. 25 с.
18. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии // Вопр. психологии. 1975. № 2. С. 31–46.
19. Ломов Б. Ф. Системность в психологии. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D07> (дата обращения: 25.05.2017).
20. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. 3-е изд., доп. М., 2009. 240 с.
21. Леонтьев Д. А. Неклассический вектор в современной психологии // Постнеклассическая психология. Социальный конструкционизм и нарративный подход. 2005. № 1 (2). С. 51–72. URL: <http://narrativepsy.narod.ru/num1-2005.html> (дата обращения: 25.05.2017).
22. Hermans H. J. M. The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning // Culture & Psychology. 2001. Vol. 7 (3). P. 243–281.

Образец для цитирования:

Васина В. В. Социализация субъектов через фасилитацию социального взаимодействия в инклюзивной практике // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 4 (24). С. 300–306. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-300-306.



Social Adjustment of Individuals through Facilitation of Social Interaction in Inclusive Education

Veronica V. Vasina

Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov
42, Moskovskaya Str., Kazan, Republic of Tatarstan, 420111, Russia
E-mail: virash1@mail.ru

Inclusion of a facilitator to the inclusive education and understanding of mechanisms and consistent patterns of facilitation of social interaction create conditions for self-education, self-development and socialization of individuals in inclusive education. The problem of both facilitation and socialization is social interaction improvement. The aim is: to study the psychological origin of the phenomenon of facilitation of social interaction (in accordance with socialization) – description of phenomenon, structure (subsumption relations), mechanism, consistent pattern of the social interaction facilitation. Hypothesis: the facilitation of social interaction is a socio-psychological phenomenon, manifested in the fact that the presence of a stranger (an observer, a facilitator) who is outside the system of social interaction, affects the system of social interaction, changing the scenario of interaction in the continuum “improvement-deterioration” of social interaction, which is socialization. Classification of the concept of “facilitator-observer” in subsumption relation for different reasons has been carried out. The mechanisms for facilitation of social interaction and socialization as a reflection of the system of interaction with the meta-position “I”, which leads to a change in the scenario of social interaction are theoretically justified. The empirical study was carried out with the sample group of 200 people of both sexes, aged 19 to 54 years old, including individuals with disabilities, mainly students of inclusive education, intramural and extramural forms of study in KIU. Diagnostic tool “Inclinations to perceive the facilitation impact in stressful situations for behavior strategies” (method of Thomas in modification of V. V. Vasina) was used in the study. We demonstrated that the presence of an observer-facilitator has a stabilizing effect on group norms of behavior strategies in stressful situations, and therefore stimulates the socialization of individuals of interaction in inclusive education. It is established that the facilitation of social interaction is a socio-psychological phenomenon, manifested in the fact that the presence of a facilitator affects the system of social interaction. The prospects can point out the possibility of a differentiated study, to what extent students with different HIA are sensitive to the facilitation effect, whether they are ready for effective communication and facilitation of social interaction.

Key words: social adjustment, facilitation of social interaction, inclusive education, psychosocial discord, observer, facilitator.

References

1. Rubinshteyn S. L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir* [Being and consciousness. Person and world]. St. Petersburg, 2003, 512 p. (in Russian).
2. Vasina V. V. Fasilitatsiya sotsial'nogo vzaimodeystviya v inkluzivnom obrazovanii [Facilitation of social interaction in inclusive education]. In: *Integratsiya nauki i obrazovaniya v XXI veke: psikhologiya, pedagogika, defektologiya: materialy Vseros. s mezhdunar. uchastiem nauch.-praktich. konf., posv. 30-letiyu fakul'teta psikhologii i defektologii*. [All-Russian conference with international part to the 30th anniversary of department of psychology and defectology “Integration of science and education in XXI century: psychology, pedagogy, defectology”]. Saransk, 2015, p. 286–292. Available at: <http://konfscopy.wix.com/2015> (accessed 25 May 2017) (in Russian).
3. *Kratkiy psikhologicheskiy slovar'* [Short psychological dictionary]. Available at: <http://www.cyclopedia.ru/85/212/2648700.html/> (accessed 25 May 2017) (in Russian).
4. *Bol'shaya psikhologicheskaya entsiklopediya* [Big psychological encyclopedia]. Available at: <http://psychology.academic.ru/7371/> (accessed 25 May 2017) (in Russian).
5. Dimukhametov R. S. *Fasilitatsiya v sisteme povysheniya kvalifikatsii pedagogov: dis. ... d-ra ped. nauk* [Facilitation at system of teachers' further training: diss. ... doct. of pedagogy]. Magnitogorsk, 2006. 398 p. (in Russian).
6. Vrublevskaya E. G. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya u pedagoga sposobnosti k fasilitiruyushchemu obshcheniyu v protsesse ego professional'noy deyatel'nosti (na materiale uchrezhdeniy dopolnitel'nogo obrazovaniya detey): dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical conditions of development of teacher's ability to facilitating communication in process of his (her) professional activity (at material of organizations of children' additional education): diss. ... cand. of pedagogy]. Khabarovsk, 1999. 226 p. (in Russian).
7. Timonina L. I. *Sotsial'no-pedagogicheskaya fasilitatsiya uchebnoy deyatel'nosti neuspevayushchikh shkol'nikov-podrostkov: dis. ... kand. ped. nauk* [Social-pedagogical facilitation of underachieving students-adolescents' learning activity: diss. ... cand. of pedagogy]. Kostroma, 2002. 212 p. (in Russian).
8. Sumina V. E. *Razvitie umeniy fasilitatsii obshcheniya u studentov v protsesse ovladeniya inoyazychnoy rech'yu: dis. ... kand. ped. nauk* [Development of students' skills of facilitation of communication in process of foreign-language speech acquisition: diss. ... cand. of pedagogy]. Rostov-on-Don, 2006. 189 p. (in Russian).
9. Smirnova M. N. *Pedagogicheskoe vzaimodeystvie kak faktor fasilitatsii psikhofizicheskoy nagruzki na detey s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya v reabilitatsionnom tsentre: dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical interaction as factor of facilitation of psycho-physic stressing by children with limited health capacities at rehabilitative center: diss. ... cand. of pedagogy]. Yaroslavl, 2008. 333 p. (in Russian).
10. Pushkina O. V. *Obrazovatel'naya sreda shkoly kak osnovopolagayushchee uslovie fasilitatsii professional'nogo samoopredeleniya uchashchikhsya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [School educational environment as fundamental condition of facilitation of pupils' professional self-determination: autoref. diss. ... cand. of pedagogy]. Tomsk, 2012. 23 p. (in Russian).
11. Zhizhina I. V. *Psikhologicheskie osobennosti razvitiya fasilitatsii pedagoga: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Psychological features of development of teacher's facilitation: diss. cand. of psychology]. Ekaterinburg, 2000. 153 p. (in Russian)
12. Filozop A. A. *Fasilitatsiya lichnostnoy adaptirovannosti v period pozdney vzroslosti sredstvami tvorcheskogo samovyrazheniya: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Facilitation of personal adaptedness in period of late adulthood by means of creative self-development: diss. ... cand. of psychology]. Voronezh, 2005. 232 p. (in Russian).



13. Kruglikova A. Yu. *Psikhologicheskie osobennosti lichnostnogo rosta mladshikh podrostkov v usloviyakh raznovozrastnogo kollektiva: na primere grupp semeynoy logopsikhoterapii*: dis. ... kand. psikhol. nauk [Psychological features of junior adolescents' personal growing in conditions of multiple-aged collective: diss. ... cand. of psychology]. Rostov-on-Don, 2006. 224 p. (in Russian).
14. Akosta V. E. *Psikhologo-pedagogicheskaya protsedura fasilitatsii polozhitel'nogo perenosa v ovladenii dvumya inostrannymi yazykami*: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk [Psychological and pedagogical procedure of facilitation of positive transference in two foreign languages acquisition: autoref. diss. ... cand. of psychology]. Tambov, 2012. 26 p. (in Russian).
15. Komarova E. Yu. *Psikhologo-pedagogicheskaya fasilitatsiya preodoleniya trudnosti i slozhnosti yazykovykh testov*: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk [Psychological and pedagogical facilitation of overcoming difficulties of linguistic tests: autoref. diss. ... cand. of psychology]. Tambov, 2012. 23 p. (in Russian).
16. Alekseev A. V. *Posrednicheskie tekhnologii regulirovaniya sotsial'nykh konfliktov*: dis. ... kand. sotsiol. nauk [Intermediary technologies of social conflicts regulation: diss. ... cand. of sociology]. Orel, 2005. 192 p. (in Russian).
17. Khalitov R. G. *Osobennosti psikhosotsial'nogo dissonansa kommunikativno-volevykh komponentov psikhiki v polovozrastnykh gruppakh*: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk [Features of psycho-social dissonance of communicative and voluntary components of psychic in sex and age groups: autoref. diss. ... cand. of psychology]. Kazan, 2012. 25 p. (in Russian).
18. Lomov B. F. *O sistemnom podkhode v psikhologii* [About system approach in psychology]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psychologii], 1975, no. 2, pp. 31–46 (in Russian).
19. Lomov B. F. *Sistemnost' v psikhologii* [Systematicity in psychology]. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D07> (accessed 25 May 2017) (in Russian).
20. Budanov V. G. *Metodologiya sinergetiki v postneklassicheskoy nauke i v obrazovanii* [Methodology of synergetic in post-non-classic science and in education]. 3rd ed., sup. Moscow, 2009. 240 p. (in Russian).
21. Leont'ev D. A. *Neklassicheskiy vektor v sovremennoy psikhologii* [Non-classic vector in modern psychology]. *Postneklassicheskaya psikhologiya. Sotsial'nyy konstruktivizm i narrativnyy podkhod* [Post-non-classic psychology. Social constructivism and narrative approach]. 2005, no. 1 (2), pp. 51–72. Available at: <http://narrativepsy.narod.ru/num1-2005.html> (accessed 25 May 2017) (in Russian).
22. Hermans H. J. M. The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 2001, vol. 7 (3), pp. 243–281.

Cite this article as:

Vasina V. V. Social Adjustment of Individuals through Facilitation of Social Interaction in Inclusive Education. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 4 (24), pp. 300–306 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-300-306.



УДК 159.9.07

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В ВУЗЕ: СОДЕРЖАНИЕ И ОЦЕНКА

Е. И. Рогов

Рогов Евгений Иванович, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, кафедра организационной и возрастной психологии, Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия
E-mail: profrogov@yandex.ru

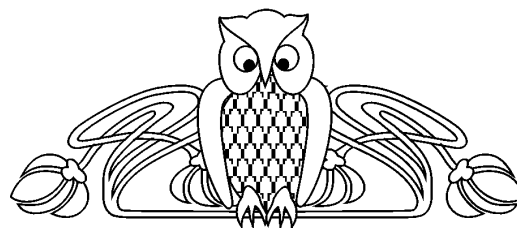
Проанализированы подходы к содержанию профессионального самосознания. Показано сходство взглядов большинства авторов на содержание самосознания, которое представлено профессиональными образами, определяющими видение развивающимся субъектом окружающего мира. Образы профессионального самосознания, обсуждаемые в разных исследованиях, могут быть разделены на три группы, соответствующие направлениям авторской концепции профессионализации личности, включая развитие профессионально важных качеств субъекта и отношение к ним, представления о профессиональной деятельности, а также о своей включенности в профессиональную среду и построении профессиональных взаимоотношений. Сопоставление образного содержания профессионального самосознания с предлагаемыми в научной литературе критериями его сформированности, к которым относят уровень профессиональной подготовки и профессионального мастерства, возможности регуляции текущей деятельности, способность к самопомощи, успешность руководства, социальные потребности, особенности мышления, умения взаимодействовать и проч. выявило наличие противоречий. Несогласованность наблюдается также между содержанием самосознания и большинством предлагаемых способов его развития, не имеющих направленности на формирование профессиональных представлений. В заключение автором предлагается свое видение возможности решения данной проблемы, когда профессиональные представления должны выступать в качестве показателя сформированности профессионального самосознания и, следовательно, важнейшим психологическим критерием эффективности профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, профессионализация, профессиональные представления, содержание представлений, концептуальная модель деятельности.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-307-311

Введение

Становление профессионального самосознания субъекта сопровождается изменением его представлений о себе как профессионале, о самой профессиональной деятельности и об окружающем мире. В сущности, каждый субъект создает свое видение, свой определенный образ окружающего мира, профессии в этом мире и действует и ощущает себя, как подметил Э. Берн, не в соответствии с реальными фактами, а в соответствии со своими представлениями об этих фактах [1]. В работах В. Н. Обносова убедительно доказано,



что психологической предпосылкой для выхода на следующий этап профессионального становления выступает обращение неполного, малодифференцированного представления о профессии в ее полную субъектную личностную модель [2].

К сожалению, вопросы о том, что происходит при вхождении и освоении профессии в сознании субъекта, как возникает внутреннее основание, делающее человека профессионалом, как происходит трансформация личностных качеств субъекта, его профессиональных навыков и компетенций, отношений к будущей профессии, часто выпадают из сферы внимания исследователей данного процесса. По-прежнему остаются неизученными внутренние условия и психические образования, которые, возникая под влиянием профессионального обучения и деятельности, сами начинают детерминировать ее развитие.

Анализ результатов исследований

«Наполняясь» в процессе деятельности соответствующим профессиональным содержанием, психика в ходе профессионального обучения, воспитания и накопления опыта профессиональной работы становится профессиональной [3]. Важность изучения профессионального самосознания для понимания процесса профессионализации подчеркивалась как зарубежными исследователями – Д. Бемом, У. Джемсом, Ч. Кули, Т. Липпсом, А. Маслоу, Дж. Мидом, А. Пфендером, Д. Хебб, К. Хорни, Л. Фестингером, З. Фрейдом, Г. Олпортом, К. Роджерсом, Д. Чадсоном, Э. Эриксеном и др., так и отечественными психологами, среди которых Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, М. Л. Басов, А. А. Вербицкий, Л. А. Головей, С. Б. Елканов, А. И. Зеличенко, Е. А. Климов, В. Н. Козиев, А. Н. Леонтьев, Е. А. Лямина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, К. К. Платонов, А. Г. Спиркин, Г. И. Степанова, В. В. Столин, Д. И. Фельдштейн, И. И. Чеснокова, Е. В. Шорохова и др.

Благодаря профессиональному самосознанию человек осознает свой общественный статус, свои потребности, на его основе формируются профессиональная активность и самостоятельность личности в ее трудовых суждениях и действиях, стремление к самоизменению, самосовершенствованию, что, в конце концов, вырастает в поиск смысла собственной деятельности, смысла жизни вообще.



Несмотря на разнообразие подходов, большинство исследователей (Л. П. Борисова, В. Д. Брагина, М. В. Зотова, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Е. В. Соловьёва, О. С. Фисенко и др.) сходятся во мнении, что профессиональное самосознание существует в образах, представлениях, которые в дальнейшем могут схематизироваться, превращаясь в стереотипы и установки. Анализ представлений, составляющих содержание профессионального самосознания, свидетельствует, что они соответствуют направлениям профессионализации самого субъекта, включая развитие личностных особенностей работника на всех уровнях их проявления, освоение профессиональной деятельности, вхождение и построение отношений в профессиональной среде [4–6].

Соответственно, ведущее место среди образов самосознания занимают представления специалиста о своих профессиональных качествах, способностях, о своей готовности к профессиональной деятельности. В психологической литературе позиция, когда профессиональное самосознание ассоциируется с профессионально важными свойствами личности, определяющими целый ряд представлений о себе как профессионале, довольно популярна [7, 8].

Не менее известны позиции исследователей, выделяющих в качестве детерминанты профессионального самосознания реализуемую деятельность, что отражается в представлениях субъекта о своих профессиональных умениях, профессиональных функциях, т. е. образах себя непосредственно в деятельности [9–12].

Особо важен такой содержательный аспект профессионального самосознания, как «видение» себя в социуме, представление своего положения, отношения к себе, как среди профессионалов, так и среди потребителей услуг. Подчеркивая отражение в сознании этого социального аспекта, социальных взаимоотношений, которые и являются регулирующим механизмом собственной деятельности, Б. Д. Парыгин пишет, что профессиональное самосознание – это, прежде всего, осознание субъектом своей принадлежности к определенной профессиональной группе [13].

Некоторые подходы к профессиональному самосознанию интегрируют указанные детерминанты, формирующие профессиональные представления субъекта. Так, по мнению С. Т. Джанерьян, профессиональное самосознание как интегральная характеристика личности объединяет все многообразие представлений человека [14].

Комплексный подход к содержанию представлений профессионального самосознания позволяет распределить его образы по уровням. В работе Л. М. Митиной показано, что профессиональное самосознание являет собой совокупность представлений, локализованных на трех уровнях – когнитивном, аффективном и поведенческом, однако на каждом из них обнаруживаются уже

отмеченные выше детерминанты профессионализации [15].

Профессиональное самосознание, являясь сложным внутренним образованием личности, имеет сложную динамику формирования. Исследователи относят начало становления профессионального самосознания к началу юношеского возраста, но нередко доказывается, что становление профессионального самосознания происходит параллельно освоению вузовской программы. Так, Е. Г. Ефремов формирование профессионального самосознания студентов связывает с этапами профессионального обучения [16], а Ю. В. Лазарева считает, что уровень профессионального самосознания студентов определяется этапами прохождения практики [17].

И. В. Вачков определяет сформированность профессионального самосознания по изменению содержания его подструктур, выделяя регулятивно-прагматический, эгоцентрический, стереотипно-зависимый, субъективно универсальный уровни [18]. О. Н. Большакова использует для оценки сформированности у студентов профессионального самосознания когнитивный, потребностно-мотивационный и деятельностно-практический критерии [19].

Становление профессионального самосознания исследователи также связывают с уровнем профессиональной подготовки [2, 16], с ростом профессионального мастерства [17], с регуляцией текущей деятельности [4, 20], с самопомощью и благополучием [21], с успешностью руководства [22], с социальными потребностями, особенностями мышления, умениями взаимодействовать [23] и проч.

Обсуждение результатов

Как видно из приведенного анализа, если в определении содержания профессионального самосознания и направлений его профессионализации между исследователями легко находились общие точки соприкосновения, то в отношении критериев оценки сформированности профессионального самосознания подходы как терминологически, так и содержательно в различных работах неодинаковы и определяются авторской точкой зрения на проблему. Особенности феноменологии профессионального самосознания и сложившихся подходов к оценке его сформированности в реалиях вузовского обучения выявляют явное несоответствие. Образная структура самосознания требует формирования профессиональных представлений у обучающегося субъекта по основным направлениям профессионализации личности. Так, формирование представлений о своих профессионально важных качествах студент может сформировать лишь демонстрируя их в реальной деятельности или сопоставляя образы своих возможностей с про-



явлениями других профессионалов, например, во время проведения профессиональных конкурсов, олимпиад, выставок. Во время аудиторных занятий подобные представления создать сложно.

С другой стороны, если содержанием представления, то критериями его сформированности должны выступать изменения, произошедшие в данных представлениях, например, повышение точности, четкости, яркости и проч., т. е. лучшее внутреннее «видение» целей, средств, результатов. Преобладание знаниевой парадигмы, маскируемой модным понятием компетенций, формирует лишь знания об особенностях деятельности или ее объекта, которые не всегда трансформируются в образы. Представлениям студентов по остальным векторам профессионализации – о своих профессиональных качествах или о своем месте в профессиональной среде – внимание практически не уделяется. В лучшем случае, предполагается, что эти образы должны сформироваться в процессе прохождения практики.

Вероятно, преодоление этих трудностей требует разработки специальных технологий, формирующих представления профессионального самосознания на этапе вузовской подготовки. Подобные попытки предпринимаются многими вузовскими педагогами: так, Е. А. Семенова разработала систему тренинга, формирующего образы, составляющие основу профессионального самосознания студентов, включая представления о профессионально важных качествах личности, о себе как будущем профессионале, о будущей профессиональной деятельности, о возможном профессиональном будущем [24].

Д. Браун с коллегами считает, что для развития самосознания требуется снизить привязанность к мыслям и эмоциям, и предлагает децентрализовать метамеханизм, мобилизующий четыре других психологических механизма (когнитивную гибкость, разъяснение значений, саморегуляцию и воздействие), которые, в свою очередь, связаны с психическим здоровьем субъекта [25]. Используя в личном консультировании специальные терапевтические интервью, направленные на развитие самосознания, исследователи обеспечили осознание навыков, которые смогут принести личностные и профессиональные преимущества в деятельности и карьере, позволяя понять, как развивать себя и осознавать свои ограничения [26].

Заключение

Таким образом, образовательный процесс в вузе следует организовать так, чтобы были созданы условия, погружающие студента в дидактически адаптированный социальный опыт самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, нравственных, организационных и иных проблем. Формирование у личности отношения к себе как субъекту профессиональной

деятельности, включающее осознание уровня образованности, прав и обязанностей, адекватную самооценку профессионально важных качеств, зафиксированные в представлениях, может рассматриваться при этом в качестве одного из важнейших психологических критериев эффективности профессионального обучения.

Библиографический список

1. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных / пер. с англ. А. И. Федорова. СПб., 1992. 495 с.
2. Обносов В. Н. Динамика профессиональных представлений учащихся ПТУ при разных способах введения в профессию // *Вопр. психологии*. 1986. № 6. С. 28–33.
3. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. Л., 1988. 168 с.
4. Рогов Е. И., Желдоченко Л. Д. Роль профессиональных представлений в формировании траектории профессионального развития // *Изв. Юж. фед. ун-та. Педагогические науки*. 2015. № 12. С. 107–113.
5. Рогов Е. И. Особенности представления о деятельности в сознании субъекта // *Изв. Юж. фед. ун-та. Педагогические науки*. 2014. № 10. С. 39–52.
6. Рогов Е. И. Психология становления профессионализма. Ростов н/Д, 2016. 340 с.
7. Брагина В. Д. представление о профессии и самооценке и профессионально значимых качеств у учащейся молодежи // *Вопр. психологии*. 1976. № 2. С. 146–149.
8. Фисенко О. С. Общечеловеческие ценности как социокультурные концепты // *Социокультурные концепты в социальной работе*. М., 2015. С. 3–32.
9. Борозинец Н. М. Дефиниция «профессиональное самосознание» в трудах отечественных и зарубежных учёных // *Мир науки, культуры, образования*. 2014. № 1 (44). С. 16–18.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.
11. Миронова Т. Л. Самосознание профессионала. Улан-Удэ, 1999. 200 с.
12. Пряжников Е. Ю. Организационно-методические основы деятельности профконсультанта службы занятости. М., 2001. 201 с.
13. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971. 351 с.
14. Джанерьян С. Т. Профессиональная Я-концепция : системный подход : дис. ... д-ра психол. наук. Ростов н/Д, 2005. 442 с.
15. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998. 200 с.
16. Ефремов Е. Г. Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения, на примере студентов-психологов : дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2000. 22 с.
17. Лазарева Ю. В. Модель формирования профессионального самосознания студентов педагогов-психологов посредством системы педагогических практик //



- Педагогическое образование в России. 2014. № 9 . С. 115–121.
18. Вачков И. В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 48 с.
19. Большакова О. Н. Исследование самостоятельной деятельности инновационной направленности студентов и возможности ее развития // Высшее образование в России. 2010. № 11. С. 53–56.
20. Козиев В. Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя : дис. ... д-ра психол. наук. Л., 1980. 205 с.
21. Richards K. C., Campenni C. E., Muse-Burke J. L. Self-care and well-being in mental health professionals : the mediating effects of self-awareness and mindfulness // Journal of Mental Health Counseling. 2010. Vol. 32, no. 3. URL: <http://www.biomedsearch.com/article/Self-care-well-being-in/233291361.html> (дата обращения: 25.06.2017).
22. Ashley G. C., Reiter-Palmon R. Self-awareness and the Evolution of Leaders: The Need for a Better Measure of Self-awareness // Journal of Behavioral and Applied Management. 2012. Vol. 14, no. 1, September, pp. 2–16.
23. Seitchik M., Gresh B. Fast-Cycling Self-Awareness to Develop Better Leaders // People & Strategy, 2010, vol. 33, no. 3, September. pp. 52–55.
24. Семенова Е. А. Формирование профессионального самосознания студентов // Сибир. психол. журн. 2014. № 51. С. 40–52.
25. Brown D. B., Bravo A. J., Roos C. R., Pearson M. R. Five Facets of Mindfulness and Psychological Health: Evaluating a Psychological Model of the Mechanisms of Mindfulness // Mindfulness. 2015. Vol. 6, iss. 5, October, pp. 1021–1032.
26. Mackey R. A., Mackey E. F. Personal psychotherapy and the development of a professional self // Families in Society, 1994, № 75, pp. 490–498.

Образец для цитирования:

Рогов Е. И. Становление профессионального самосознания в вузе : содержание и оценка // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 4 (24). С. 307–311. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-307-311.

Formation of Professional Self-Consciousness in Higher Education Institution: Content and Evaluation

Evgeny I. Rogov

Southern Federal University
105/42, Bolshaya Sadovaya Str., Rostov-on-Don, 344006, Russia
E-mail: profrogov@yandex.ru

This paper presents the analysis of approaches to the content of professional self-consciousness. We demonstrated a similarity of views of the majority of authors on the content of self-consciousness which is represented by professional images that determine an image of the developing subject of the surrounding community. The images of professional self-consciousness discussed in various studies could be divided into three groups corresponding to the directions of authors' concept of professionalization of an individual, including the development of professionally important qualities of an individual and the attitude towards them, concepts of professional occupation, as well as their involvement into professional environment and building of professional relationships. Comparison of figurative content of professional self-consciousness with the criteria of its maturity, proposed in academic literature, has brought to light some contradictions. The criteria are: the level of professional training and professional skills, the possibility of controlling current activities, capability of self-help, success of guidance, social needs, peculiarities of thinking, capability of cooperation etc. Incoordination is also observed between the content of self-consciousness and the majority of suggested ways of its development, which do not have a tendency to form professional image. In conclusion the author suggests the notion of solving this problem, when professional images should act as factors of maturity of professional self-consciousness and therefore the most important criterion of the effectiveness of professional education.

Key words: professional self-consciousness. professionalization, professional concepts, content of the images, conceptual model of activity.

References

1. Bern E. *Vvedenie v psikhatriyu i psikhoanaliz dlya neposvyashchennykh* [Introduction to psychiatry and psychoanalysis for the uninitiated]. St. Petersburg, 1992. 495 p. (in Russian).
2. Obnosov V. N. Dinamika professional'nykh predstavleniy uchashchikhsya PTU pri raznykh sposobakh vvedeniya v professiyu [Dynamics of professional representations of students of vocational schools with different methods of introduction into the profession]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psychologii], 1986, no. 6, pp. 28–33 (in Russian).
3. Sukhodol'skiy G. V. *Osnovy psikhologicheskoy teorii deyatel'nosti* [Fundamentals of the psychological theory of activity]. Leningrad, 1988. 168 p. (in Russian).
4. Rogov E. I., Zheldochenko L. D. Rol' professional'nykh predstavleniy v formirovaniy traektorii professional'nogo razvitiya [The role of professional ideas in shaping the trajectory of professional development]. *Izv. Yuzhn. fed. un-ta. Pedagogicheskie nauki* [Proceeding of Southern Federal University. Pedagogical sciences], 2015, no. 12, pp. 107–113 (in Russian).
5. Rogov E. I. Osobennosti predstavleniya o deyatel'nosti v soznanii sub'ekta [Features of the concept of activity in the consciousness of the subject]. *Izv. Yuzhn. fed. un-ta. Pedagogicheskie nauki* [Proceeding of Southern Federal University. Pedagogical sciences], 2014, no. 10, pp. 39–52 (in Russian).
6. Rogov E. I. *Psikhologiya stanovleniya professionalizma* [Psychology of the formation of professionalism]. Rostov-on-Don, 2016. 340 p. (in Russian).
7. Bragina V. D. Predstavlenie o professii i samoosnake i professional'no znachimyykh kachestv u uchashcheysya molodezhi [Idea of the profession and self-esteem and professionally significant qualities of students in the stu-



- dents]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psychologii], 1976, no. 2, pp. 146–149 (in Russian).
8. Fisenko O. S. Obshchechelovecheskie tsennosti kak sotsiokul'turnye kontsepty [Human values as socio-cultural concepts]. In: *Sotsiokul'turnye kontsepty v sotsial'noy rabote* [Socio-cultural concepts in social work]. Moscow, 2015. Pp. 3–32 (in Russian).
 9. Borozinets N. M. Definitiya «professional'noe samosoznanie» v trudakh otechestvennykh i zarubezhnykh uchenykh [The definition of «professional self-awareness» in the works of domestic and foreign scientists]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture and education], 2014, no. 1 (44), pp. 16–18 (in Russian).
 10. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, 1996. 308 p. (in Russian).
 11. Mironova T. L. *Samosoznanie professionala* [Self-awareness of a professional]. Ulan-Ude, 1999. 200 p. (in Russian).
 12. Pryazhnikova E. Yu. *Organizatsionno-metodicheskie osnovy deyatel'nosti profkonsul'tanta sluzhby zanyatosti* [Organizational-methodical bases of the activity of the professional counselor of the employment service]. Moscow, 2001. 201 p. (in Russian).
 13. Parygin B. D. *Osnovy sotsial'no-psikhologicheskoy teorii* (Fundamentals of socio-psychological theory). Moscow, 1971. 351 p. (in Russian)
 14. Dzhaner'yan S. T. *Professional'naya Ya-kontseptsiya: sistemy podkhod: dis. ... d-ra psikhol. nauk* [Professional I-concept: a system approach: diss. ... doct. of psychology]. Rostov-on-Don, 2005. 442 p. (in Russian).
 15. Mitina L. M. *Psikhologiya professional'nogo razvitiya uchitelya* [Psychology of professional development of the teacher]. Moscow, 1998. 200 p. (in Russian).
 16. Efremov E. G. *Osobennosti formirovaniya professional'nogo samosoznaniya na razlichnykh stadiyakh professional'nogo obucheniya, na primere studentov-psikhologov: dis. ... kand. psikhol. nauk* [Peculiarities of the formation of professional self-awareness at various stages of vocational training, on the example of students-psychologists: diss. ... cand. of psychology]. Tomsk, 2000. 22 p. (in Russian).
 17. Lazareva Yu. V. Model' formirovaniya professional'nogo samosoznaniya studentov pedagogov-psikhologov posredstvom sistemy pedagogicheskikh praktik [Model of formation of professional self-consciousness of students of pedagogical psychologists through the system of pedagogical practices]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 2014, no. 9, pp. 115–121 (in Russian).
 18. Vachkov I. V. *Razvitie samosoznaniya uchiteley i uchashchikhsya v polisub'ektnom vzaimodeystvii: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk* [The development of the self-awareness of teachers and students in polysubject interaction: autoref. diss. ... doct. of psychology]. Moscow, 2002. 48 p. (in Russian).
 19. Bol'shakova O. N. Issledovanie samostoyatel'noy deyatel'nosti innovatsionnoy napravlenosti studentov i vozmozhnosti ee razvitiya [The study of independent activity of students' innovative orientation and the possibility of its development]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2010, no. 11, pp. 53–56 (in Russian).
 20. Koziev V. N. *Psikhologicheskii analiz professional'nogo samosoznaniya uchitelya: dis. ... d-ra psikhol. nauk* [Psychological analysis of professional self-consciousness of the teacher: diss. ... doct. of psychology]. Leningrad, 1980. 205 p. (in Russian)
 21. Richards K. C., Campenni C. E., Muse-Burke J. L. Self-care and well-being in mental health professionals: the mediating effects of self-awareness and mindfulness. *Journal of Mental Health Counseling*, 2010, vol. 32, iss. 3. Available at: <http://www.biomedsearch.com/article/Self-care-well-being-in/233291361.html> (accessed 25 June 2017).
 22. Ashley G. C., Reiter-Palmon R. Self-Awareness and the Evolution of Leaders: The Need for a Better Measure of Self-Awareness. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 2012, vol. 14, no. 1, September, pp. 2–16.
 23. Seitchik M., Gresh B. Fast-Cycling Self-Awareness to Develop Better Leaders. *People & Strategy*, 2010, vol. 33, no. 3, September, pp. 52–55.
 24. Semenova E. A. Formirovanie professional'nogo samosoznaniya studentov [Formation of professional self-awareness of students]. *Sibir. psikhol. zhurn.* [Siberian Journal of Psychology], 2014, no. 51, pp. 40–52 (in Russian).
 25. Brown D. B., Bravo A. J., Roos C. R., Pearson M. R. Five Facets of Mindfulness and Psychological Health: Evaluating a Psychological Model of the Mechanisms of Mindfulness. *Mindfulness*, Oct., 2015, vol. 6, iss. 5, pp. 1021–1032.
 26. Mackey R. A., Mackey E. F. Personal psychotherapy and the development of a professional self. *Families in Society*, 1994, no. 75, pp. 490–498.

Cite this article as:

Rogov E. I. Formation of Professional Self-Consciousness in Higher Education Institution: Content and Evaluation. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 4 (24), pp. 307–311 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-307-311.



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

УДК 316.6

ВТОРИЧНАЯ ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ И ГРУППЫ: ПОНЯТИЕ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Т. В. Дробышева

Дробышева Татьяна Валерьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия
E-mail: tdrobysheva@mail.ru

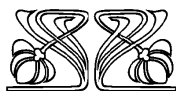
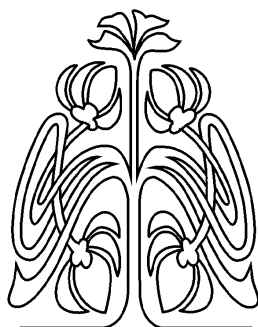
Целью представленного в статье теоретического анализа стало выделение из некоторых частей экономической психологии тех направлений исследований, которые представляют интерес с позиции описания разных форм вторичной экономической социализации. Рассматривается вопрос об уровне структуры вторичной экономической социализации и выделении двух ее форм (подформ) в зависимости от уровня анализа (макро- или микросоциальный). Приведены направления исследований в экономической психологии, которые представляют интерес для разработки проблемного поля вторичной экономической социализации. Среди них: динамика представлений о бедности и богатстве; изменение отношения к деньгам; динамика эмоциональных переживаний и ценностных ориентаций в условиях социально-экономических и др. изменений в обществе, а также в условиях изменения жизнедеятельности конкретного человека. Описаны функции экономических представлений, коллективных чувств, ценностных ориентаций как феноменов экономического сознания в процессе вторичной экономической социализации личности и группы. Показаны возможности разных методологических подходов к изучению вторичной экономической социализации. В целом анализ свидетельствует, что преимущественно изучается динамика феноменов экономического сознания личности и социальных групп в периоды спада и подъема в экономике, ситуациях развития общества, порождаемых геополитикой. Недостаточно представлены работы, раскрывающие специфику вторичной экономической социализации в ситуациях изменения условий жизнедеятельности человека (потери или смены работы, изменения статуса и т. п.). Перспективным направлением вторичной экономической социализации является изучение символического коупинга у представителей больших социальных групп в ситуации потери работы.

Ключевые слова: вторичная экономическая социализация, интернализация, макросоциальный и микросоциальный уровни анализа, формы экономической социализации.

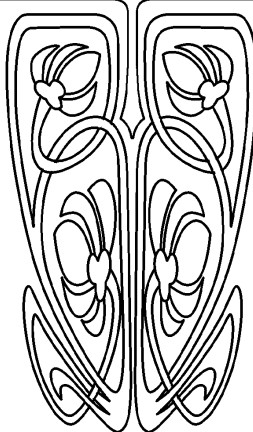
DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-312-317

Введение

Современный анализ работ в области экономической социализации (ЭС) показывает, что как зарубежные, так и отечественные психологи исследовали преимущественно детей, подростков и учащуюся молодежь юношеского возраста. К настоящему времени ими выпущено несколько коллективных монографий, объединяющих эти исследования, проведен обобщающий анализ основных тем, выделены теоретико-методологические подходы, на которых основываются исследователи, определены условия и факторы развития экономического сознания и поведения детей и подростков и т. п. (А. Фернэм и М. Аргайл, Э. Ринальди, П. Уэбли и Ст. Ли; Т. В. Дробышева, О. С. Посыпанова,



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





М. Н. Стельмашук и др.), что позволяет описать закономерности процессов первичной ЭС.

В отличие от первичной экономической социализации, разработка феномена *вторичной ЭС* находится на начальной стадии [1], в первую очередь, в связи с тенденцией отнесения исследователями результатов изучения вторичной ЭС к другим предметным областям экономической психологии (психологии денег, предпринимательской деятельности, рекламы, потребления, принятия решений в сфере экономики, психологии занятости и безработицы и т. п.). Однако анализ таких работ имеет важное значение для понимания феномена «вторичная экономическая социализация», формирования его предметного поля, описания специфики механизмов, факторов и т. п. Все вышеизложенное определило актуальность теоретического исследования, *целью* которого стало выделение из некоторых частей экономической психологии тех направлений исследований, которые представляют интерес с позиции описания разных форм вторичной экономической социализации.

Опираясь на концепцию П. Бергера и Т. Лукмана [2], проанализировавших специфику процессов первичной и вторичной социализации, а также исследования психологов в области политической, профессиональной, этнической и др. видов социализации, которые разделяют мнение о невозможности переноса выявленных закономерностей, касающихся факторов, механизмов, содержания первичной социализации, на функционирование вторичной (Л. Я. Гозман, Ю. А. Левада, Л. В. Мурзагалина, П. Б. Савинов, Е. Б. Шестопап, Т. В. Якушенко и др.), предположили, что вторичная ЭС может быть рассмотрена как иная, по сравнению с первичной, форма ЭС.

С нашей точки зрения, вторичная ЭС предполагает *интернализацию* (т. е. восприятие и присвоение) *нового* экономического знания, элементов экономической культуры, образцов поведения и включение в уже сформированную картину экономического мира того, что позволяет субъекту адаптироваться к изменившимся социально-экономическим условиям в развитии общества, либо изменившимся экономическим условиям жизнедеятельности самого человека. Проблема нашего исследования связана с анализом существующих направлений работ с целью последующего выделения разных форм (или подформ) вторичной экономической социализации.

Социально-экономические изменения в обществе как условие социально-психологической динамики

В зарубежной науке накоплены данные о монетарных установках, отношении представителей разных социальных и экономических групп к деньгам. Все они включены в один из разделов экономической психологии – *психоло-*

гию денег. Однако в связи с образованием ЕС зарубежные коллеги стали активно изучать отношение разных групп населения из разных стран к введению новых денег (евро) и адаптацию к изменившимся социально-экономическим условиям жизни (Е. Джонас (E. Jonas) и Дж. Гринберг (J. Greenberg); Й. М. ван Эвердинген (Y. M. van Everdingen), В. Ф. ван Раай (W. F. van Raaij); К. Мейер-Пести (K. Meier-Pesti), Э. Кирхлер (E. Kirchler) и др.). Именно это направление исследований представляет особый интерес для описания процессов вторичной ЭС, так как раскрывает функции отношения к деньгам в изменяющейся социально-политической и экономической ситуации. Заметим, что в отечественной экономической психологии также существует большой массив данных разных исследователей, изучавших представления и отношение к деньгам россиян в разные периоды социально-экономического развития общества (О. С. Дейнека, Е. И. Горбачева, А. С. Евдокимова, А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко, А. А. Капустин, М. Ю. Семенов, Е. В. Тугарева, А. Б. Фенько, В. А. Хащенко и др.). Тот факт, что многие авторы применяли одну и ту же методику или ее отдельные шкалы (авт. К. Ямаучи и Д. Темплер в модификации А. Фернэма), позволяет в настоящее время сопоставить полученные данные с позиции выделения функции изменения отношения к деньгам как механизма совладания с изменяющимися условиями или адаптации субъекта экономических отношений к своему изменившемуся экономическому статусу.

Еще один раздел экономической психологии – *психология бедности и богатства* – раскрывает вопросы атрибуции, границ, причин и последствий бедности и богатства, способов достижения статусов бедного и богатого, стратегий совладания с бедностью и т. п. (К. Асиеду (C. Asiedu), Дж. Клюгель (J. Kluegel), А. Ленинг (A. Lehning), Л. Хальман (L. Halman), Т. В. Дробышева, Т. П. Емельянова, А. Л. Журавлев, Н. А. Журавлева, К. Муздыбаев, Н. В. Мироманова, К. С. Черемухина, В. П. Фоминых, В. А. Хащенко, Е. В. Шибанова и др.).

В частности, отечественными авторами были выделены стратегии совладания с бедностью, формы адаптации к бедности в группах россиян с разным экономическим статусом, их структура, факторы и детерминанты, описаны варианты атрибуции бедности и богатства и т. п. Так, в контексте вторичной ЭС представляют интерес данные о стратегиях совладания с бедностью представителей разных социальных и экономических групп, выделенные К. Муздыбаевым на рубеже XX и XXI вв. [3]. Исследование представлений о бедности, проведенное в 2013–2015 гг. другими авторами (Т. П. Емельяновой, Т. В. Дробышевой) и в рамках другого методологического подхода, показало, что ряд стратегий, выделенных Муздыбаевым, носят универсальный характер и не зависят, к примеру, от ситуации в экономике,



т. е. от кризиса или стабильности. Речь идет о стратегиях: самовывживания, ухода от решения проблемы, поиска поддержки у близких и друзей и др., которые, по всей видимости, характеризуют одну из сторон менталитета россиян [4,5]. Особенности вторичной ЭС людей, по-разному переживших реформы 1990-х гг., представлены в том же исследовании Муздыбаева [3]. Автором обнаружено, что преуспевшие в ходе экономической реформы респонденты (т. е. те, кто улучшил свой уровень материального благосостояния), по сравнению с потерпевшими неудачу (т. е. теми, чье материальное благосостояние стало хуже, чем до реформ), реже возлагают вину за бедность на структурные, институциональные причины, меньше апеллируют к неконтролируемым, фаталистическим факторам.

Специфика исследования процессов вторичной экономической социализации, по сравнению с первичной, связана с более широкими возможностями выбора методологии изучения. Так, социально-психологические исследования бедности и богатства на этапе первичной ЭС обычно проводятся в контексте парадигмы объяснения, что определяет соответствующий методологический подход к изучению *групповых характеристик* (по средним значениям), и понимания самого феномена экономических представлений как репрезентаций обыденного сознания относительно экономических явлений и объектов. Такого же подхода придерживается и большая часть исследователей, занимающихся проблемами бедности на этапе вторичной ЭС. Однако в случае последней возможно применение иного подхода (в контексте гуманитарной парадигмы) в исследовании изменения феноменов экономического сознания большой социальной группы. В рамках этих исследований было обнаружено, что представления о бедности выполняют *функции защиты, самоподтверждения и самопрезентации* малообеспеченных групп населения, а представления о богатстве – *функцию поддержания эмоциональной стабильности группы*. Авторами были описаны ценностный механизм конструирования данных представлений и роль психологической дистанции в этом процессе [6]. Ценностная детерминация экономических представлений и поведения в рамках другого методологического подхода подробно изложена в работах Н. А. Журавлевой [7].

Начиная с 1990-х гг., отечественные социальные психологи активно проводили мониторинг *динамики ценностных ориентаций личности* (авт. М. Рокич, модиф. В. А. Хашченко) у представителей социальных и возрастных групп. Так, в исследованиях В. А. Хашченко, Е. В. Журавлевой, Н. А. Журавлевой анализ данных показал возрастание в этот период значимости ориентаций на экономические ценности [7, 8].

В целом сделанные авторами выводы представляют особый интерес для понимания динамики ценностных ориентаций как *психологических*

эффектов социально-экономических изменений в процессе вторичной ЭС, а в некоторых случаях и *экономической ресоциализации* представителей разных социальных групп.

Изучение *функций эмоциональных переживаний* в процессе вторичной ЭС также представляет самостоятельное направление: речь идет об исследованиях финансовой тревоги как самостоятельного феномена (Т. В. Дробышева и др.), так и в структуре комплексного феномена – субъективного экономического благополучия (В. А. Хашченко). К этому же направлению можно отнести исследования переживаний чувств разной модальности работающими взрослыми в связи с образами будущего экономического благосостояния семьи, своей социальной группы, страны в целом (Т. В. Дробышева, Т. П. Емельянова, Т. А. Нестик). В одном из наших исследований показано, что коллективные чувства к значимым социально-экономическим явлениям (непрогнозируемым колебаниям курса валют, латентному повышению цен, снижению уровня заработной платы и т. п.) на разных этапах финансового кризиса 2014–2016 гг. выполняют *функцию адаптации* за счет вытеснения наиболее переживаемых динамичных явлений в сторону более стабильных, нормализованных в обыденном сознании [9]. В рамках этого направления представляют интерес ранее выполненные исследования Е. В. Шороховой, целью которых было выявление связи между социально-экономическими преобразованиями в обществе в 1920-е гг. (периода НЭПа) и *психическими состояниями разных групп населения* – психологической готовностью к социально-экономическим изменениям, настроениями, доминирующими в обществе и т. п. [8]. Полученные автором результаты позволили сделать вывод о *функции позитивных массовых настроений* населения в процессе вторичной экономической социализации. Речь идет о повышении доверия к экономической политике и возрастании предсказуемости грядущих событий [8].

Итак, выделенные выше направления исследований связаны с макросоциальными и макроэкономическими изменениями, порождающими социально-психологическую динамику, которая способствует адаптации личности и группы к новым социально-экономическим условиям.

Изменения в условиях жизнедеятельности человека как фактор социально-психологической динамики

Данное направление базируется на исследованиях психологии *занятости и безработицы* (М. Бэнкс (М. Banks), П. Вор (P. Warr), П. Джексон (P. Jackson), Э. Кирхлер (E. Kirchler), К. Ханиш (K. Hanisch), М. Ягода (M. Jahoda); И. А. Волошина, С. А. Гусев, С. Л. Дановский, С. А. Данилова, А. Н. Демин, А. Л. Журавлев, С. А. Карташов, В. С. Магун и др.). Анализируются ситуации за-



вершения трудовой деятельности в связи с выходом на пенсию, потерей работы в трудоспособном возрасте или, наоборот, в ситуации повышения экономического статуса в связи с переводом на более высокую должность или переходом в успешную коммерческую структуру и т. п.

Изменение жизненной ситуации, связанной с завершением трудовой деятельности, рассматривается исследователями с позиции изменения не только социальной роли человека, но и его экономического статуса. К примеру, в одном из наших исследований социальных представлений о бедности в группах работающих и неработающих пенсионеров было выявлено, что изменения в жизни человека, связанные с завершением им трудовой деятельности, в первую очередь отражаются на его экономическом сознании, самосознании и поведении. Исследование показало, что в группах работающих и неработающих пенсионеров адаптация к изменившимся условиям жизни отличается как на уровне социальных представлений о бедности, так и на уровне ценностной системы и зависит от трудовой активности респондентов [10]. В целом ситуация потери работы чаще всего переживается не сама по себе, а вследствие того, что данная ситуация вызывает снижение экономического статуса человека, изменяет привычные для него роли (например, из «добытчика» в «иждивенца»), формы досуга и отдыха (вместо Сейшельских островов – Египет, вместо Европы – дача в Подмосковье). В связи с этим исследование феноменов экономического сознания и поведения в ситуациях, связанных с потерей работы или переходом на новую работу, а также в других ситуациях изменения экономического статуса представляется интересным с позиции социально-экономической адаптации к этим новым условиям жизнедеятельности человека. К другим новым направлениям изучения вторичной ЭС личности и разных социальных групп, в первую очередь молодежи, в условиях затянувшегося мирового финансового кризиса можно отнести исследование в области *экономики совместного потребления*. Специалисты отмечают, что снижение качества жизни населения в кризисный период привело к появлению новых форм и видов досуга – *бэкпэкинга* (формы свободного отдыха), *каучсёрфинга* (бесплатной сдачи жилья для недлительного проживания), *райдшеринга* (совместного путешествия, в котором все расходы делятся поровну на всех) и т. п. (М. С. Отнюкова и др.).

Заключение

В целом анализ показал, что преимущественно изучается динамика феноменов экономического сознания личности и социальных групп в периоды спада и подъема в экономике, ситуациях развития общества, порождаемых геополитикой. Недостаточно представлены работы, раскрывающие специфику вторичной экономической

социализации в ситуациях изменения условий жизнедеятельности человека (потери или смены работы, изменения статуса и т. п.). Отсутствуют специально организованные лонгитюдные исследования, раскрывающие специфику динамики экономического поведения населения (к примеру, долгового, сберегательного, потребительского), изменения экономического статуса, экономической идентичности человека в изменяющихся условиях жизнедеятельности личности и общества в целом и др. Завершая анализ, заметим, что выделенные направления не исчерпывающие: продолжая данную работу, следует определить спектр таких ситуаций, которые позволят более точно вычлнить в совокупности исследований те из них, которые раскрывают специфику изучаемого феномена.

Благодарности и финансирование: *Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 17-06-00488 «Особенности экономической социализации в условиях потери работы: коллективный символический коупинг у представителей социономических профессий»).*

Библиографический список

1. Дробышева Т. В., Журавлев А. Л. Система факторов экономического сознания в условиях вторичной экономической социализации личности и группы // Социальная и экономическая психология. 2016. Т. 1, № 2. С. 207–232.
2. Berger P. L., Luckmann T. The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge. Garden City, NY, 1966. 249 p.
3. Муздыбаев К. Переживание бедности как социальной неудачи : атрибуция ответственности, стратегия совладания и индикаторы депривации // Социологический журнал. 2001. № 1. С. 5–32.
4. Емельянова Т. П., Дробышева Т. В. Конструирование социальных проблем в СМИ и представлениях граждан (на примере бедности) // Психологические исследования : электрон. журн. 2015. Т. 8, № 39. С. 1. URL: <http://psystudy.ru/num/2015v8n39/1085-emelyanova39> (дата обращения: 25.05.2017).
5. Емельянова Т. П., Дробышева Т. В. Динамика представлений об экономическом благосостоянии у работающих взрослых в условиях до- и поствыборной ситуации в России // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 3. С. 74–80.
6. Емельянова Т. П., Дробышева Т. В. Структурно-функциональный подход к анализу социальных представлений о бедности на примере работников бюджетной сферы // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 3. С. 250–263.
7. Журавлева Н. А. Психология социальных изменений : ценностный подход. М., 2013. 524 с.
8. Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений / под ред. А. Л. Журавлева и Е. В. Шороховой. М., 1998. 295 с.
9. Дробышева Т. В. Динамика коллективных чувств молодежи на разных стадиях экономического кризиса //



Эффективность личности, группы и организации : проблемы, достижения и перспективы : материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Т. Ю. Анопченко [и др.]. Ростов н/Д ; Курск, 2017. С. 250–253.

10. Дробышева Т. В. Факторы и механизмы экономической социализации личности в группах работающих и неработающих пенсионеров // Наука. Культура. Общество. 2015. № 4. С. 115–129.

Образец для цитирования:

Дробышева Т. В. Вторичная экономическая социализация личности и группы : понятие и основные направления исследования // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 4 (24). С. 312–317. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-312-317.

Economic Resocialization of an Individual and a Group: the Concept and Main Research Directions

Tatiana V. Drobysheva

Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences
13, Yaroslavskaia Str., Moscow, 129366, Russia
E-mail: tdrobysheva@mail.ru

The aim of the presented in the article theoretical analysis is to lay emphasis on research directions of certain areas of economic psychology that are of interest from the viewpoint of describing different forms of economic resocialization. The article deals with the issue of the layered structure of economic resocialization and emphasizes its two forms (subforms) depending on the evaluation level (macro or microsocial). Article presents research directions in economic psychology, which are of interest for the development of the problematic area of economic resocialization. Among them, are: dynamics of notion of poverty and wealth; changing attitudes toward money; the dynamics of emotional sufferings and value orientations in the context of socio-economic and other changes in society, as well as in situations of changes in the daily activities of a particular person. We described functions of economic representations, corporate feelings, value orientations as phenomena of economic perception in the process of economic resocialization of an individual and a group. Possibilities of different methodological approaches to the study of economic resocialization are demonstrated in the article. Taken together, the analysis showed that the dynamics of the phenomena of economic perception of individuals and social groups during expansion and recession of a business cycle, situations of society development generated by geopolitics are being studied preferably. Contributions that reveal the particularity of economic resocialization in situations of changing human living conditions (job loss or change of employment, status change, etc.) are not represented enough. Promising direction of economic resocialization is the study of symbolic coping of representatives of large social groups in the situation of job loss.

Key words: economic resocialization, internalization, macrosocial and microsocial levels of analysis, forms of economic socialization.

Acknowledgements: *The study was performed with the financial support of the Russian Humanitarian Science Foundation, the project “Peculiarities of economic socialization in the conditions of job loss: collective symbolic coping of representatives of socionomic professions” (no. 17-06-00488).*

References

1. Drobysheva T. V., Zhuravlev A. L. Sistema faktorov ekonomicheskogo soznaniya v usloviyakh vtorichnoy ekonomicheskoy sotsializatsii lichnosti i gruppy [System of

economic consciousness factors in secondary socialization of personality and group]. *Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya* [Social and Economic Psychology], 2016, vol. 1, no. 2, pp. 207–232 (in Russian).

2. Berger P. L., Luckmann T. *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City, NY, 1966. 249 p.

3. Muzdybaev K. Perezhivanie bednosti kak sotsial'noy neudachi: atributsiya otvetstvennosti, strategiya sovladaniya i indikatory deprivatsii [Experience of Poverty as Social Failure: Attribution of Responsibility, Strategy of Coping and Indicators of Deprivation]. *Sotsiologicheskii zhurnal* [Sociological Journal], 2001, no. 1, pp. 5–32 (in Russian).

4. Emel'yanova T. P., Drobysheva T. V. Konstruirovaniye sotsial'nykh problem v SMI i predstavleniyakh grazhdan (na primere bednosti) [Construction of social problems in mass media and people representations (with special reference to poverty)]. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektron. zhurnal* [Psychological Researches: e-journal], 2015, vol. 8, no. 39, p. 1. Available at: <http://psystudy.ru/num/2015v8n39/1085-emelyanova39> (accessed 25 May 2017) (in Russian).

5. Emel'yanova T. P., Drobysheva T. V. Dinamika predstavleniy ob ekonomicheskom blagosostoyanii u rabotayushchikh vzroslykh v usloviyakh do- i postvybornoy situatsii v Rossii [Dynamics of representations of economic well-being shared by working adults at conditions of pre-and post electoral situation in Russia]. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Skill], 2013, no. 3, pp. 74–80 (in Russian).

6. Emel'yanova T. P., Drobysheva T. V. Strukturno-funktional'nyy podkhod k analizu sotsial'nykh predstavleniy o bednosti na primere rabotnikov byudzhethnoy sfery [Structural and functional approach to analysis of social representations of poverty (exemplified by public sector employees)]. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Skill], 2015, no. 3, pp. 250–263 (in Russian).

7. Zhuravleva N. A. *Psikhologiya sotsial'nykh izmeneniy: tsennostnyy podkhod* [Psychology of social change: value approach]. Moscow, 2013. 524 p. (in Russian).

8. *Sotsial'no-psikhologicheskaya dinamika v usloviyakh ekonomicheskikh izmeneniy* [Socio-psychological dynamics in conditions of economic changes]. Eds. A. L. Zhuravlev, E. V. Shorohova. Moscow, 1998. 295 p. (in Russian).

9. Drobysheva T. V. Dinamika kollektivnykh chuvstv molodezhi na raznykh stadiyakh ekonomicheskogo krizisa [Youths' collective feelings dynamics in different stages of



economic crisis]. *Effektivnost' lichnosti, gruppy i organizatsii: problemy, dostizheniya i perspektivy*: materialy Vseros. nauch.-praktich. konf. [Efficiency of personality, groups and organizations: problems, achievements and prospects: materials of the All-Russian scientific and practical conference]. Eds. T. Yu. Anopchenko et al. Rostov-on-Don, Kursk, 2017, pp. 250–253 (in Russian).

10. Drobysheva T. V. Faktory i mekhanizmy ekonomicheskoy sotsializatsii lichnosti v gruppakh rabotayushchikh i nerabotayushchikh pensionerov [Factors and Mechanisms of Economic Socialization of Personality in Groups of Working and Non-Working Pensioners]. *Nauka. Kul'tura. Obshchestvo* [Science. Culture. Society], 2015, no. 4, pp. 115–129 (in Russian).

Cite this article as:

Drobysheva T. V. Economic Resocialization of an Individual and a Group: the Concept and Main Research Directions. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 4 (24), pp. 312–317 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-312-317.



ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 159.9:316.6

ЛИЧНОСТЬ И ВИРТУАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

А. Л. Журавлев, А. Н. Занковский

Журавлев Анатолий Лактионович, доктор психологических наук, профессор, академик РАН, директор Института психологии РАН, Москва, Россия
E-mail: adm3@psychol.ras.ru

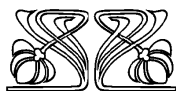
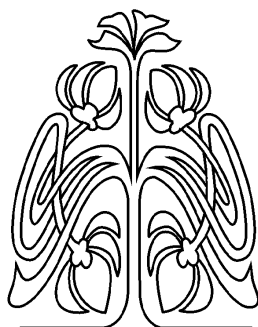
Занковский Анатолий Николаевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии труда, эргономики, инженерной и организационной психологии, Институт психологии РАН, Москва, Россия
E-mail: azankovsky@gmail.com

Статья посвящена анализу психологических проблем, с которыми все чаще сталкивается современный человек в изменяющемся организационном мире. Сегодня и организации, и трудовая деятельность переживают кардинальные изменения, которые затрагивают базовые принципы функционирования и развития организации и меняют систему тех знаний, навыков и умений, которые обеспечивали успех трудовой деятельности в традиционной организации. Ключевым феноменом, в котором, по мнению авторов, наиболее ярко выражены базовые контуры организации будущего, является становление и развитие *виртуальной организации* – новой организационной формы, базирующейся на использовании информационно-коммуникационных технологий. По мнению современных исследователей, виртуальная организация – динамичная, открытая система, объединяющая независимых экономических агентов (субъектов), позволяющая в едином информационном пространстве объединить капиталы и ключевые компетенции участников для более быстрого и эффективного удовлетворения бизнес-запросов. В статье предпринята попытка уточнить определение виртуальных организаций и выявить их специфику. Выделены основные типы виртуальных организаций: 1) сетевые, мультиагентные, 2) распределенные, аутсорсинговые, 3) «виртуальный офис». Проанализированы личностные и организационно-психологические проблемы, которые возникают в виртуальной организационной среде. Эти проблемы условно разделены на несколько групп: 1) управления, 2) общения, 3) разрешения конфликтов, 4) трудовой мотивации, 5) ценностей и организационной культуры, 6) организационной адаптации и социализации сотрудников. Изучение личности и виртуальной организации становится одним из наиболее *перспективных* направлений развития современной организационной психологии и психологии в целом.
Ключевые слова: организационная психология, личность, виртуальная организация, ценности, функции управления, общение.

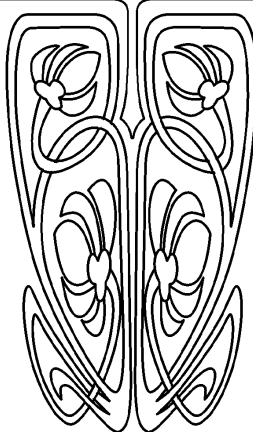
DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-318-323

Актуальность проблемы исследования

В последние десятилетия организационный мир и трудовая деятельность переживают *кардинальные изменения*, которые ставят перед личностью совершенно новые проблемы и задачи [1]. К этим изменениям, прежде всего, следует отнести активное внедрение новых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которое создает принципиально новую организационную среду и меняет си-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





стему требований, традиционно стоявших перед индивидуальным и групповым субъектом труда в недавнем прошлом.

Такие тенденции в наиболее яркой форме, по-видимому, воплотились в совершенно новой, ранее неизвестной человечеству организационной форме – *виртуальной организации* (ВО), которая в последние годы стала популярным предметом как научных исследований, так и общественных обсуждений. Определение «виртуальный» было позаимствовано из компьютерных технологий, где используется термин *виртуальная память* (англ. virtual memory), под которым понимается специфический метод управления памятью компьютера, позволяющий выполнять программы, требующие больше оперативной памяти, чем имеется на компьютере [2]. Аналогичным образом виртуальная организация для достижения своих целей стремится использовать не только свои внутренние, но и *внешние*, виртуальные, ей не принадлежащие ресурсы. Эта новая организационная форма, неразрывно связанная с ИКТ, обладает совершенно новыми структурными и функциональными характеристиками, что ставит перед личностью множество *новых вопросов, проблем и задач*.

Трактовка виртуального аспекта организации чрезвычайно широка: в рамках общей темы часто обсуждаются различные и даже противоположные организационные и групповые концепции [3]. В подавляющем большинстве *определений* акцент ставится на том, что *виртуальная организация – динамичная, открытая система, объединяющая независимых экономических агентов (субъектов), позволяющая в едином информационном пространстве объединить капиталы и ключевые компетенции участников для более быстрого и эффективного удовлетворения бизнес-запросов* [2–4]. При этом, по-видимому, находясь под влиянием немногочисленных, но ярких примеров успешного использования ИКТ (чаще всего, в самом виртуальном пространстве), таких как Facebook, Google, Википедия, программного обеспечения с открытым кодом (так называемое open-source software) и т. д., исследователи ВО особый акцент ставят на некоей *спонтанности, добровольности и независимости* экономических агентов, которые, объединяясь, способны эффективно и качественно создавать продукты, услуги, информацию и др.

Действительно, прибыль, например, компании Facebook в 2016 г. составила более 10 млрд долларов, и веб-сайт компании входит в число наиболее посещаемых в мире, объединяя миллиарды пользователей. Однако стихийно возникающие *виртуальные сообщества* – лишь одна и, по нашему глубокому убеждению, не самая востребованная и важная организационная форма в виртуальной среде. Поэтому, несмотря на трудно сдерживаемое желание поддаться надеждам, что скоро любой виртуальный бизнес будет столь же

успешным, как Facebook, для того, чтобы разобраться в этом вопросе, необходимо обратиться не к отдельным, исключительным примерам, а к адекватному *научному анализу* ВО. Традиционно *организация* определяется как сознательно координируемое социальное образование с определенными границами, функционирующее на относительно постоянной основе для достижения общей цели [5]. Исходя из основных признаков организации, на основании обширной научной литературы мы выявили три *основных типа* ВО: 1) сетевые, мультиагентные; 2) распределенные, аутсорсинговые, 3) «виртуальные офисы».

Основные типы виртуальной организации

1. *Сетевые, мультиагентные виртуальные организации*, как правило, представляют собой сеть малых и средних организаций, которые реализуют свои узкопрофессиональные компетенции, объединяясь с другими компаниями для того, чтобы оперативно отреагировать на возникший запрос рынка. По сути дела, здесь речь идет не о полноценной организации, а о *партнерстве*, ориентированном на выполнение конкретного проекта. Для таких ВО характерен *децентрализованный тип управления*, при котором все управленческие процессы осуществляются только за счет локальных взаимодействий участников сети; организационная структура имеет переменную, нефиксированную форму. Виртуальные организации этого типа имеют *временный характер*, они возникают при выявлении/появлении рыночной возможности или поступлении рыночного/социального заказа и, как правило, распадаются после его выполнения. Для консолидации заказов и придания этой организационной форме большей стабильности в сети стали формироваться специальные *сообщества поддержки*: пулы (pools), web-платформы, сети фрилансеров, группы разработчиков программного обеспечения с открытым кодом и т. д. [6].

2. *Распределенные, аутсорсинговые виртуальные организации* – это организационные формы, которые создают материнские компании с целью передачи части (иногда даже основной) своих бизнес-функций сети поставщиков. Для этого создается *сеть внешних партнеров*, которая координируется с помощью ИКТ. Такие ВО имеют *распределенный тип управления*, осуществляемого посредством общего координационного центра, и представляют собой совокупность независимых или зависимых агентов, действующих между собой на контрактной основе в соответствии с предвзвешенно определенными нормами и правилами поведения и взаимодействия. Они имеют *гибкую*, но предварительно определенную организационную структуру. Виртуальные организации этого типа *постоянны*, они ориентированы на постоянный поиск и получение заказов в определенной сфере деятельности, при этом один из участников управляет сетью и осуществляет общую коорди-



нацию выполнения работы. Типичными примерами подобных ВО могут служить такие компании, как Dell, Benetton, Nike, Puma, Apple и др.

3. «**Виртуальный офис**» – это внутренняя ВО, которая функционирует в рамках конкретной корпорации. На основе ИКТ организация создает *сеть виртуального взаимодействия* индивидов, команд, отделов, департаментов и филиалов компании, которые могут быть широко распределены в пространстве и времени. Эти виртуальные организации представляют собой совокупность зависимых агентов, объединенных фиксированной иерархической организационной структурой и жесткими субординационными вертикальными связями. ВО такого типа, как и распределенные, *постоянны*, ориентированы на постоянный поиск и получение заказов в определенной сфере деятельности, но сама сеть и выполнение заказов *управляются централизованно*. Типичным примером таких ВО могут служить крупные транснациональные корпорации.

Каждому типу виртуальной организации свойственны как общие, так и специфические для него психологические проблемы. Общие проблемы, например, контроля, мотивации, доверия или личностные имеют ярко выраженную специфику для сетевых, мультиагентных ВО, обусловленную «плоской», динамичной организационной структурой, краткосрочностью существования и неопределенностью возникновения рыночного заказа. Это вызывает необходимость изучения роли такого явления, как «быстрое» доверие, без которого функционирование подобных организаций сталкивается с серьезными трудностями. Тем не менее проблемы личности в виртуальных организациях, во многом обусловленные интенсивным использованием ИКТ, тесно связаны между собой и их можно условно разделить на несколько групп: 1) управления, 2) общения, 3) разрешения конфликтов, 4) трудовой мотивации, 5) ценностей и организационной культуры, 6) организационной адаптации и социализации сотрудников.

Ключевые направления исследования проблемы личности в виртуальной организации

К сожалению, формат настоящей статьи позволяет лишь тезисно обозначить указанные группы *психологических проблем* и наметить некоторые направления их исследования.

1. **Проблемы управления**, прежде всего, связаны с *реализацией основных управленческих функций*: планирования, организации, руководства, контроля и др. В отсутствие непосредственного взаимодействия каждая из этих функций требует качественно новой реализации как с содержательной, так и с формальной сторон. Как поставить задачу, чтобы она была правильно понята и стала основным ориентиром деятельности сотрудника даже в отсутствии постоянного

взаимодействия с менеджером? Как и какую поддержку оказать сотруднику в плане организации его труда и самоорганизации? Как эффективно координировать усилия членов виртуальной команды, не имея возможности в реальном взаимодействии увидеть особенности их личностей и поведения? Каким образом контролировать работу сотрудников, если они работают дома, на другом континенте или в ином временном поясе?

2. **Проблемы общения**. Эта группа психологических проблем ВО, вероятно, относится к наиболее изученной на сегодняшний день [3, 7]. При виртуальном взаимодействии затруднено установление личных *неформальных отношений*, характерных для традиционных организаций. Отсутствие личной информации о сотруднике, исполнителе или руководителе затрудняет формирование целостного образа человека и препятствует эффективному обмену информацией.

При виртуальном общении, как правило, отсутствует *невербальная информация*, что затрудняет правильное восприятие основной информации, ведет к искажениям, недопониманию и конфликтам. При личном общении собеседники считывают невербальную информацию и корректируют свое поведение в соответствии с ней. В виртуальных командах ограниченность каналов передачи информации часто негативно отражается на установлении деловых и личных отношений и снижает эффективность деятельности организации. Члены виртуальной организации нередко ошибочно оценивают намерения своих коллег, когда, например, не получают от них своевременного ответа по электронной почте, часты случаи неверной оценки содержания и эмоциональной направленности письменных сообщений и т. д.

3. **Проблемы разрешения конфликтов**. Отдельной и особо острой проблемой является управление конфликтом в ВО. Латентные фазы конфликтов могут быть длительное время незаметны и/или неосознаваемы сотрудниками даже при непосредственном общении. Однако их негативное влияние в виртуальной среде может иметь более деструктивные последствия. Предупреждение, диагностика и конструктивное преодоление конфликтов, на наш взгляд, является чрезвычайно актуальным не только для виртуальной организации, но и всего виртуального пространства в целом.

4. **Проблемы трудовой мотивации**. Сквозной темой для всех типов ВО являются вопросы мотивации. Нахождение вне поля зрения руководителя и социального влияния группы, краткосрочность трудовых отношений (в сетевой виртуальной организации), отсутствие социальной фасилитации и харизматического влияния лидеров отрицательно сказываются на мотивации персонала, требуют разработки новых методов и средств для ее поддержания. В этом контексте особое внимание привлекают *новые модели моти-*



вазии, основанные на автономности, творчестве, мастерстве и цели [7].

5. Проблема ценностей и организационной культуры. Пожалуй, наиболее острыми являются проблемы доверия, открытости, ответственности и приверженности, связанные с невозможностью встретиться с сотрудником лично и убедиться в том, в какой мере он разделяет указанные ценности. Это особенно важно для интерактивных виртуальных групп, где результат деятельности рождается в процессе взаимодействия и зависит от добросовестности и исполнительности каждого из сотрудников. Проблема ценностей в ВО становится актуальной ввиду того, что отсутствие доверия, открытости, ответственности и приверженности может оказывать негативное влияние и блокировать открытый информационный обмен, без которого эффективная работа в виртуальном пространстве просто невозможна.

Опосредованность взаимоотношений сотрудника и менеджера может усиливать субъективные искажения в интерпретации соответствия трудового вклада сотрудника и организационных вознаграждений, которые он получает. Подобные ситуации могут восприниматься как нарушения организационной справедливости и оказывать негативное влияние на мотивацию персонала ВО. Помимо аксиологического конфликта и потенциального снижения мотивации к труду могут возникнуть сложности с принятием и трансляцией принципов *организационной культуры* в тех случаях, когда ВО состоит из большого числа изолированных виртуальных команд. Специфика виртуальной организации накладывает ограничения на формирование и поддержание *общей* организационной культуры, что требует разработки новых подходов в этой сфере. В целом виртуальные формы работы рекомендуется предварять достаточным периодом адаптации и социализации, во время которого сотрудники могут ознакомиться и принять нормы и ценности компании.

Кроме того, не признавая каких-либо границ, ВО обязательным образом включают сотрудников, представляющих различные культуры, конфессии и мировоззрения. *Непонимание*, обусловленное культурными различиями в восприятии, мышлении, социальных нормах и ролях, часто является серьезной помехой в работе виртуальных групп. Негативное влияние на эффективность виртуальной организации также могут оказывать языковые барьеры, различия в опыте, возрасте, усвоенных принципах корпоративной культуры и т. д. (подробнее о роли менталитета см. [8, 9]). Указанные моменты, прежде всего, затрудняют формирование у членов ВО единого или сходного понимания миссии, стратегии и общих целей виртуальной организации.

6. Проблемы организационной адаптации и социализации сотрудников. Известно, что, сталкиваясь с невозможностью удовлетворить свои социальные потребности в реальном мире, люди

пытаются найти такую возможность в мире виртуальном. Невозможность регулярного и полноценного общения с коллегами может приводить к *социальной дезадаптации* сотрудников ВО, к еще большему *чувству изолированности* и отражаться на показателях эффективности, удовлетворенности трудом и психическом здоровье. Выходом из сложившейся ситуации может быть специализированный *профессиональный отбор* и введение *испытательного срока*, в течение которого можно определить, насколько эффективно потенциальный сотрудник способен и пригоден работать в виртуальной организации. Неопределенность и краткосрочность трудовых отношений, высокая конкуренция, при которой вакансии могут быть заполнены кандидатами из любой страны, часто меняющиеся требования и задачи создают условия для *стресса и невротизации* личности. Кроме того, существует возможность возникновения так называемой *технофобии*: сотрудники ВО часто не обладают необходимыми техническими навыками удаленной работы, не имеют достаточных профессиональных навыков для использования тех или иных программных продуктов [10]. Все это также может негативно отражаться на их мотивации и эффективности деятельности.

Отсутствие непосредственного взаимодействия и контроля предъявляет совершенно новые требования к *самоорганизации* сотрудника. Если у него отсутствуют достаточные навыки для планирования собственной деятельности, ее организации и выполнения, развитый самоконтроль, опосредованное управленческое воздействие, как показывают исследования, не способно в полной мере компенсировать указанные индивидуальные недостатки. Полезные данные были накоплены ранее [11].

Заключение

Таким образом, в настоящее время и организации, и трудовая деятельность переживают существенные изменения, затрагивающие базовые принципы функционирования и развития организации, меняющие систему тех требований, которые традиционно стояли перед субъектом труда в недавнем прошлом. Особый интерес и вызов для психологии представляет становление и развитие *виртуальной организации* – новой организационной формы, базирующейся на использовании информационно-коммуникационных технологий. Исследование виртуальной организации ставит перед психологией множество острых вопросов, проблем и конкретных задач. Эти проблемы тесно связаны между собой, однако они могут быть условно разделены на несколько обобщенных групп. Есть все основания утверждать, что изучение личности и виртуальной организации становится одним из наиболее *перспективных* направлений развития современной организационной психологии и психологии в целом.



Благодарности и финансирование: Исследование выполнено в рамках Государственного задания ФАНО РФ (проект № 0159-2017-0010 «Психологические проблемы профессионального менталитета в условиях организационных и технологических инноваций»).

Библиографический список

1. Занковский А. Н. Психология организационного лидерства : в поисках корпоративной синергии. М., 2015. 360 с.
2. Ebrahim N. A., Shamsuddin A., Zahari T. Virtual Teams : a Literature Review // Australian Journal of Basic and Applied Sciences. 2009. Vol. 3, № 3. P. 2653–2669.
3. Riemer K., Vehring N. Virtual or vague? A Literature Review Exposing Conceptual Differences in Defining Virtual Organizations in IS Research // Electronic Markets. 2012. Vol. 22, iss. 4. Aug. P. 267–282.
4. Иванов Д. А. Виртуальные предприятия и логистические цепи. СПб., 2003. 86 с.
5. Занковский А. Н. Организационное лидерство в пространстве корпоративной культуры : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2012. 333 с.
6. Журавлев А. Л., Нестик Т. А. Психологические особенности коллективного творчества в сетевых сообществах // Психол. журн. 2016. Т. 37, № 2. С. 19–28.
7. Pink D. H. Drive : The surprising truth about what motivates us. N. Y., 2011. 242 p.
8. Историогенез и современное состояние российского менталитета / отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Е. Н. Холондович. М., 2016. Вып. 2. 485 с.
9. Культура и поведение в организации : российский опыт : сб. науч. тр. / под ред. С. П. Дырина, А. Л. Журавлева, Т. О. Соломандиной. М., 2008. 252 с.
10. Журавлев А. Л., Нестик Т. А. Психологические факторы негативного отношения к новым технологиям // Психол. журн. 2016. Т. 37, № 2. С. 5–14.
11. Психология адаптации и социальная среда : современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. М., 2007. 624 с.

Образец для цитирования:

Журавлев А. Л., Занковский А. Н. Личность и виртуальная организация : психологические проблемы и перспективы научных исследований // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 4 (24). С. 318–323. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-318-323.

An Individual and a Virtual Organization: Psychological Problems and Prospects of Scientific Research

Anatoly L. Zhuravlev

Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences
13, Yaroslavskaya Str., Moscow, 129366, Russia
E-mail: adm3@psychol.ras.ru

Anatoly N. Zankovsky

Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences
13, Yaroslavskaya Str., Moscow, 129366, Russia
E-mail: azankovsky@gmail.com

The article deals with the analysis of psychological problems, which people of today face increasingly in a changing organizational world. Today, both organizations and work activities are undergoing dramatic changes that affect basic principles of the functioning and development of the organization and change the system of knowledge, skills and abilities that ensured work accomplishment in traditional organization. Essential phenomenon, which, according to the authors, more accurately expresses the basic framework of the organization of the future, is the formation and development of a virtual organization – a new organizational form based on the use of information and communication technologies. According to contemporary researchers, a virtual organization is a dynamic, open system that unites independent economic operators (entities), which allows combining the funds and core competencies of participants for more quick and effective business requests accomplishment in a shared information space. The article attempts to clarify the definition of virtual organizations and identify their features. The main types of virtual organizations are: 1. Network, multiagent, 2. Distributing, outsourcing and 3. "Virtual Office". The article demonstrates the

analysis of individual and organizational-psychological problems that arise in a virtual organizational environment. These problems can be divided into several groups: 1) management problems, 2) communication problems, 3) problems of conflict resolution, 4) problems of work motivation, 5) problems of values and organizational culture, 6) Problems of organizational adaptation and socialization of employees. According to the authors of the article, the study of an individual and a virtual organization is becoming one of the most promising areas of development of contemporary organizational psychology and psychology in general.

Key words: organizational psychology, individual, virtual organization, values, management functions, communication.

Acknowledgements: *The study was performed as a part of the State assignment of the Federal Agency for Scientific Organizations, project no. 0159-2017-0010 "Psychological problems of professional mentality in terms of organizational and technological innovation".*

References

1. Zankovskiy A. N. *Psikhologiya organizatsionnogo liderstva: v poiskakh korporativnoy sinergii* [Psychology of organizational leadership: in looking for corporative synergy]. Moscow, 2015. 360 p. (in Russian).
2. Ebrahim N. A., Shamsuddin A., Zahari T. Virtual Teams: a Literature Review. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 2009, vol. 3, no. 3, pp. 2653–2669.
3. Riemer K., Vehring N. Virtual or vague? A Literature Review Exposing Conceptual Differences in Defining Virtual Organizations in IS Research. *Electronic Markets*, Aug., 2012, vol. 22, iss. 4, pp. 267–282.
4. Ivanov D. A. *Virtual'nye predpriyatiya i logisticheskie tsepi*



- [Virtual enterprises and logic chains]. St. Petersburg, 2003. 86 p. (in Russian).
5. Zankovskiy A. N. *Organizatsionnoe liderstvo v prostranstve korporativnoy kul'tury*: dis. ... d-ra psikhol. nauk. [Organizational leadership in space of corporative culture: diss. ... doct. of psychology]. Moscow, 2012. 333 p. (in Russian).
 6. Zhuravlev A. L., Nestik T. A. Psikhologicheskie osobennosti kollektivnogo tvorchestva v setevykh soobshchestvakh [Psychological features of collective creation in online communities]. *Psikhologichesky zhurnal* [Psychological Journal], 2016, vol. 37, no. 2, pp. 19–28 (in Russian).
 7. Pink D. H. *Drive. The surprising truth about what motivates us*. New York, 2011. 242 p.
 8. *Istoriogenez i sovremennoe sostoyanie rossiyskogo mentaliteta*. Vyp. 2 [History genesis and modern state of Russian mentality. Iss. 2]. Ans. eds. A. L. Zhuravlev, V. A. Kol'tsova, E. N. Kholondovich. Moscow, 2016. 485 p. (in Russian).
 9. *Kul'tura i povedenie v organizatsii: rossiyskiy opyt* [Culture and behavior in organization: Russian experience]. Ed. by S. P. Dyrin, A. L. Zhuravlev, T. O. Solomanidina). Moscow, 2008. 252 p. (in Russian).
 10. Zhuravlev A. L., Nestik T. A. Psikhologicheskie faktory negativnogo otnosheniya k novym tekhnologiyam [Psychological factors of negative relation to new technologies]. *Psikhologichesky zhurnal* [Psychological Journal], 2016, vol. 37, no. 2, pp. 5–14 (in Russian).
 11. *Psikhologiya adaptatsii i sotsial'naya sreda: sovremennyye podkhody, problemy, perspektivy* [Psychology of adaptation and social environment: modern approaches, problems, prospects]. Ans. eds. L. G. Dikaya, A. L. Zhuravlev. Moscow, 2007. 624 p. (in Russian).

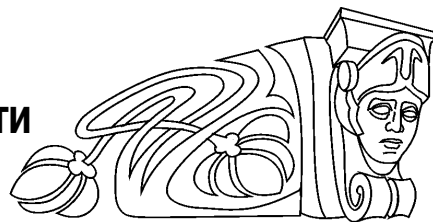
Cite this article as:

Zhuravlev A. L., Zankovsky A. N. An Individual and a Virtual Organization: Psychological Problems and Prospects of Scientific Research. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 4 (24), pp. 318–323 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-318-323.



УДК 159.923

ДЕТЕРМИНАНТЫ ОДНОЛЕТНЕГО ЦИКЛА ДИНАМИКИ УМСТВЕННОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ



В. А. Толочек

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

Приведены результаты 34-летнего лонгитюдного исследования по контролю умственной работоспособности (УРС) субъекта умственного труда. Констатируется неповторяемость динамики УРС в разных временных циклах, но повторяемость типов динамики при сходстве «внешних» и «внутренних» условий субъекта. К выявленным закономерностям отнесены: 1) сравнительно ограниченное число вариантов (типов) динамики УРС, не превышающие семи; 2) воспроизводство одного из типовых вариантов динамики УРС при сходстве внешних и внутренних условий субъекта; 3) в случаях отклонения от оптимума динамики УРС в однолетнем цикле в последующем, в границах двухлетнего цикла, ее коррекция и «компенсация» обратной тенденцией – уменьшением или, напротив, возрастанием УРС; 4) за волевым увеличением часов умственной работы в первый год на второй год следует пропорциональное снижение УРС; 5) вследствие механизмов саморегуляции УРС изменяется при изменении «внешних» условий среды и «внутренних» условий субъекта; 6) при стабилизации внешних и внутренних условий динамика УРС также стабилизируется; 7) возрастная эволюция не нарушает основных закономерностей динамики УРС (в значительном возрастном интервале, в данном случае, от 25 до 60 лет); 8) имеет место инерционность УРС как саморегулирующейся системы (запаздывание на один год – при выраженных негативных изменениях условий «внешней» среды, при выраженных негативных изменениях условий «внутренней» среды субъекта, при блокировании профессиональных перспектив и т. п. соответствующие изменения в динамике УРС наблюдаются на следующий год).

Ключевые слова: умственная работоспособность, субъект, динамика, циклы, детерминанты, условия, среда.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-324-333

Введение

Труд изменяется исторически в большей части его видов. В профессиональных трудовых процессах сокращается доля физического труда и увеличивается доля умственного. Вопросы оптимизации труда, создания условий для продуктивной профессиональной деятельности и полноценной жизни людей перманентно актуальны. Вследствие исторических изменений труда важными и ценными будут оставаться эмпирические данные полевых исследований работоспособности человека, в том числе умственной работоспособности (УРС).

Во второй половине XX в. в отечественной и зарубежной психологии и физиологии труда активно изучались такие явления, как работоспо-

собность, усталость и утомление, производительность, функциональные состояния, ставились и решались задачи определения оптимальных режимов труда и отдыха для представителей разных профессий [1, 2]. Характерной особенностью этих исследований было изучение феноменов в их специфических проявлениях, как правило: 1) в лабораторных условиях; 2) физиологических параметров труда людей; 3) в индивидуальной деятельности человека; 4) у представителей массовых профессии – рабочих-станочников, операторов и др.; 5) в относительно коротких временных интервалах (неделя, месяц, год, 2–3–4 года); 6) на ограниченных выборках, чаще – учащихся средних специальных учебных заведений, т. е. молодых людях, физически здоровых, не обремененных заботой о семье, долгосрочными жизненными планами; 7) учащихся и ординарных специалистов (см. обзор [3]).

Предложенную Г. Леманом в 1962 г. *классификацию труда по преимущественному преобладанию физической, умственной работы или работы, сопровождающейся выраженным эмоциональным и нервно-психическим напряжением*, разделяли многие специалисты [1, 4–6]. В независимых исследованиях было показано, что различные условия и различные виды труда оказывают сходные изменения работоспособности, что и выступало весомым аргументом для типизации режимов труда и отдыха. Во многом по этой причине ученые склонялись к мнению о необходимости поиска универсальных методов оценки тяжести и продуктивности разных видов труда, поиска универсальных способов оценки работоспособности, пригодных для различных форм умственного и физического труда.

Вместе с тем, несмотря на значительный собранный материал, единства суждений о природе и детерминантах изучаемых явлений ученые не достигли. *Работоспособность* понимали как максимальные возможности системы в выполнении определенной деятельности (работы); как возможность и способность выполнять работу с предельной отдачей физических и духовных сил; как потенциальную способность человека на протяжении заданного времени и с определенной эффективностью выполнять максимально возможное количество работы [5, 7–9]. Постулировалось, что *работоспособность* есть интегральная характеристика человека, а не свойство его отдельных функциональных систем, что работоспособность сложное образование, испытывающее влияние многих уровней регуляции систем жизнедеятель-



ности, что наиболее точным и универсальным «вектором» контроля и оценки выступают *временные* показатели работоспособности. Именно «*время*» должно рассматриваться как наиболее универсальная характеристика работоспособности, с одной стороны, с другой – как наиболее методически надежное ее измерение, обеспечивающее оперирование универсальными «единицами», равно пригодными для оценки разных видов деятельности – как умственной, так и физической, протекающей как в нормальных условиях, так и в экстремальных, как типовых режимов труда и отдыха, так и в ненормированных [7, 8].

Однако обширный эмпирический материал, полученный в 1950–1980-х гг., наряду с формулированием учеными важных выводов о природе работоспособности, оставил много «открытых вопросов». Основные из них: 1) роль «сопряженных условий» в поддержании и возрастной динамике работоспособности (изучение работоспособности проводилось без надлежащего контроля таких «зависимых переменных», как возраст, стаж работы, профессиональный опыт, квалификация, условия жизнедеятельности людей); 2) роль психологических факторов (мотивации труда, мотивации достижений, ценностных ориентаций и др.) отмечалась, но последовательно не изучалась; 3) динамика работоспособности не изучалась в длительной перспективе; 4) вопросы возможности тренировок и развития работоспособности остались наименее изученными; 5) содержание феномена «работоспособность» нуждается в переосмыслении, не как краткосрочного процесса, не как результатов тестирования, а именно как «интегральной характеристики человека», обеспечивающей его продуктивную профессиональную деятельность на протяжении всей профессиональной карьеры. Некоторые результаты нашего лонгитюдного изучения умственной работоспособности (УРС) – как двухлетних циклов – были представлены ранее [10]. С учетом требований к организации эмпирических данных при использовании многомерных методов параметрической статистики нами были интегрированы некоторые экспертные оценки, дополнены данные наблюдений и проведены новые расчеты.

Цель, задачи, методы и организация исследования

Цель исследования: изучение динамики умственной работоспособности (УРС) человека зрелого возраста в условиях реальной жизнедеятельности на протяжении длительного времени. *База исследований:* жизнь и деятельность субъекта интеллектуального труда (научного сотрудника, преподавателя вуза). *Методы:* 1) ежедневный контроль времени занятия умственной работой в течение суток на протяжении 34 лет (с 1982 по 2016 гг., с 25 до 59 лет), нами использовался подобный опыт А. А. Любичева [11]; 2) ежегодные отчеты, включающие описания текущих актуальных со-

циальных задач, успешности их решения, условий социальной среды, состояний физического, психического и духовного здоровья. Позже, когда определилась задача изучения динамики УРС, автор отчетов выступил не только как наблюдаемый («субъект умственного труда»), но также и в роли исследователя. Ранее составленные описания и качественные характеристики состояния среды, субъекта умственного труда, задач и результатов переводились им в количественные значения по 10-балльной шкале. Сущность используемого метода можно отразить через ряд эквивалентных определений, с использованием идеографического метода (В. Виндельбанд), «морфогенетического метода» (Г. Оллпорт), «аутолонгитюдного исследования», «case study», или «анализа единичного случая» [12]; 3) методы параметрической статистики (*описательной статистики, кластерного, факторного и корреляционного анализа, множественного регрессионного анализа, t-сравнения*).

Результаты исследования

Согласно данным многолетних наблюдений идентичности, подобия однолетних динамик не наблюдается ни в одном из исследуемых периодов, ни при относительно стабильных внешних условиях и эмоционально спокойных состояниях, ни при их высокой динамичности [3, 10]. Четко выделяется лишь одна закономерность – *отсутствие повторяемости динамик УРС в разные годы*, даже в соседних хронологических периодах. Высокой вариативностью отличались суммарное время (часы) умственной работы (УРС) как за год, так и в каждый из 12 месяцев года. Следовательно, детерминанты и динамика умственной работоспособности могут быть предметом научного исследования. Предположение о существовании одногодичных циклов следует уже из самой социальной организации жизнедеятельности людей в развитом обществе, из сезонных биоритмов жизни. Данные наших многолетних наблюдений подтверждают наличие как четырехлетних и двухлетних, так и однолетних циклов УРС [3]. В отношении последнего важен вопрос о связи динамики УРС и изменений состояний субъекта и окружения, окружающей среды. Для ответа на него проводились несколько вариантов статистических расчетов.

При использовании *факторного анализа* выделено 7 факторов с собственным значением больше 1,00 (объясняющих 81,5% дисперсии). 1-й фактор (28,9% дисперсии), согласно его образующим переменным и их корреляции с фактором, получил название «*Активное начало, высокий уровень УРС, стабильная активность в течение года, высокая общая работоспособность*» (табл. 1).

Особенности фактора: тесная корреляция трех переменных с фактором (наличие трех «ударных» месяцев) в сочетании с оптимальными условиями окружения, состояния личности и орга-



Таблица 1

Факторный анализ данных объема часов умственной работы, состояния субъекта и среды жизнедеятельности на протяжении 34 лет

Table 1

Factor analysis of the data on the number of hours of mental work, the state of an individual and the environment of life activity for 34 years

Переменные	Факторы						
	1	2	3	4	5	6	7
УРС в:							
сентябре	0,758	0,219	–	–	–0,212	–	–0,269
октябре	0,618	0,275	0,290	–	–	–0,388	0,3630
ноябре	0,252	0,778	–	–	–	–	–
декабре	0,727	–	–0,275	–	–	–0,267	–
январе	–	–	–	–	–	–	0,907
феврале	0,327	0,701	–0,274	–0,282	–	0,230	–
марте	0,831	–	–	–0,215	–	–	–
апреле	0,285	0,533	–	0,262	–	–	0,416
мае	–	0,818	–	0,220	0,266	–	–
июне	0,511	0,410	–0,272	0,215	0,519	–	–
июле	–	–	–	0,245	0,878	–	–
августе	–	–	–	–	–	0,903	–
Сумма за год	0,667	0,595	–	–	0,315	–	0,272
Цельность	–	–	0,780	–0,379	–	–	–
Здоровье	–	–0,247	0,624	0,348	–	0,477	–
Среда	–	–	–	0,877	–	–	–
Достижения	–	–	0,911	–	–	–	–
Дисперсия	28,9	14,1	12,3	7,9	5,6	5,6	5,0

Примечание. Цельность – цельность личности; Здоровье – состояние физического здоровья; Среда – «сопротивление среды» (наличие важных социальных задач и ограниченность условий их успешного решения, требующих избыточной активности субъекта); Достижения – профессиональные и другие социальные достижения.

низма. 2-й фактор (14,1% дисперсии): «Спокойное начало, волнообразная активность в течение года»: акцентированные «вклады» трех месяцев, высокая общая продуктивность, сочетаемые с оптимальными условиями окружения, состоянии личности и некоторым снижением здоровья. 3-й фактор (12,3% дисперсии): «Низкая УРС»: динамика без выраженных «акцентов» и социальные достижения, хорошее состояние личности и физического здоровья. 4-й фактор (7,9% дисперсии): «Сниженная УРС, с повышением активности в конце года»: динамика без выраженных «акцентов», низкий уровень общей продуктивности в сочетании со сложными социальными условиями и напряженными социально-психологическими условиями, с личностным кризисом, но хорошим состоянием физического здоровья. 5-й фактор (7,7% дисперсии): «Ординарная УРС, с повышением активности в конце года»: с одним «акцентом» и работоспособностью выше средней, типичные условия «внешней» и «внутренней» среды. 6-й фактор (5,6% дисперсии): «Низкая УРС, с повышением активности в летние месяцы»: динамика с одним «акцентом», низкий уровень общей работоспособности, хорошее физическое здоровье и

оптимальные социально-психологические условия. 7-й фактор (5,0% дисперсии): «Средний уровень УРС, с повышением активности в середине года»: средний уровень общей работоспособности с одной вершиной, сочетаемый с оптимальными условиями социальной и социально-психологической среды, оптимальным состоянием личности и организма.

При обращении к другому методу анализа, при проведении серии статистических расчетов (кластерный анализ с выделением 4–8 классов), лучшими признаны деления на 6 и 7 классов. Как основное мы рассматриваем выделение шести классов. Так, 1-й класс включал 11 годовых циклов из 34 рассматриваемых, 2-й – семь, 3-й – три, 4-й – четыре, 5-й – четыре, 6-й – пять. Большая часть переменных выделенных шести классов имели статистически значимые различия (*F*-критерий), касающиеся общей суммы часов умственной работы, всех месяцев года, за исключением января. Из рассматриваемых условий среды, состояния личности и организма (представленных как экспертные оценки исследователя, сделанные на основании анализа текущих годовых отчетов) близкими к порогу значимости были лишь две



переменных – физическое здоровье (0,085) и напряженность социальной среды (0,058) (табл. 2). Отсутствие статистически значимых различий в параметрах состояния внутренней и внешней среды субъекта, отличающиеся в разных классах, можно объяснять большей мерой погрешности в выставлении исследователем его экспертных оценок, чем в его систематическом фиксировании фрагментов времени работы.

Итак, *первый* выделенный класс характеризовался умеренно высокими суммами часов УРС (1555 при средней за 34 года, составляющей 1501 час), достаточно высокими оценками целостности личности и низкими оценками состояния здоровья (целостности организма), необходимостью избыточной активности вследствие «напряженности социальной среды», умеренными социальными достижениями (профессиональными, прежде всего). Фактографически – это годы наиболее сложных периодов в жизни субъекта. Содержательно они отражают очень сходные между собой жизненные ситуации.

Второй класс «объединил» семь годовых циклов с наиболее высокими суммами часов УРС (в среднем – 1886, что на 21 % выше средних за 34 года) и характеризовался достаточно высокими оценками целостности личности и

необходимостью избыточной активности. Во 2-й класс вошли циклы с двумя выраженными «вершинами» высокой УРС в сентябре – ноябре и марте – мае, т. е. в естественном годовом цикле работы. Содержательно во 2-м классе также оказались сходные между собой жизненные этапы: *активного включения в новую работу после годичной адаптации в новой должности (в новой организации)*, субъективно воспринимаемые как новые открытые перспективы карьеры, как время успешного решения профессиональных задач. Это – не годы «достижений», не даты выхода книг, защиты диссертаций и т. п., а именно годы активной работы над крупными проектами (написания монографий, учебных пособий и т. п.), годы поглощенности работой и решения тех задач, которые в последующем приводили к заметным социальным достижениям.

Третий класс включал три годовых цикла с самыми низкими суммами часов УРС (в среднем – 1123, что на 34% ниже средних). В классе также оказались типичные и сходные между собой периоды: работы над кандидатской диссертацией и ее завершением, успешное проведение экспериментов, первых крупных публикаций и, главное, – постановки больших жизненных целей, устремленности к ним и ожиданий успешного их

Таблица 2

Объем часов умственной работы, состояния субъекта и среды жизнедеятельности в продолжение однолетнего цикла (кластерный анализ данных на протяжении 34 лет)

Table 2

The number of hours of mental work, the state of an individual and the environment of life activity during the one-year cycle (cluster analysis of the data for 34 years)

Переменные	Классы						F-критерий	Уровень значимости различий
	1	2	3	4	5	6		
УРС в:								
сентябре	138	173	113	130	131	176	3,510	0,014
октябре	166	180	111	162	114	170	4,398	0,004
ноябре	153	165	102	170	119	164	3,313	0,018
декабре	140	157	94	134	119	160	4,773	0,003
январе	136	154	127	176	138	152	1,698	0,168
феврале	149	155	95	152	123	170	8,093	0,000
марте	150	172	107	143	103	152	4,189	0,006
апреле	136	174	92	126	131	155	4,919	0,002
мае	127	163	108	160	141	146	4,997	0,002
июне	131	159	33	126	87	119	17,701	0,000
июле	80	113	42	117	93	45	2,513	0,053
августе	50	122	100	93	62	65	4,891	0,002
Сумма за год	1556	1887	1124	1689	1361	1674	163,953	0,000
Цельность	7	7	9	8	8	7	0,584	0,712
Здоровье	4	6	9	6	7	4	2,182	0,085
Среда	6	7	5	7	9	5	2,471	0,056
Достижения	5	6	6	6	6	5	0,246	0,938

Примечание. Цельность – цельность личности; Здоровье – состояние физического здоровья; Среда – «сопротивление среды» (наличие важных социальных задач и ограниченность условий их успешного решения, требующих избыточной активности субъекта); Достижения – профессиональные и другие социальные достижения.



достижения. Эти годы характеризовались высокими оценками целостности личности и организма, высокими профессиональными достижениями (для этого возраста и социального положения), сравнительно благоприятной жизненной ситуацией. Вместе с тем три года, вошедшие в третий класс, были временем начала контроля времени, что и объясняет сравнительно низкие суммы часов. Это был первый период своеобразной ориентации в структурах времени – дневного, недельного, месячного циклов, годы овладения «искусством управления временем», еще не отличавшиеся высокими объемами часов работы.

В *четвертый, пятый и шестой* классы вошли годовые циклы с суммами часов работы, близкими к среднестатистическим. Так, *четвертый* класс составили четыре цикла с высокими суммами часов УРС (в среднем – 1688, что на 9 % выше средних). Класс характеризовался достаточно высокими оценками целостности личности, жесткости внешней среды и необходимостью избыточной активности, достаточно высокими профессиональными достижениями. Это были ситуации вступления в новую должность, перехода на новую работу, т. е., с одной стороны, открытые новые профессиональные и жизненные перспективы, важные карьерные изменения, с другой – возрастающая жесткость социальной и социально-психологической среды. *Пятый* класс определяли четыре цикла с низкими суммами часов УРС (в среднем – 1361, на 10% ниже средних). В нем оказались кризисные годы – блокирования перспектив решения важных социальных задач, появления конфликтных рабочих ситуаций и т. п. При целостности личности и организма эти годы отличались крайне высокими оценками жесткости внешней среды и необходимостью избыточной активности субъекта. *Шестой* класс определяли пять циклов с высокими суммами часов УРС (в среднем – 1675, на 9% выше средних). Циклы характеризовались высокими оценками целостности личности, высокими профессиональными достижениями при резком снижении состояния здоровья, при сравнительно благоприятной социальной среде. Особенность этого типа динамики УРС – активное начало и высокий уровень УРС в сентябре – декабре с выраженным снижением с февраля до июля–августа. Такая динамика отражала заметное физическое и психическое истощение: достаточной активностью субъект характеризовался лишь в первой половине года.

Обсуждение результатов исследования

Согласно результатам предварительных расчетов, корреляции часов работы в каждый из 12 месяцев года в продолжении 4–6 лет в одноименных месяцах были умеренно тесными только в двух ближайших годах, после чего связи заметно снижались до $r = 0,200-0,100$, а к третьему и четвертому годам нередко появлялись отрицательные

связи [3]. На фоне отсутствия «длинных» связей между отдельными месяцами разных лет выделялись три относительно стабильных, своего рода «структурных» месяца (ноябрь, февраль, апрель), отличающиеся от других устойчивой УРС на протяжении 34-летних наблюдений. В каждом годовом цикле можно различать «короткие волны», субциклы – фазы вработываемости, стабильности, и фазы изменений, согласованные с общим годовым ритмом. Важную роль в появлении (проявлении) коротких волн играют «структурные» месяцы, организующие и направляющие динамику УРС.

Роль трех названных месяцев можно объяснить их местом в годовом цикле. Первые два месяца рабочего года – сентябрь и октябрь как «стартовые» обычно отличаются еще неустоявшейся активностью человека; к ноябрю основные задачи рабочего (учебного) года уже определяются и требуют продуктивной и последовательной работы. Январь, в силу отечественных традиций, тоже не самый продуктивный месяц; более стабильная и последовательная работа чаще ведется в феврале. В марте и в мае люди отмечают праздники, нарушающие стабильный режим работы. Роль апреля как структурного месяца можно объяснить его положением между двумя месяцами с праздниками.

При разных статистических приемах анализа выявляются некоторые закономерности связи динамики УРС. Так, при использовании *факторной анализа* выделяются переменные (месяцы года, условия внешней и внутренней среды субъекта), которые показательно тесно коррелируют с факторами. Это давало основание среди двенадцати месяцев года выделять «акцентированные», играющие более важную роль в суммарной УРС за год; по результатам описательной статистики и кластерного анализа эти месяцы названы иначе – «структурными».

Обобщая результаты факторного анализа, можно констатировать: 1) наиболее мощные факторы (объясняющие 28,9% и 14,1% дисперсии, тесно коррелирующие с суммами часов работы за год) характеризовались сочетанием акцентированных «вкладов» трех месяцев при отсутствии слабых «вкладов» других (отсутствием их отрицательных корреляций с фактором) в осенний – зимний – весенний период, что отражало естественную динамику УРС в годовом цикле, в котором выделялись фазы труда и отдыха. Теснота корреляций трех месяцев года с факторами находилась в диапазоне $r = 0,727-0,831$, других четырех – пяти месяцев – от $r = 0,200$ до 0,600, еще четырех – в интервале до $r = 0,200$; 2) в годовом цикле с высокой УРС различались и *субциклы*. Акцентированный «вклад» одного месяца с тесной связью $r = 0,727-0,831$ обычно соседствовал с двумя более слабыми по тесноте, т. е. выделялся своеобразный цикл 1: 2 – один месяц с высокой УРС сочетался с двумя «умеренными»; 3) высокий уровень УРС сочетается



с благополучным состоянием личности и здоровья, средним «сопротивлением» социальной и социально-психологической среды; 4) факторы, не включающие тесные корреляции с суммарной УРС (или – отражающие низкий уровень УРС), не имели выраженных «вкладов» в отдельные временные периоды (1 – 4 корреляции в пределах $r = 0,200-0,388$) либо имели акцентированный вклад одного «не типичного» летнего месяца в сочетании со слабыми корреляциями еще двух-трех других месяцев; 5) факторы, не включающие тесные корреляции с суммарной УРС за год (УРС была низкой), коррелировали с высокими оценками состояния здоровья, низкой напряженностью среды или, напротив, чрезмерно высокой напряженностью социальных и социально-психологических условий, с личностным кризисом субъекта; 6) умеренно высокая УРС (корреляции часов работы в отдельные месяцы с факторами составляли $0,272-0,315$) характеризовалась акцентированным вкладом лишь одного месяца (в тесной связи порядка $r = 0,878 - 0,907$) и второго месяца с низкой УРС ($r = -0,212 - -0,269$) при сравнительно благополучном физическом состоянии и «нейтральном» окружении. Другими словами, умеренный уровень УРС характеризовался одним «акцентированным» месяцем и одним «провальным». Таким образом, высокая в целом УРС характеризовалась не равномерностью, а динамичностью в продолжение года.

Согласно результатам факторного анализа, суммарно за год высокий и умеренно высокий уровни УРС имели место при сохранении ее динамики в определенных «границах», при волнообразных ее колебаниях в продолжении однолетнего цикла, при наличии в нем коротких «волн». Другими словами, УРС была высокой при гармоничной вариации ее динамики, задаваемой «акцентами» трех месяцев, когда сильные вклады в одни месяцы сочетались со скромными в другие, когда не было ни резких перепадов, ни продолжительного возрастания или снижения.

При использовании *кластерного анализа* выделяются сходные «объекты» – месяцы года, условия внешней и внутренней среды субъекта, отличающиеся более высокими количественными значениями или, напротив, низкими. При кластерном анализе в один класс чаще включались хронологически отдаленные годы, но «наполненные» сходным содержанием (как субъективно значимыми событиями, так и складывающимися условиями социальной среды, наличием или отсутствием успешности в решении субъектом социальных задач). В каждый из шести классов входили периоды жизни субъекта, сходные как по динамике УРС, так и по общей продуктивности работы, по множеству субъективно значимых условий жизни, по характеру реакций личности и организма, наличию (появлению или блокированию) профессиональных и других жизненных целей. Следовательно, тип вариаций УРС от-

ражал ее зависимость от состояния субъекта и окружающей среды, от успешности решаемых социальных задач.

Согласно *F*-критерию, различия между выделенными классами статистически значимы по суммам часов и суммам за 11 месяцев (за исключением января) и близки к значимым – по оценкам состояния физического здоровья и критерию «жесткость социальной среды» (см. табл. 2).

Таким образом, разные жизненные периоды сгруппировались как довольно сходные между собой, с одной стороны, с другой – как отличные от других по типу динамики УРС, по состоянию «внутренних» и «внешних» условий, по реакциям на эти условия, по продуктивности работы, по наличию/отсутствию выраженных социальных достижений. Обобщая, отметим, что для годичных циклов с *высокой УРС* характерны: 1) плавные подъемы и небольшие снижения работоспособности (до 10–31% от высшего уровня – в 10-месячном цикле активной работы) в субцикле 3–4 месяцев; 2) умеренно высокая «напряженность» среды (социальной и социально-психологической); 3) успешность решения социальных задач (умеренной субъективной значимости).

Для годичных циклов с *низкой УРС* характерны: 1) слабая вариация работоспособности в сочетании с большими перепадами в лучшем и худшем месяце (до 37–162% – в пятом кластере, до 25–208% – в первом кластере в 10-месячном цикле активной работы); 2) чрезмерно высокая «напряженность» среды, равно как и благоприятная; 3) благополучие духовного, психического и физического состояния.

Структурные месяцы в годовой динамике УРС. Согласно данным наблюдений, ноябрь, февраль и апрель отличались от других месяцев меньшей вариативностью УРС. Ноябрь следует за первыми месяцами типичного годового рабочего цикла и играет важную роль после фазы «вработаемости». Как правило, за одним «ударным» месяцем следуют два с более низкой УРС. С такой же периодичностью УРС повышалась в феврале и апреле. Вероятно, ноябрь, февраль и апрель выступают как своеобразные инварианты в однолетней динамике УРС и отражают собой ее *темпоральную структуру*, тогда как другие месяцы года выступают в качестве субинвариантных и субдоминантных.

Примечательно, что при использовании множественного регрессионного анализа (МРА), рассматривая суммарную (за год) УРС как *функцию*, а УРС в отдельные месяцы как *аргументы*, мы получали уравнения регрессии, в которых все месяцы входили с коэффициентами, близкими к 1,00, а уравнения всегда объясняли почти 100% дисперсии, что нехарактерно для психологических исследований. Эти результаты подтверждают предположения, что все *двенадцать месяцев годового цикла играют важную роль в динамике УРС*, в том числе даже летние месяцы отдыха,



также органично включенные в целостный годовой цикл. Следовательно, важную роль играют не столько абсолютные значения УРС в отдельные фазы цикла, не «выработка часов» в отдельные месяцы, а согласованность умственной активности в разные периоды одногодичного цикла, что соответствует ранее сделанным обобщениям других специалистов, изучавших физическую работоспособность субъектов ручного и механизированного труда [1, 2, 6].

Примечательно, что активная умственная работа в отдельные периоды, отраженная в «рекордных» часах работы за месяц, приводила к последующему некоторому ее снижению в однолетнем цикле. Видимо, более оптимальным режимом являются небольшие колебания УРС, колебания в пределах определенного диапазона. Если подобные флуктуации бывали выше среднего и имели три «вершины», в текущем году отмечается высокая работоспособность. Если динамика УРС варьировалась на уровне среднестатистической величины с одной умеренно выраженной «вершиной», годовой цикл характеризовался небольшими объемами часов умственной работы, при этом как «внутренние» условия субъекта, как и «внешние» при высокой УРС были либо нейтральными, либо несколько неблагоприятными.

Как правило, «ударная» активность субъекта в любом отдельном месяце приводила к общему снижению УРС в последующем. Вариации УРС в разные месяцы обычно были так или иначе согласованными – с периодами цикла, с условиями «внешней» и «внутренней» среды субъекта, с открывающимися перспективами деятельности, с ее результатами. Следовательно, есть основания говорить о своеобразной *временной структуре УРС*, о наличии *нескольких типов динамики УРС* (вероятно, их не менее 6–7) в продолжение профессиональной карьеры человека.

Обобщая, подчеркнем, что результаты, полученные при использовании разных статистических методов анализа данных, совпадают или близки. Если при факторном анализе акцентируются роли рассматриваемых переменных, то при кластерном выделяются средние значения переменных в разных классах, а при множественном регрессионном выделяются «вклады» отдельных месяцев. Содержательно это значит, что УРС как *функциональная система чрезвычайно динамична*: в ее вариациях прослеживаются разные «волны» – сезонные, годовые, двухлетние, четырехлетние. Наличие нескольких основных типов динамики УРС, устойчивость каждого типа и, главное, *повторяемость типа динамики при соответствующих внешних и внутренних условиях субъекта* дает основание говорить о периодической актуализации механизмов *самоорганизации* в процессах УРС, обеспечивающих воспроизводство определенного типа динамики (вероятно, по принципу самоподобия). Добавим, что в границах одногодичного цикла различаются несколько

субциклов, отражающих более высокую УРС в одном месяце с ее понижениями в последующих двух–трех месяцах и наоборот.

Факторы динамики УРС: систематические попытки испытуемого активно влиять на рост УРС не приводили к желаемому стабильному систематическому ее возрастанию. В отдельные годы значительное возрастание УРС достигалось как повышением актуальной работоспособности (вследствие тренировки, мотивации работы, важности социальных задач), так и посредством активной организации субъектом комплекса условий жизнедеятельности, например, совершенствованием умений более плотно использовать рабочее время, организовать оптимальный режим труда и отдыха, как работу, так и рабочие контакты и пр.

Наряду с общей тенденцией возрастания УРС в течение наблюдаемого времени в ее динамике систематически происходили периодические понижения на 16–19–28%, сравнительно с предшествующим годом. *Эффект направленной непосредственной тренировки* имел место только в первые 10–15 лет, в дальнейшем отсутствовал, а после 45 лет сменился некоторым возрастным понижением работоспособности. Последнее соответствует общей тенденции, отмеченной в выборке работников умственного труда [3]. Согласно результатам наблюдений, *возможности управления динамикой УРС за счет экстенсивных средств ограничены*: работа более продолжительное время, небольшой отдых, активная работа в летние, отпускные периоды неизменно приводили к понижению работоспособности. Вероятно, основные ресурсы управления УРС – это более эффективное использование рабочего времени, повышение дисциплины труда (уменьшение неоправданных отвлечений и пр.). Ключевое условие рационального использования рабочего времени – рост профессионализма, в том числе высокой психической работоспособности, следовательно, меньшей продолжительности и частоте перерывов в работе, умения прогнозировать стадии работоспособности и т. п., принятие рациональной этики жизни, в том числе уважения ко времени: нет «плохого времени», «неудобного времени» и т. п.

Факторы внешней и внутренней среды и динамика УРС: сопоставление ретроспективных экспертных оценок состояния *внешней и внутренней среды субъекта* и суммарной УРС за год показало их слабую связь $r < [0,200]$. Связи состояния «внешней» и «внутренней» среды субъекта и суммарной УРС за отдельные месяцы колебались в широком диапазоне. В первые три месяца годового цикла (сентябрь, октябрь, ноябрь) они близки к нулю, начиная с декабря теснота связей возрастала (до $r = [0,250-0,300]$); в феврале, апреле, июне и августе в отдельных случаях связи усиливались (до $r = [0,460]$). Такая годовая динамика объяснима: на фоне удовлетворительного состояния, после летнего отдыха, изменения УРС могут быть спонтанными, обусловленными



разными причинами. Повышение работоспособности в середине рабочего года, диктуемое профессиональными задачами, требует большей физической и психической мобилизации, что и отражается на состоянии здоровья. Объяснимо и то, что «градус» межличностных отношений в коллективах повышается к концу рабочего года, что нетипичная активность в летние месяцы побуждается остро актуальными социальными задачами, решение которых на фоне утомления требует большего напряжения, чем в начале года.

Сопоставляя динамику УРС с состоянием «внутренних условий» субъекта и условий внешней среды на протяжении всего наблюдаемого периода, можно добавить следующее: с возрастом несколько возростали стабильность и работоспособность именно в рабочие месяцы года, с сентября до июня, но снижались в летний период, в июле и августе. Также отметим, что с возрастом несколько снижались цельность личности (вследствие ряда кризисов) и значительно – состояние здоровья ($-0,823$), «сопротивление среды» ($-0,401$) (вследствие стабилизации социальной и профессиональной позиции), но и уровень социальных достижений ($-0,291$). Согласно экспертным оценкам, социальные достижения субъекта наиболее тесно связаны с цельностью личности ($0,616$), в меньшей степени – состоянием здоровья ($0,499$) и мало зависят от состояния среды [3]. Среди факторов динамики УРС важная роль принадлежит: 1) оптимизации режима труда и отдыха; 2) возможности организации и оптимизации условий среды; 3) оптимизации динамики разных фаз УРС: принципиально возможно управление фазами УРС, в том числе фазами творческого процесса, хотя они и наименее поддаются произвольному управлению; 4) эффект тренировки имеет место в начальный период.

Результаты нашего исследования соответствуют литературным данным о динамике физической работоспособности [2, 4, 6, 12]; они также согласуются с данными опроса преподавателей и научных сотрудников [10]. Завершая наш анализ, подчеркнем: динамика УРС не есть ее спонтанное варьирование, а именно ее изменения в пределах определенных границ в каждом из выделяемых периодов однолетнего; *динамика умственной работоспособности есть динамика порядка*, динамика активности, изменяющаяся «по правилам». К выявленным закономерностям можно отнести следующие: 1) сравнительно ограниченное число вариантов (типов) динамики УРС (вероятно, не превышающее семи); 2) воспроизводство одного из типовых вариантов динамики УРС при сходстве внешних и внутренних условий субъекта; 3) в случаях отклонения от оптимума динамики УРС в однолетнем цикле в последующем в границах двухлетнего цикла происходит ее коррекция и «компенсация» обратной тенденцией – уменьшением или, напротив, возрастанием УРС; 4) «неподчинение» динамики УРС прямому волевому

регулированию (в широких пределах). За волевым увеличением часов умственной работы в первый год на второй год следует пропорциональное снижение УРС; 5) вследствие механизмов саморегуляции УРС изменяется при изменении «внешних» условий среды и «внутренних» условий субъекта. Периодически, в границах четырехлетнего цикла, происходят выраженные изменения УРС (около 20% от среднестатистической «нормы»); 6) при стабилизации внешних и внутренних условий динамика УРС также стабилизируется; 7) возрастная эволюция не нарушает основных закономерностей динамики УРС – в значительном возрастном интервале, в данном случае от 25 до 60 лет). 8) имеет место некоторая инерционность УРС как саморегулирующейся системы: отмечено неоднократное запаздывание примерно на один год: при выраженных негативных изменениях условий «внешней» среды, при выраженных негативных изменениях условий «внутренней» среды субъекта, при блокировании профессиональных перспектив и т. п. Соответствующие изменения в динамике УРС наблюдались лишь на следующий год.

Подводя итоги, заметим, что тема УРС не есть вопрос «количества часов работы» как самоценности. Нужно признать, что есть физические пределы УРС: у представителей умственного труда чистое время ежедневной работы, в среднем, не превышает 5–6 часов. Тема УРС – это вопросы полноценности и полноценного использования рабочего времени, это вопросы умения и способности человека полноценно использовать свое время жизни: в работе устранять и сокращать ненужные перерывы, в свободное время – полноценно отдыхать. Тема УРС – это вопросы культуры умственного труда: организации рабочего места и рабочего времени, оптимальных отношений времени работы и отдыха, способности чувствовать динамику фаз творческой активности и полноценно использовать ресурсы сознательного и бессознательного, умения оптимально распределять задачи с учетом их сложности в течение дня, недели, года. Тема УРС – это вопросы стратегии жизни: выделения жизненных приоритетов, классов актуальных профессиональных задач, самой возможности самореализации в труде и в других сферах жизнедеятельности.

Еще одна важная сторона обсуждаемой проблемы – поиск универсальных критериев оценки работоспособности. На основании наших наблюдений мы присоединяемся к точке зрения физиологов [2, 6, 7, 9], считающих наиболее универсальными именно *темпоральные показатели работоспособности*.

Выводы

1. Динамика умственной работоспособности субъекта умственного труда характеризуется высокой вариативностью во всех временных пе-



риодах (в масштабах одного дня, недели, месяца, года, ряда лет). Динамика УРС в каждый период не является ни монотонно, ни синусоидально изменяющейся кривой; она представляется «неправильной» кривой, отражающей актуальные и латентные роли разных по природе детерминант, относящихся к «внешним» и «внутренним» условиям субъекта.

2. В однолетнем цикле, как и в двухлетнем, наблюдается сравнительно ограниченное число вариантов динамики УРС, вероятно, не превышающее семи. При соответствии «внешних» и «внутренних» условий субъекта в течение профессиональной карьеры имеет место воспроизводство типа динамики УРС, что указывает на актуализацию механизмов самоорганизации в процессах УРС, обеспечивающих воспроизводство определенного типа динамики.

3. Высокая УРС, отраженная в часах умственной работы за год, характеризовалась сочетанием акцентированных «вкладов» трех месяцев в осенний – зимний – весенний период при отсутствии слабых «вкладов» других. Высокая УРС характеризовалась неравномерностью, а именно – динамичностью в продолжение года в сочетании с умеренно благополучным состоянием личности и здоровья, умеренной напряженностью социальной и социально-психологической среды, в сочетании со становлением новых профессиональных планов. В однолетних циклах с высокой УРС различаются *субциклы продолжительностью около трех месяцев* – один «активный» месяц приходится на два «умеренных» месяца.

4. Как правило, понижение УРС следовало за неординарными явлениями (событиями) в предшествующий рабочий год: принципиально важными профессиональными достижениями, необходимостью проявления высокой социальной

активности в нетипичные летние месяцы, а также при нарушении профессиональных перспектив субъекта.

Библиографический список

1. Бодров В. А. Теоретические проблемы работоспособности и профессионального утомления субъекта труда // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики / под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. М., 2012. С. 239–260.
2. Физиологические принципы разработки режимов труда и отдыха / под ред. В. И. Медведева. Л., 1984. 140 с.
3. Толочек В. А. Профессиональная карьера как социально-психологический феномен. М., 2017. 262 с.
4. Егоров А. С., Загрядский В. П. Психофизиология умственного труда. Л., 1973. 132 с.
5. Ильин Е. П. Психофизиология физического воспитания : деятельность и состояния. М., 1980. 242 с.
6. Мойкин Ю. В. Физиологические основы научной организации труда. М., 1971. 128 с.
7. Медведев В. И. Предисловие // Физиология трудовой деятельности. СПб., 1993. С. 5–9.
8. Попов А. К. Общие и частные аспекты проблемы работоспособности человека // Психологические проблемы деятельности в особых условиях / отв. ред. Б. Ф. Ломов, Ю. М. Забродин. М., 1985. С. 90–103.
9. Слоним А. Д. Очерк истории развития физиологии труда // Физиология трудовой деятельности. СПб., 1993. С. 10–24.
10. Толочек В. А. Динамика умственной работоспособности (результаты лонгитюдного эксперимента) // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 1 (17). С. 46–54.
11. Гранин Д. А. Эта странная жизнь. М., 1982. 256 с.
12. Харламенкова Н. Е. Анализ единичного случая как метод исследования личности // Журн. практического психолога. 2014. № 2. С. 9–24.

Образец для цитирования:

Толочек В. А. Детерминанты однолетнего цикла динамики умственной работоспособности // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 4 (24). С. 324–333. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-324-333.

Determiners of Mental Capacity Annual Cycle

Vladimir A. Tolochek

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

The article demonstrates the results of a 34-year longitudinal study on the monitoring of intellectual workers mental capacity (MC). The author compares the non-repeatability of MC dynamics in different timing cycles and repeatability of the types of dynamics with similarity of the “external” and “internal” conditions of an individual. The identified regularities include: 1) relatively limited number of variants (types) of MC dynamics (equal to or below seven), 2) reproduction of

one of the typical options of MC dynamics with similarity of external and internal conditions of an individual, 3) in cases of deviation from the optimum of MC dynamics in the 1-year cycle, in the subsequent (within the 2-year cycle) its correction and “compensation” there is a reverse trend – a decrease or, on the contrary, an increase in MC, 4) after a voluntary increase in hours of mental work from the first year to the second year, there is a proportional decrease in MC, 5) due to the mechanisms of self-regulation, the MC changes when “external” conditions of the environment and the “internal” conditions of an individual change, 6) when external and internal conditions and stabilize, the dynamics of MC also stabilizes, 7) age-related evolution does not violate the main regularities of MC dynamics (in a significant age range, in this case, from 25 to 60 years), 8) there is resistance of MC as a self-regulating system (delay of one year: with marked negative changes in environmental conditions, with marked negative changes



in the conditions of "internal" environment of an individual, when blocking professional prospects, etc., the corresponding changes in the dynamics of MC are observed next year).

Key words: mental capacity, individual, dynamics, cycles, determiners, conditions, environment.

References

1. Bodrov V. A. Teoreticheskie problemy rabotosposobnosti i professional'nogo utomleniya sub'ekta truda [Theoretical problems of labor subject's working capacity and professional fatigue]. In: *Aktual'nye problemy psikhologii truda, inzhenernoy psikhologii i ergonomiki* [Actual problems of labor psychology, industrial psychology and ergonomics]. Eds. V. A. Bodrov, A. L. Zhuravlev. Moscow, 2012, pp. 239–260 (in Russian).
2. *Fiziologicheskie printsipy razrabotki rezhimov truda i otdykha* [Physiological principles of working out schedule of work and rest]. Ed. by V. I. Medvedev. Leningrad, 1984, 140 p. (in Russian).
3. Tolocek V. A. *Professional'naya kar'era kak sotsial'no-psikhologicheskiy fenomen* [Professional career as social-psychological phenomenon]. Moscow, 2017, 262 p. (in Russian).
4. Egorov A. S., Zagryadskiy V. P. *Psikhofiziologiya umstvennogo truda* [Psycho-physiology of mental labor]. Leningrad, 1973. 132 p. (in Russian).
5. Il'in E. P. *Psikhofiziologiya fizicheskogo vospitaniya: deyatel'nost' i sostoyaniya* [Psycho-physiology of physical education: activity and stations]. Moscow, 1980. 242 p. (in Russian).
6. Moykin Yu. V. *Fiziologicheskie osnovy nauchnoy organizatsii truda* [Physiological foundations of scientific organizing of labor]. Moscow, 1971. 128 p. (in Russian).
7. Medvedev V. I. Predislovie (Preface). In: *Fiziologiya trudovoy deyatel'nosti* (Physiology of work activity). St. Petersburg, 1993, pp. 5–9 (in Russian).
8. Popov A. K. Obshchie i chastnye aspekty problemy rabotosposobnosti cheloveka [General and particular aspects of human working capacity problem]. In: *Psikhologicheskie problemy deyatel'nosti v osobykh usloviyakh* (Psychological problems of activity in special conditions). Ans. eds. B. F. Lomov, Yu. M. Zabrodin. Moscow, 1985, pp. 90–103 (in Russian).
9. Slonim A. D. Ocherk istorii razvitiya fiziologii truda [Essay of history of development of labor physiology]. In: *Fiziologiya trudovoy deyatel'nosti* (Physiology of work activity). St. Petersburg, 1993, pp. 10–24 (in Russian).
10. Tolocek V. A. Dinamika umstvennoy rabotosposobnosti (rezul'taty longitudnogo eksperimenta) [Dynamic of mental working capacity (the results of a longitudinal experiment)]. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2016, vol. 5, iss. 1 (17), pp. 46–54 (in Russian).
11. Granin D. A. *Eta strannaya zhizn'* (This strange life). Moscow, 1982. 256 p. (in Russian).
12. Kharlamenkova N. E. Analiz edinichnogo sluchaya kak metod issledovaniya lichnosti [Isolated case analysis as method of personality research]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa* [Journal of practical psychologist], 2014, no. 2, pp. 9–24 (in Russian).

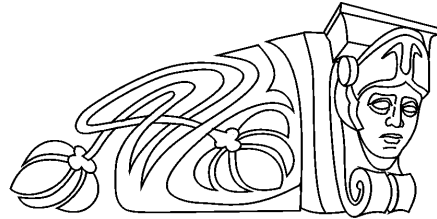
Cite this article as:

Tolocek V. A. Determiners of Mental Capacity Annual Cycle. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 4 (24), pp. 324–333 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-324-333.



УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ ЛИЦАМИ С АВТОНОМНЫМ И ЗАВИСИМЫМ ТИПАМИ СУБЪЕКТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ (гендерные различия)



Г. С. Прыгин

Прыгин Геннадий Самуилович, доктор психологических наук, профессор, кафедра социально-гуманитарных наук, Набережно-челнинский институт (филиал) Казанского федерального университета, Республика Татарстан, Россия
E-mail: gsprygjin@mail.ru

Приведены данные исследования особенностей принятия решений юношами и девушками с автономным и зависимым типами субъектной регуляции. Показано, что наряду с широко обсуждаемыми факторами, влияющими на принятие решения, такими как ситуация и личностные особенности, существенное влияние оказывает еще один, который практически не обсуждается в психологической литературе. Речь идет о том, как субъект будет реализовывать выбранную им альтернативу. Чаще всего разные альтернативы требуют и разных способов их осуществления, которые эксплицитно или имплицитно всегда учитываются субъектом, принимающим решение, в то же время способы имплементации альтернатив будут в существенной мере определяться типологическими особенностями субъектной регуляции человека, принимающего решение. Данные эмпирического исследования были обработаны с помощью многомерного дисперсионного анализа, по результатам которого было установлено влияние пола на шкалу «сверхбдительность»: у девушек по данной шкале результаты значительно выше, чем у юношей. Кроме того, обнаружено влияние типа субъектной регуляции на шкалы: «избегание», «прокрастинация», «сверхбдительность» и на оценку «трудности принятия решений», причем с увеличением степени зависимости субъекта увеличиваются и показатели по этим шкалам. У автономных субъектов обнаружено влияние на шкалу оценки «личных качества», по этой шкале результаты у них выше, чем у зависимых.

Ключевые слова: принятие решения, субъектная регуляция, автономность, зависимость, каузальная атрибуция, гендерные различия, сверхбдительность, избегание, прокрастинация.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-334-340

Актуализация проблемы исследования

Возрастающий объем информации, с которой приходится иметь дело современному человеку, привел к тому, что деятельность по принятию решений становится все более сложной и ответственной, поэтому исследования проблемы принятия решения в сложных многоаспектных ситуациях до сих пор актуальны. Разнообразные обстоятельства, требующие от человека принятия решения, возникают во всех областях его социальной (политика, экономика, управление) и личной жизни.

Термин «принятие решений» был введен в 1950 г. Э. Л. Леманном в его «Теории принятия решений». Процесс принятия решения, прежде

всего, психологический, включающий восприятие, память, мышление, представление, воображение, волю и речь. Однако проблема принятия решений привлекает внимание не только психологов, но и представителей других наук – философии, социологии, политологии, педагогики и др. Основоположником психологической теории принятия решений считается израильско-американский психолог Д. Канеман, основным объектом исследования которого стал механизм принятия индивидуумом решения в условиях неопределенности [1].

Принятие решения или выбор как психологическое понятие. В широком смысле слова в психологии под принятием решения можно понимать выбор человеком в условиях неопределенности из альтернатив, заданных предметами, идеями или действиями, при этом обычно предполагается наличие множества альтернатив. Множественными могут быть и критерии предпочтения одной из них. Неопределенность выбора может характеризовать как его последствия, так и критерии предпочтения той или иной альтернативы. Для психологической трактовки принятия решения важно, что эта неопределенность человеком воспринимается, он может изменять ее своими решениями и выбор всегда предполагает авторство и ответственность [2].

Человек прогнозирует не только развитие ситуации вследствие своего выбора, но и личностную цену принимаемого решения, включая оценку – «кем я становлюсь в результате такого моего выбора». Даже если известны альтернативы и заданы критерии выбора, неизвестным остается, какое решение примет конкретный человек, какой критерий окажется ведущим. Большинство из подходов к пониманию активности человека, принимающего решения, так или иначе ориентируются на следующие стадии, описанные Ю. Козелецким [3]: 1) создание субъективного представления о задаче; 2) оценка последствий выбора каждой альтернативы; 3) прогнозирование условий, определяющих последствия; 4) собственно выбор.

Говорить о процессе выбора можно, пока не исчезла феноменологически ощущаемая обратимость альтернатив. Если она исчезла, то система внутренних критериев сформировалась и решение принято. Обсуждаемая часто нерешительность человека при выборе может означать, что обратимость альтернатив не исчерпана (решение продолжается) или что решение уже принято, но наступил этап его поведенческой реализации, где включаются уже иные процессы, например,



волевой регуляции. Активность на уровне выдвижения гипотез, память и скорость переработки информации – все эти процессы влияют на принятие решения; влияют и некоторые личностные черты, и предшествующий опыт, и отношение к неопределенности, которая одними людьми воспринимается как вызов их возможностям, а другими – как стрессогенный фактор (со всеми вытекающими для человека возможностями развития процессов адаптации и дезадаптации) [3].

Как справедливо отмечает Т. В. Корнилова, при принятии решения возникает еще одна дихотомия: обсуждаются источники субъективной неопределенности при принятии решений, влияющие как на субъективные представления или образ задачи, так и на актуализацию принятия решений в конкретной ситуации разными людьми (с разными интеллектуально-личностными предпосылками в регуляции индивидуальных решений) [2].

Вместе с тем, с нашей точки зрения, на процесс принятия решения существенное влияние оказывает еще один фактор, который практически не обсуждался в соответствующей психологической литературе. Речь идет о том, как субъект будет реализовывать выбранную им альтернативу. Очевидно, что чаще всего разные альтернативы требуют и разных способов их осуществления, которые эксплицитно или имплицитно всегда учитываются субъектом, принимающим решение, а способы реализации альтернатив будут в существенной мере определяться личностно-типологическими особенностями субъектной регуляции человека, принимающего решение [4].

Л. Росс и Р. Низбетт [5] приводят достаточное количество исследований, показывающих преимущественную ориентировку человека, принимающего решение в ответ на ситуационные факторы. Эти же авторы отмечают, что интеллектуальным и личностным свойствам отводится не более 20% среди всех факторов, регулирующих выбор человека, в то же время в психологии большие усилия прилагаются именно к разработке психодиагностических средств, позволяющих выявлять именно эти свойства. В отношении источников и роли ситуационных факторов сложились разные мнения. Хорошо изученными в инженерной психологии стали факторы, влияющие на построение образно-концептуальных моделей ситуации, поскольку они регулируют выбор программ действий в деятельности оператора. Однако регулируют выбор программ действий оператора не только (и, возможно, даже не столько) эти модели, сколько тип субъектной регуляции, присущий оператору – «автономный», «смешанный» или «зависимый». Известно, что каждому из них свойствен особый, уникальный тип осуществления деятельности [5]. Поэтому становится актуальной проблема исследования того, как влияет уровень развития эффективной самостоятельности личности на процесс принятия решения, в связи с чем и было проведено описанное ниже исследование.

Программа эмпирического исследования

Цель исследования в том, чтобы выявить особенности принятия решений лицами разного пола, имеющими «автономный» и «зависимый» типы субъектной регуляции. Была сформулирована гипотеза исследования: на особенности принятия решений влияют пол и тип субъектной регуляции личности, причем:

– влияние пола будет в основном проявляться в шкале «сверхбдительность», у девушек показатели этой шкалы должны быть выше, чем у юношей;

– влияние типа субъектной регуляции в большей части будет проявляться в том, что у зависимых лиц результаты будут выше по шкалам «избегание», «прокрастинация», «сверхбдительность»;

– оценки влияния «трудности принятия решений» будут выше у зависимых, а у автономных лиц выше оценки влияния «личных качеств».

Методики исследования: опросник «Автономности–зависимости» Г. С. Прыгина; Мельбурнский опросник принятия решений (русская адаптация Т. В. Корниловой); методика В. Вайнера-Хайдера «Каузальная атрибуция» (в адаптации Г. С. Прыгина). Исследование проводилось в Казанском федеральном университете (филиал г. Набережные Челны). Объем выборки составил 206 студентов 3–4-х курсов в возрасте от 20 до 22 лет, из них с автономным типом субъектной регуляции 63 человека (девушек – 32, юношей – 31), с зависимым – 77 человек (девушек – 45, юношей – 32). Статистическая обработка результатов проводилась и с помощью программы SPSS-20: методы описательной статистики: вычисление среднего, дисперсии; *U*-критерий Манна-Уитни; многомерный дисперсионный анализ.

Анализ и интерпретация результатов влияния пола и типа субъектной регуляции на особенности принятия решений. На первом этапе с помощью опросника «Автономности–зависимости» были сформированы четыре выборки студентов: юноши и девушки с автономным типом субъектной регуляции и, аналогично, юноши и девушки с зависимым типом субъектной регуляции. Затем для диагностики индивидуального стиля принятия решений был использован Мельбурнский опросник, а для оценки влияния каузальной атрибуции на процесс принятия решения, соответствующий опросник Вайнера-Хайдера (в адаптации Г. С. Прыгина). Полученные результаты были подвергнуты многомерному дисперсионному анализу, где в качестве независимых переменных выступали два фактора – тип субъектной регуляции и пол.

Анализ и интерпретация результатов многомерного дисперсионного анализа. Результаты многомерного дисперсионного анализа выявили присутствие значимого влияния пола и типа субъектной регуляции в трех из четырех представлен-



ных в Мельбурнском опроснике шкал «личностных свойств» и двух из четырех представленных в опроснике «Каузальная атрибуция», влияющих на особенности принятия решений. Рассмотрим результаты по каждой из этих 5 шкал, отобразив для большей наглядности, полученные результаты в графической форме (рис. 1).

Влияние одного только пола прослеживается по шкале «Сверхбдительность» ($F = 6,06$ при $p \leq 0,02$; критерий Ливиня = $0,43$ при $p \leq 0,83$).

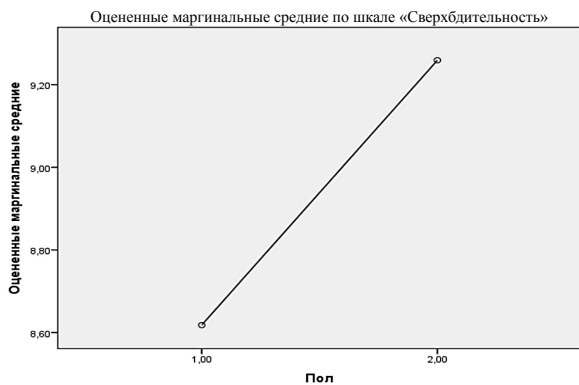


Рис. 1. Влияние пола по шкале «Сверхбдительность»: 1.00 – мужской пол, 2.00 – женский пол

Fig. 1. Effect of gender on «Hypervigilance»: 1.00 – male, 2.00 – female

У девушек результат по шкале «Сверхбдительность» выше (см. рис. 1): девушки импульсивнее принимают решения, у них может возникать «паника» при выборе. У юношей результаты по шкале «сверхбдительность» ниже, возможно, это связано с тем, что они более сдержанны в принятии решений и более обдуманно совершают действия. Для ориентировки результаты средних значений по этой и другим шкалам приведены ниже (таблица).

Влияние только типа субъективной регуляции прослеживается по шкалам «Избегание» ($F = 24,85$ при $p \leq 0,001$; критерий Ливиня = $1,60$ при $p \leq 0,1$), «Прокрастинация» ($F = 18,40$ при

$p \leq 0,001$; критерий Ливиня = $1,73$ при $p \leq 0,1$), «Сверхбдительность» ($F = 10,77$ при $p \leq 0,001$; критерий Ливиня = $0,43$ при $p \leq 0,8$), «Личные качества» ($F = 6,49$ при $p \leq 0,002$; критерий Ливиня = $1,49$ при $p \leq 0,19$) и «Трудность принятия решений» ($F = 9,61$ при $p \leq 0,001$; критерий Ливиня = $1,90$ при $p \leq 0,49$). Характер влияния по этим шкалам отражен (рис. 2–6), как и средние значения (см. таблицу).

Характер зависимости по шкалам «Избегание» и «Прокрастинация» примерно одинаков (см. рис. 2, 3). Рассмотрим данные шкалы по отдельности.

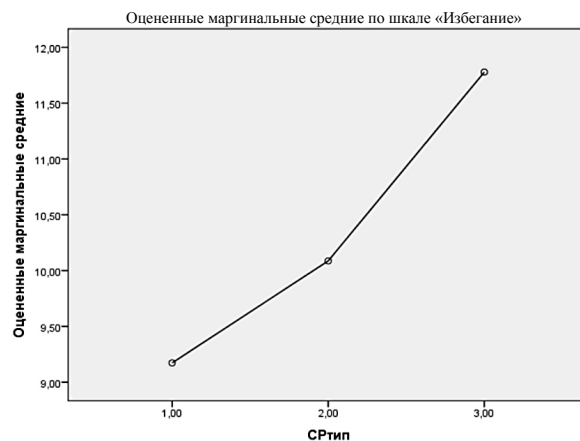


Рис. 2. Влияние типа субъективной регуляции на шкалу «Избегание»: 1.00 – автономный тип субъективной регуляции, 2.00 – смешанный тип субъективной регуляции, 3.00 – зависимый тип субъективной регуляции

Fig. 2. Influence of the type of subjective regulation on the «Avoidance» scale: 1.00 – autonomous type of subject regulation, 2.00 – mixed type of subject regulation, 3.00 – dependent type of subject regulation

С повышением уровня зависимости студентов результаты по шкале «Избегание» резко возрастают. Это означает, что у студентов с зависимым типом субъективной регуляции наиболее выражен защитный механизм психики, заключа-

Сводная таблица средних значений по группам автономных и зависимых мужчин и женщин

A summary table of mean values for groups of independent and dependent men and women

Пол, тип субъективной регуляции	Показатели	Избегание	Прокрастинация	Сверхбдительность	Личные качества	Усилия	Случайность	Трудность
Мужской, автономный	Хср.	15,48	9,52	7,23	7,77	7,59	7,85	5,67
	σ	4,26	6,79	3,31	2,98	3,02	3,67	8,00
Мужской, зависимый	Хср.	14,19	11,78	10,09	9,22	6,37	7,26	6,41
	σ	7,51	1,85	5,57	3,14	1,86	3,74	5,17
Женский, автономный	Хср.	15,75	8,84	7,47	8,53	7,59	8,28	6,21
	σ	2,06	4,39	3,10	2,64	3,32	2,35	4,10
Женский, зависимый	Хср.	14,4	11,64	9,53	10,44	6,44	7,18	6,88
	σ	4,47	5,19	5,44	3,66	4,50	3,66	4,89



ющийся в бессознательном контроле информации об источнике неприятного воздействия, наличии или характере угрозы (опасности), ограничении количества такой информации или её искаженном восприятии. Таким образом, зависимые студенты более склонны избегать ситуаций, в которых могут получить неприятную информацию.

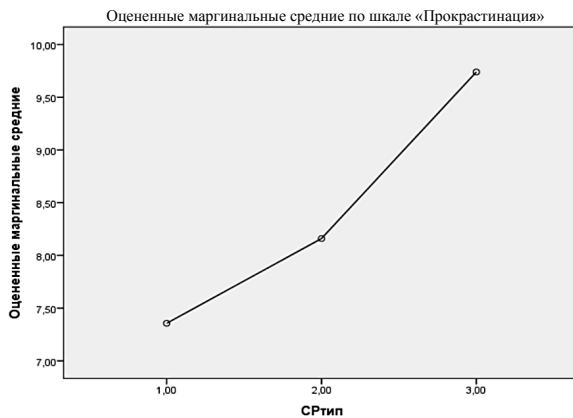


Рис. 3. Влияние типа субъективной регуляции на шкалу «Прокрастинация». Усл. обозначения см. рис. 2

Fig. 3. Influence of the type of subjective regulation on the «Procrastination» scale. For the notation, see Fig. 2

В дополнении к этому в результате произведенных расчетов по U -критерию Манна-Уитни по данной шкале были выявлены статистически значимые различия между анализируемыми группами (см. табл.). В показателях по шкале «Избегание» у автономных и зависимых юношей обнаружено достоверное различие ($U = 192,50$; $p \leq 0,001$), т. е. у зависимых юношей эти показатели достоверно выше. По нашему мнению, это происходит из-за того, что у студентов еще присутствует такое качество характера, как инфантильность, молодые люди еще не повзрослели и до сих пор перекалывают свои обязанности на других, тем самым избегая ответственности за принятые решения в условиях неопределенности.

Также по данной шкале получено достоверное различие и у автономных и зависимых девушек ($U = 250,50$; $p \leq 0,001$). Возможно, это в силу того, что девушки более эмоциональны, легко поддаются панике, что-то серьезное, ответственное и новое может вывести их из равновесия, и поэтому они часто в условиях неопределенности прибегают к данной стратегии поведения.

По шкале «прокрастинация» результаты значимо выше (см. рис. 3) у зависимых испытуемых, чем у автономных. Это говорит о том, что студенты с зависимым типом субъективной регуляции склонны к постоянному откладыванию даже важных и срочных дел, что приводит к возникновению жизненных проблем или к различным болезненным психологическим эффектам. Студенты с автономным типом субъективной регуляции

гораздо легче справляются с появляющимися проблемами, возникающими перед ними задачами и жизненными трудностями.

В дополнение к этому по данной шкале выявлены значимые различия между автономными и зависимыми юношами ($U = 167,00$; $p \leq 0,00$). Показатели прокрастинации у зависимых юношей достоверно выше из-за недооценки своих личностных качеств, что не позволяет им использовать их в полной мере при выполнении задач в условиях неопределенности.

Между автономными и зависимыми девушками по этой же шкале также было получено статистически достоверное различие ($U = 354,00$; $p \leq 0,00$), показатели прокрастинации у зависимых девушек достоверно выше (см. табл.). Можно говорить о том, что зависимые девушки предпочитают заниматься тем, что приятнее и интереснее, оставляя на потом серьезные и «скупные» вопросы, тем самым неправильно расставляя приоритеты.

Рассмотрим зависимость шкалы «Сверхбдительность» от типа субъективной регуляции без учета пола (см. рис. 4) и проанализируем ее.

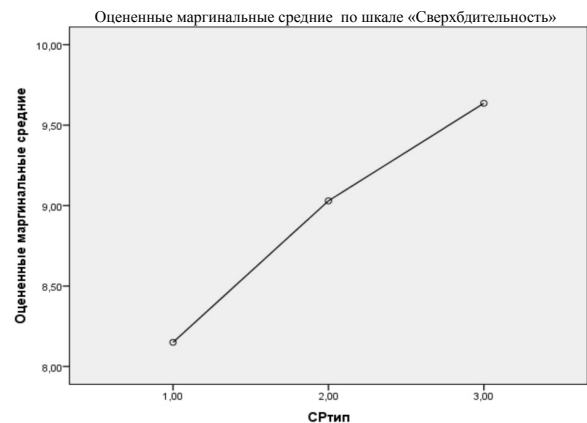


Рис. 4. Влияние типа субъективной регуляции на шкалу «Сверхбдительность». Усл. обозначения см. рис. 2

Fig. 4. Influence of the type of subjective regulation on the «Hypervigilance» scale. For the notation, see Fig. 2

У зависимых результат по шкале «Сверхбдительность» более высокий, это говорит о том, что зависимые субъекты в трудных ситуациях принятия решений в большинстве случаев действуют импульсивно, без опоры на интеллект, а в экстремальных ситуациях у них возможно проявление «паники» при выборе того или иного решения в условиях неопределенности.

Данные дисперсионного анализа подтверждаются и U -критерием Манна-Уитни. Различия в уровне сверхбдительности среди автономных и зависимых юношей существенны ($U = 290,00$; $p \leq 0,00$). На наш взгляд, автономные юноши испытывают меньше сомнений в принятии решений вследствие того, что этот процесс для них является более привычным, им присуща



адекватная оценка своих личностных качеств и способностей. Как известно, зависимые, наоборот, характеризуются несамостоятельностью в принятии решений, для них естественными являются пессимизм, неуверенность в принятом решении, сниженная способность принимать решения в сжатые сроки.

Аналогичные значимые различия выявлены между автономными и зависимыми девушками ($U = 303,50$; $p \leq 0,00$) (см. табл.). С развитием общества появилась категория девушек-лидеров, которые умеют брать на себя ответственность, достигают больших успехов в карьере, занимают руководящие посты, охотно на себя берут функции лидера. Другая часть девушек живет традиционной жизнью, играет ведомую, второстепенную роль, где мужчина принимает решения и является главой семьи, организации, сообщества. Поэтому, когда зависимым девушкам приходится принимать какие-то важные решения в условиях неопределенности, у них срабатывает данный защитный механизм («сверхбдительность»).

Рассмотрим зависимость шкалы оценки «личные качества» от типа субъектной регуляции (см. рис. 5), проанализируем ее.

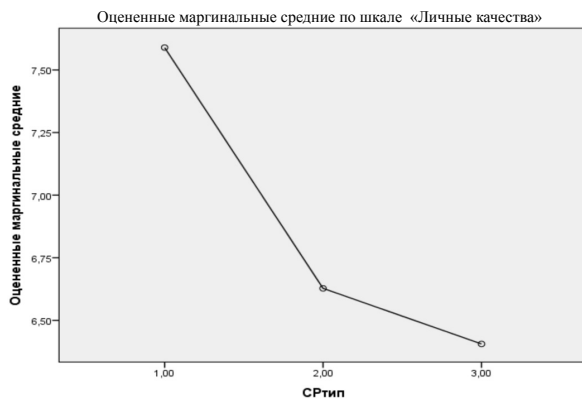


Рис. 5. Влияние типа субъектной регуляции на шкалу оценки вклада в успех принятия решений «Личных качеств». Усл. обозначения см. рис. 2

Fig. 5. Influence of the type of subject regulation on the scale of evaluation of the contribution to the success in decision-making for «Personal Traits». For the notation, see Fig. 2

По данной шкале результаты значимо выше у автономных испытуемых, т. е., по мнению автономных субъектов, на успех в принятии решений в условиях неопределенности влияют их личные качества, в то время как студенты с зависимым типом субъектной регуляции существенно их недооценивают.

Кроме того, по шкале оценки личных качеств было получено различие по U -критерию Манна-Уитни между автономными и зависимыми юношами ($U = 210,50$; $p \leq 0,01$) и девушками ($U = 343,00$; $p \leq 0,04$), т. е. автономные юноши и девушки в условиях неопределенности принятия решений считают, что именно их личные качества

обеспечивают им успех, что подтверждается нашими исследованиями [4]. Именно автономные студенты обладают сформированным симптомо-комплексом качеств личности, позволяющим при выполнении деятельности опираться, главным образом, на себя.

Зависимые юноши и девушки по своему характеру, личностным качествам отличаются неуверенностью, тревожностью, боязнью неизвестного, нового, неизвестного. И в силу этого они медленнее и нерешительнее познают мир, поэтому у них слабо развиты личные качества.

Рассмотрим зависимость шкалы «трудность принятия решений» от типа субъектной регуляции (см. рис. 6).

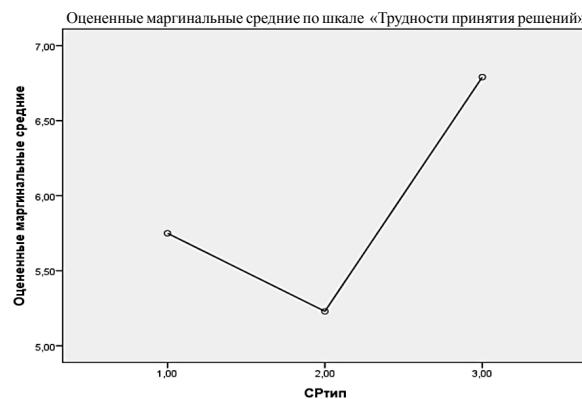


Рис. 6. Влияние типа субъектной регуляции на оценку вклада в успех шкалы «Трудности принятия решений». Усл. обозначения см. рис. 2

Fig. 6. Influence of the type of subject regulation on the evaluation of the contribution to the success of the «Difficulties in decision-making» scale. For the notation, see Fig. 2

Резкое возрастание результатов по шкале «Трудность принятия решений» у зависимых означает, что у них возникают трудности с принятием решений в условиях неопределенности, так как они недостаточно самостоятельны в выборе, более зависимы от мнения окружающих, что мы и видим на данном графике. Субъекты с автономным типом более независимы и самостоятельны в принятии решений, имеют собственное мнение на различные ситуации, благодаря чему данный процесс им дается легче, чем зависимым.

В дополнении к этому в результате произведенных расчетов по U -критерию Манна-Уитни по данной шкале между автономными и зависимыми юношами также получено статистически достоверное различие ($U = 232,00$; $p \leq 0,02$), т. е. зависимым юношам труднее принимать решения в условиях неопределенности. Как правило, это связано с тем, что у зависимых студентов слабые способности к систематическому планированию своей деятельности, плохая усидчивость, неспособность заставить себя сосредоточиться на выполнении задания в случае необходимости.



Выводы

По результатам исследования можно сделать следующие выводы.

1. Многомерный дисперсионный анализ показал *влияние*:

– *пола* на шкалу «Сверхбдительность» ($F = 6,06$ при $p \leq 0,01$), причем у девушек по данной шкале результаты значительно выше, чем у юношей; это хорошо согласуется с тем общеизвестным фактом, что женщинам в большей мере свойственно импульсивное принятие решения в ситуациях, связанных со стрессом, ограниченностью времени или недостатком информации о существенных факторах, влияющих на ситуацию;

– *типа субъективной регуляции* на шкалы: «Избегание» ($F = 24,85$ при $p \leq 0,001$), «Прокрастинация» ($F = 18,40$ при $p \leq 0,001$), «Сверхбдительность» ($F = 10,77$ при $p \leq 0,001$), оценку «Трудности принятия решений» ($F = 9,61$ при $p \leq 0,001$). По этим шкалам результаты у зависимых испытуемых значимо выше, чем у автономных. В целом можно говорить о том, что преобладание у лиц с зависимым типом субъективной регуляции таких стилей принятия решения, как «избегание», «прокрастинация» и «сверхбдительность» чаще всего не позволяет им вырабатывать продуктивную стратегию принятия решений, особенно в ситуациях стресса или существенно ограниченного времени. Именно поэтому они и оценивают «трудность принятия решений» существенно выше, чем автономные субъекты.

Кроме того, обнаруженное у автономных субъектов влияние на шкалу оценки «Личные

качества» ($F = 6,49$ при $p \leq 0,002$) свидетельствует о том, что такие субъекты при принятии решений опираются на свои личные качества (можно сказать, доверяют себе), в отличие от зависимых, для которых их личные качества не являются значимыми в принятии решения, а следовательно, они вынуждены искать поддержки у других.

Практическая значимость полученных результатов может состоять в том, что их необходимо учитывать при формировании эффективных команд, которые должны действовать в особых условиях, а также при подборе персонала, в частности операторов, работающих в экстремальных условиях (авиадиспетчеры, операторы АЭС и пр.). В целом учет полученных результатов важен везде, где требуются лица, способные принимать интеллектуальные, а не импульсивные решения быстро и адекватно ситуации. Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась.

Библиографический список

1. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности : правила и предубеждения. М., 2005. 632 с.
2. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений. М., 2003. С. 286.
3. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. М., 1979. 504 с.
4. Прыгин Г. С. Психология самостоятельности. Ижевск ; Набережные Челны, 2009. 408 с.
5. Росс Л., Низбетт Р. Человек и ситуация. М., 2001. 430 с.

Образец для цитирования:

Прыгин Г. С. Особенности принятия решений лицами с автономным и зависимым типом субъективной регуляции (гендерные различия) // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Аксиология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 4 (24). С. 334–340. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-334-340.

Characteristics of Decision-Making of People with Independent and Dependent Type of Subjective Regulation (Gender Differences)

Gennady S. Prygin

Naberezhnye Chelny Institute (branch) of the Kazan Federal University
10a, Syuyumbike Ave., Naberezhnye Chelny, 423812, Republic of Tatarstan
E-mail: gsprygin@mail.ru

The article presents the results of the study on the characteristics of decision-making by young men and women with independent and dependent types of subjective regulation. It is shown that along with the widely discussed factors influencing the decision-making such as situation and personal characteristics, another factor has a significant influence, although it is practically not described in psychological literature. It is about how the subject will implement the alternative chosen by him/her. More often, different alternatives require different ways of

their implementing, which are always explicitly or implicitly taken into account by the subject who makes decisions. At the same time, the methods of alternatives implementation will be determined to a great extent by typological characteristics of subject regulation of the person making a decision. The data from the empirical study were processed using multidimensional analysis of variance, and it revealed the effect of gender on the «Hypervigilance» scale, moreover, the results for young women on this scale are significantly higher than for young men. In addition, the influence of the type of subjective regulation on the «Avoidance», «Procrastination», and «Hypervigilance» scales and on the assessment of «Difficulties in decision-making» was found. In addition to that, with an increase in the degree of dependence of the subject, the scores on these scales increase. The influence on the «Personal Traits» scale was found in independent subjects; according to this scale the results are higher for them than for the dependent ones.

Key words: decision-making, subjective regulation, independency, dependency, casual attribution, gender differences, hypervigilance, avoidance, procrastination.



References

1. Kaneman D., Slovik P., Tverski A. *Prinyatie resheniy v neopredelennosti: pravila i predubezhdeniya* [Decision-making in indeterminacy: Rules and prejudice]. Moscow, 2005. 632 p. (in Russian).
2. Kornilova T. V. *Psikhologiya riska i prinyatiya resheniy* [Psychology of risk and decision-making]. Moscow, 2003, 286 p. (in Russian).
3. Kozeletskiy Yu. *Psikhologicheskaya teoriya resheniy* [Psychological theory of decisions]. Moscow, 1979. 504 p. (in Russian).
4. Prygin G. S. *Psikhologiya samostoyatel'nosti* [Psychology of self-dependence]. Izhevsk, Naberezhnye Chelny, 2009. 408 p. (in Russian).
5. Ross L., Nizbett R. *Chelovek i situatsiya* [Person and situation]. Moscow, 2001. 430 p. (in Russian, trans. from English).

Cite this article as:

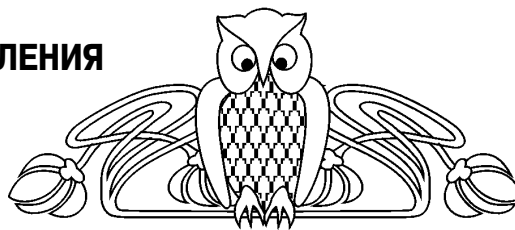
Prygin G. S. Characteristics of Decision-Making of People with Independent and Dependent Type of Subjective Regulation (gender differences). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 4 (24), pp. 334–340 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-334-340.



УДК 159.923.2

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ В КОНТЕКСТЕ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

С. И. Кудинов, С. С. Кудинов, А. В. Михеева



Кудинов Сергей Иванович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

E-mail: rudn.tgu@yandex.ru

Кудинов Станислав Сергеевич – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

E-mail: kudinov84stas@yandex.ru

Михеева Анастасия Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

E-mail: ancoravi@gmail.com

Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке респондентов, оставшихся временно безработными. Цель исследования, представленного в данной статье, – выделение индивидуальных предикторов проявления стрессоустойчивости и определение ее значимости для самоактуализации личности. Методологической базой исследования выступили теория интегральной индивидуальности Ф. С. Мерлина, Б. А. Вяткина и теория самоактуализации личности. Согласно теории В. С. Мерлина, личность раскрывается через понимание человека как интегральной индивидуальности, т. е. взаимосвязи ряда свойств, относящихся к нескольким иерархическим уровням, подчиненным различным закономерностям. Структура личности представляется как взаимная связь и организация свойств личности. Эмпирически установлено, что уровни проявления стрессоустойчивости личности обусловлены совокупностью выраженности индивидуальных и личностных характеристик, таких как свойства темперамента и тревожность. Самоактуализация респондентов с разным уровнем стрессоустойчивости имеет отличительные особенности, что указывает на некоторую зависимость этих феноменов, где стрессоустойчивость выступает одним из предикторов самоактуализации личности. Установлено, что индивидуальными предикторами проявления стрессоустойчивости в выборке респондентов с ее низким уровнем выступают тревожность, эмоциональность и низкая пластичность; активность, пластичность и более низкая эмоциональность выступают индивидуальными предикторами проявления стрессоустойчивости в выборке респондентов с высоким уровнем стрессоустойчивости. В заключение сделан вывод о роли стрессоустойчивости как одного из предикторов самоактуализации личности в период ситуативных жизненных трудностей.

Ключевые слова: личность, стрессоустойчивость, самоактуализация, безработные, свойства, предикторы.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-341-348

Актуализация проблемы исследования

В условиях затянувшегося кризиса проблема стрессоустойчивости личности приобретает

особую значимость, особенно для отдельных категорий граждан. Последствия затянувшегося кризиса привели к ухудшению качества жизни, сокращению рабочих мест, снижению материального благополучия, высокой конкуренции на рынке труда и т. д. Люди оказались не готовы к таким изменениям и в связи с этим все чаще неспособны противостоять стрессовым ситуациям. Современный человек живет в состоянии стресса, в то же время СМИ постоянно вбрасывают информацию, касающуюся внешних угроз и конфликтов, акцентируя контекст войны и противостояния. Увеличивается прессинг на психику людей, повышается тревожность, и это приводит к тому, что фоном их жизни становится страх, неуверенность в завтрашнем дне и агрессия, снижаются ресурсы стрессоустойчивости личности.

При изучении стрессоустойчивости отмечается противоречивость и широкая вариативность понимания сущности данного феномена. Так, в ряде работ стрессоустойчивость понимается как эмоциональная устойчивость и способность контроля своих эмоций [1, 2], способность справляться с большими нагрузками и эффективно решать поставленные задачи в экстремальных обстоятельствах [3, 4], умение управлять эмоциональным возбуждением в процессе выполнения сложной деятельности [5]. В других работах стрессоустойчивость относят к свойству темперамента, позволяющему успешно достигать поставленных целей в деятельности с помощью оптимального использования резервов нервно-психической эмоциональной энергии [6], способность направлять свои эмоциональные переживания на положительное решение предстоящих задач [7, 8]. И наконец ряд ученых понимают стрессоустойчивость как интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности человека, которые обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмоциональной обстановке [9].

Некоторые ученые характеризуют стрессоустойчивость через физиологические детерминанты, в частности, через общие свойства нервной системы и темперамент [10–13]. Другие авторы относят к стрессоустойчивости копинг-механизмы и механизмы психологической защиты [11, 15–18]. Несмотря на множество проведенных



разнообразных и разносторонних исследований стрессоустойчивости нет ясности в понимании сущности данного феномена, и большинство авторов в качестве синонима употребляют термин «эмоциональная устойчивость», механизмы и сущность которой изучены лучше [19].

Что касается предположений проявления высокой стрессоустойчивости, то и здесь нет единого мнения. В качестве основных приводятся низкая личностная и ситуативная тревожность, низкий уровень нервно-психического напряжения, адекватная самооценка, высокая мотивация достижения успеха, положительное отношение к трудовой деятельности, потребность в самореализации, высокая работоспособность, эмоциональная устойчивость [20–22].

Таким образом, анализ литературы не дает четкого и однозначного ответа на вопрос: какие детерминанты являются системообразующими для проявления высокого уровня стрессоустойчивости и каким образом разные уровни выраженности данного свойства способны оказывать влияние на самоактуализацию личности. Кроме этого, встает вопрос относительно того, как субъекты с разными уровнями стрессоустойчивости способны справляться с ситуативными трудностями, такими как временная потеря работы в связи с сокращением штатных работников.

Цель исследования, представленного в данной статье, – изучение предикторов стрессоустойчивости в контексте самоактуализации у временно безработных.

Выборка, методика и методы исследования

Методологической базой исследования выступили теория интегральной индивидуальности Ф. С. Мерлина [23], теория самоактуализации личности А. Маслоу [24]. Исследование проводилось в Москве. В общую выборку вошли 176 респондентов (85 мужчин и 91 женщина) в возрасте от 25 до 36 лет, безработные, состоящие на учете в Центре занятости населения.

Для изучения стрессоустойчивости применялся опросник стрессоустойчивости личности, разработанный С. В. Субботиным, а также авторская анкета «Самооценка стрессоустойчивости личности». Авторская анкета включала 5 шкал, оценивающих психоэмоциональное состояние респондента в состоянии стресса (из-за потери работы), по 10-балльной шкале: злость, страх, безразличие, депрессия, оптимизм. При исследовании предикторов стрессоустойчивости использовались опросник ситуативной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина и опросник структуры темперамента В. М. Русалова. Самоактуализация респондентов изучалась с помощью самоактуализационного теста Э. Шострема в адаптациях Ю. Е. Амишной, Л. Я. Гозмана. На заключительном этапе исследования проводился интернет-опрос респондентов, ос-

новная цель которого заключалась в выявлении изменений статуса безработного. Полученные данные были обработаны с помощью программы IBM SPSS Statistics. Использовались методы описательной статистики, *t*-критерий Стьюдента, корреляционный анализ Спирмена.

Результаты исследования и их обсуждение

Описательные статистики. На первом этапе исследования были проанализированы данные, полученные по методике стрессоустойчивости. Количественный анализ результатов исследования позволил выделить три группы респондентов с разными уровнями стрессоустойчивости (рис. 1).

Для респондентов с высоким уровнем стрессоустойчивости характерны адаптивная форма поведения, психоэмоциональная устойчивость к внешним раздражителям средней и слабой силы. Они способны выдерживать достаточные психофизические нагрузки и переносить стрессы умеренной интенсивности без ущерба для здоровья. У них отмечается терпимость к неопределенности и неожиданности, крайне редко проявляют необдуманные и преждевременные действия, уверены в своих способностях и возможностях.

Респонденты с низкими показателями стрессоустойчивости обладают противоположными характеристиками. Они восприимчивы к физическим и психоэмоциональным нагрузкам, у них низкое сопротивление утомляемости, и они чаще, чем стрессоустойчивые, склонны к спонтанности и необдуманности действий и поведения. При сильных стрессовых ситуациях у них развиваются психосоматические расстройства.

На следующих этапах исследования анализировались показатели исключительно в этих полярных группах. Результаты респондентов со средним уровнем стрессоустойчивости не рассматривались. Для выявления статистически значимых различий в проявлениях стрессоустойчивости у респондентов с разными уровнями проявления данного свойства использовался *t*-критерий Стьюдента (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ средних значений показателей стрессоустойчивости у респондентов с разными уровнями свойства (N = 98)

Table 1

Comparative analysis of mean values of stress resistance indicators in respondents with different levels of the property (N = 98)

Показатель	ВУС	НУС	<i>t</i> -критерий	<i>p</i> -уровень
Стрессоустойчивость	25,64	65,32	-7,141	0,001

Примечание. ВУС – высокий уровень стрессоустойчивости, НУС – низкий уровень стрессоустойчивости.

Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о количественных и качественных

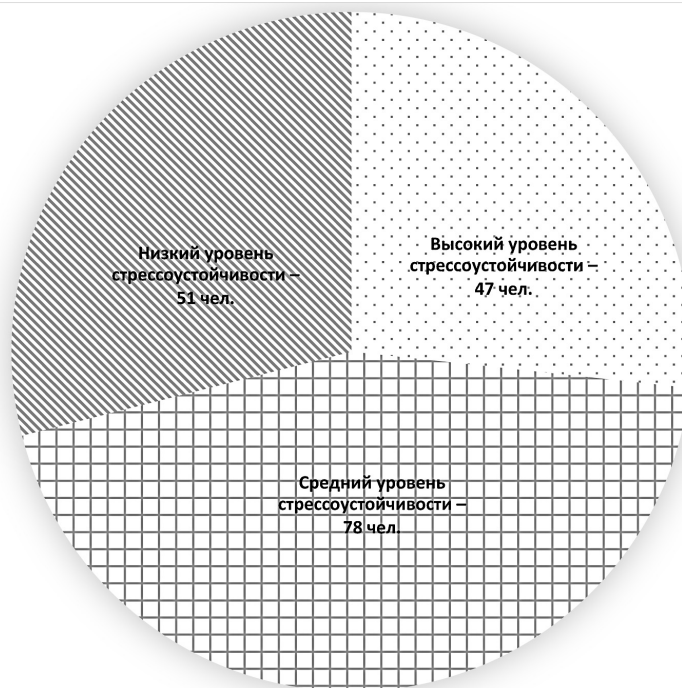


Рис. 1. Количественный показатель выраженности уровней стрессоустойчивости респондентов
 Fig. 1. Quantitative indicator of stress resistance levels severity of respondents

отличиях в проявлениях стрессоустойчивости у респондентов с высоким и низким уровнями данного свойства.

Далее анализировались предикторы стрессоустойчивости в полярных группах: рассмотрим показатели ситуативной и личностной тревожности (табл. 2).

Данные табл. 2 указывают, что показатели ситуативной и личностной тревожности у респондентов с низким уровнем стрессоустойчивости статистически значимо превышают аналогичные показатели у респондентов с высоким уровнем. Этот факт свидетельствует о том, показатели тревожности выполняют значимую роль в формировании и проявлении стрессоустойчивости.

Чем меньше показатели тревожности проявляются у респондентов, тем более выражена их стрессоустойчивость. Об отрицательной зависимости этих свойств личности свидетельствуют данные корреляционного анализа (рис. 2).

Респонденты с высокими показателями стрессоустойчивости, в отличие от респондентов с низкой стрессоустойчивостью, не склонны воспринимать стрессогенные ситуации как опасные или угрожающие и реагировать на них состоянием тревоги. Они менее подвержены воздействию различных стрессоров в целом.

В качестве предикторов стрессоустойчивости рассматривались также темпераментальные показатели (табл. 3).

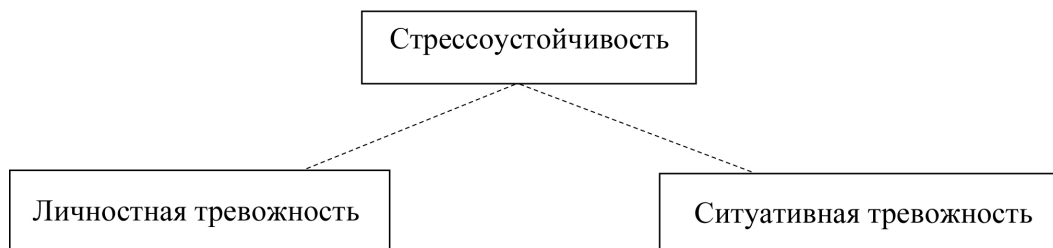


Рис. 2. Значимые корреляции показателей стрессоустойчивости и тревожности у респондентов с разными уровнями стрессоустойчивости ($p \leq 0,05$)
 Fig. 2. Significant correlations of stress resistance and anxiety indicators in respondents with different levels of stress resistance ($p \leq 0.05$)



Таблица 2
Сравнительный анализ выраженности показателей тревожности у респондентов с разными уровнями стрессоустойчивости (N = 98)

Показатели	ВУС	НУС	t-критерий	p-уровень
Ситуативная тревожность	27,45	45,24	-5,846	0,003
Личностная тревожность	41,64	54,68	-4,177	0,005

Примечание. Усл. обозначения см. табл. 1.

Таблица 3
Сравнительный анализ выраженности показателей свойств темперамента у респондентов с разными уровнями стрессоустойчивости (N = 98)

Показатели	ВУС	НУС	t-критерий	p-уровень
Эргичность	8,91	6,53	2,599	0,024
Социальная эргичность	10,05	6,97	3,605	0,008
Пластичность	9,27	7,06	2,985	0,011
Социальная пластичность	8,00	4,76	3,928	0,006
Темп	7,73	5,76	2,355	0,034
Социальный темп	7,41	5,18	2,423	0,027
Эмоциональность	2,59	5,79	-3,230	0,009
Социальная эмоциональность	6,23	5,47	1,794	0,078

Примечание. Усл. обозначения см. табл. 1.

Результаты сравнительного анализа показывают, что у стрессоустойчивых респондентов на статистически значимом уровне доминируют практически все указанные свойства темперамента. Исключением являются эмоциональность – она более ярко выражена у респондентов с низким уровнем стрессоустойчивости, и социальная эмоциональность, по которой отсутствуют статистически значимые различия. Содержательно данный факт свидетельствует о том, что для стрессоустойчивых респондентов характерны активность, пластичность и темп, причем как в индивидуальном, так и в социальном аспектах. По всей видимости, их высокая активность в разных сферах жизнедеятельности, а также пластичность поведения и высокий темп жизни способствуют формированию устойчивых адаптивных механизмов и вариативности поведения в нестандартных ситуациях. Они чаще попадают в стрессовые ситуации из-за своей активности, и из-за этого у них развивается устойчивость к стрессогенным факторам. Совершенно противоположная схема поведения прослеживается у респондентов с низкой стрессоустойчивостью. В связи с высокой тревожностью и эмоциональностью, а также инертностью и ригидностью поведения у них формируются стереотипные схемы поведения, ограничивающие возможность расширения поведенческого и коммуникативного пространств, что, в свою очередь, является препятствием для получения нового опыта переживания стрессовых ситуаций и, соответственно, формирования стрессоустойчивого поведения.

Результаты корреляционного анализа также показывают зависимость стрессоустойчивости и свойств темперамента у респондентов с высоким и низким уровнем проявления данного свойства (рис. 3).

На последнем этапе рассматривались показатели самоактуализации у респондентов с разными уровнями стрессоустойчивости (табл. 4).

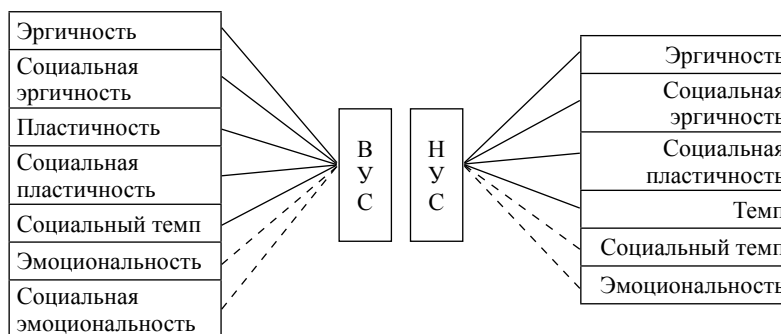


Рис. 3. Значимые корреляции показателей стрессоустойчивости и свойств темперамента у респондентов с разными уровнями стрессоустойчивости ($p \leq 0,05$): ВУС – высокий уровень стрессоустойчивости, НУС – низкий уровень стрессоустойчивости

Fig. 3. Significant correlations of indicators of stress resistance and temperament indicators in respondents with different levels of stress resistance (for $p \leq 0,05$): HLSR – high level of stress resistance, LLSR – low level of stress resistance



Показатели таблицы убедительно свидетельствуют о более высоком уровне самоактуализации у стрессоустойчивых респондентов. По всем характеристикам самоактуализации, за исключением спонтанности, прослеживается доминирование на статистически значимом уровне у стрессоустойчивых испытуемых. Спонтанность чаще реализуется у респондентов с низкими показателями стрессоустойчивости.

Таблица 4
Сравнительный анализ показателей самоактуализации у респондентов с разными уровнями стрессоустойчивости ($N = 98$)

Table 4
Comparative analysis of indicators of self-actualization among the respondents with different levels of stress ($N = 98$)

Показатели	ВУС	НУС	<i>t</i> -критерий	<i>p</i> -уровень
Поддержка	51,10	42,08	3,469	0,007
Гибкость поведения	15,57	11,30	4,420	0,003
Сензитивность к себе	6,12	4,02	3,361	0,008
Спонтанность	8,51	10,39	-2,756	0,012
Самоуважение	13,01	7,27	6,019	0,001
Самопринятие	13,06	9,38	4,158	0,005
Контактность	11,37	9,13	2,531	0,014

Примечание. Усл. обозначения см. табл. 1.

Качественно это проявляется в том, что респонденты с высокой стрессоустойчивостью самостоятельны в принятии решений, руководствуются собственными принципами и убеждениями, однако при этом не вступают в конфликт с окружающими и социальными нормами. Они обладают выраженной способностью к межличностному взаимодействию, принятию быстрых и адекватных решений в реализации своих ценностей в разных сферах жизнедеятельности. Они ведут себя естественно и даже раскованно в выражении своих эмоций, при этом сохраняют способность к целенаправленным и осмысленным способам поведения, хорошо осознают собственные чувства и используют приобретенные в жизни навыки и

умения для их реализации. Стрессоустойчивым респондентам в большей степени свойственна способность ценить свои достоинства и уважать себя. Они менее склонны к критике своих поведенческих и характерологических недостатков. Более того, они часто считают, что их недостатки являются продолжением их достоинств. Вполне очевидно, что в психологическом плане это более состоявшиеся и зрелые личности, которые могут принимать себя вне зависимости от степени оценки своих недостатков и достоинств. Также этим респондентам свойственно стремление воспринимать природу человека в целом как позитивную. Они считают, что люди в целом по своей природе добрые и хорошие, и это позволяет им менее критично относиться к окружающим. Стрессоустойчивые респонденты считают, что в целом их окружают «хорошие люди», благодаря чему им удается довольно быстро устанавливать с окружающими близкие и эмоционально насыщенные отношения. Доминирование в иерархии их ценностей, таких как доброта, справедливость, уважение к себе и окружающим, искренность, открытость, порядочность, указывает на стремление к гармоничным, здоровым отношениям в социуме, отказ от желания манипулировать окружающими в своих интересах. Кроме этого, стрессоустойчивые респонденты лучше понимают экзистенциальную ценность жизни «здесь и теперь», так как они способны наслаждаться актуальным моментом, не сравнивая его с прошлыми радостями и не обесценивая предвкушением грядущих успехов. Они характеризуются и более творческой направленностью личности, что указывает на их выраженную самоактуализацию.

Данные корреляционного анализа позволили зафиксировать статистически значимые зависимости между уровнями стрессоустойчивости и составляющими самоактуализации (рис. 4).

Как видно на представленном рисунке, между стрессоустойчивостью и характеристиками самоактуализации выявлены прямые зависимости. Различия в корреляционных зависимостях у респондентов с высоким и низким уровнями стрессоустойчивости практически идентичны. У первых в отличие от менее стрессоустойчивых,

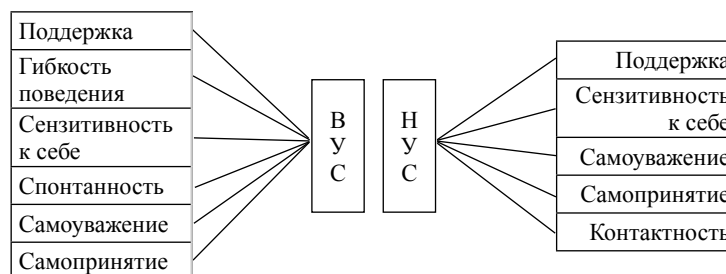


Рис.4. Статистически значимые связи между уровнями стрессоустойчивости и составляющими самоактуализации

Fig.4. Statistically significant links between levels of stress resistance and self-actualization components



обнаружены дополнительные связи стрессоустойчивости с гибкостью поведения и спонтанностью: они указывают на более широкий арсенал вариативного поведения в самых разнообразных и непредсказуемых ситуациях. Респонденты с низкой стрессоустойчивостью не способны на такой диапазон поведения. В то же время у них обнаружена дополнительная связь данного свойства с контактностью. Это свидетельствует о том, что стрессоустойчивость у данных респондентов

может повышаться, если они будут видеть явную поддержку и заинтересованность окружающих в их жизни.

Результаты анкетирования и опроса также показали существенные различия в показателях у респондентов с разными уровнями стрессоустойчивости: так, при анализе шкал анкеты было установлено, что менее стрессоустойчивые респонденты больше склонны к переживанию негативных эмоциональных реакций (табл. 5).

Таблица 5

Сравнительный анализ выраженности эмоциональных показателей в баллах у респондентов с разными уровнями стрессоустойчивости (N = 98)

Table 5

Comparative analysis of emotional indicators expression (in points) for respondents with different levels of stress resistance (N = 98)

Респонденты	Шкалы				
	Злость	Страх	Безразличие	Депрессия	Оптимизм
С высокой стрессоустойчивостью	4	3	5	1	7
С низкой стрессоустойчивостью	7	8	2	4	3

Показатели таблицы свидетельствуют о том, что респонденты с низким уровнем стрессоустойчивости в ситуациях стресса выражают чаще, чем стрессоустойчивые, такие эмоциональные проявления, как страх, злость и несколько меньше – депрессию и безразличию. У стрессоустойчивых респондентов несколько слабее отмечается реагирование на стрессы такими эмоциональными проявлениями. В то же время у стрессоустойчивых при потере работы отмечается высокий показатель оптимистичности. По всей видимости, это может быть связано с тем, что стрессоустойчивые респонденты в таком возрасте воспринимают уход с работы не как трагедию, что характерно чаще всего для людей предпенсионного возраста, а как возможность проявить себя в новых условиях и реализовать в других обстоятельствах.

И наконец, результаты последнего этапа исследования – интернет-опроса через три месяца после потери работы – показали, что в группе с высоким уровнем стрессоустойчивости 95,1% респондентов оказались трудоустроены на новом месте работы, а 4,9% проходят переобучение по другим специальностям. При этом уход с прежней работы они расценили как вполне обычную практику оптимизации кадров в организации в современных социально-экономических условиях. Немного другие данные опроса получены в выборке респондентов с низким уровнем стрессоустойчивости: через три месяца после увольнения с работы трудоустроились на новых местах 76,4%, проходят обучение 13,7 и остались не устроены еще 9,9%. Это указывает на большую вариативность и, соответственно, социально-психологическую адаптивность стрессоустойчивых респондентов.

Выводы

Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что уровни проявления стрессоустойчивости зависимы от индивидуально-личностной детерминации субъекта. Высокие показатели ситуативной и личностной тревожности выступают определенными предпосылками снижения стрессоустойчивости личности. Субъект в данной ситуации утрачивает способность к противостоянию стресс-факторам, а его поведение в большей степени носит ригидный и стереотипный характер.

В качестве темпераментальных предикторов высокого уровня стрессоустойчивости выступают эргичность, пластичность и темп, в то время как эмоциональность и социальная эмоциональность являются барьерами проявления стрессоустойчивости личности.

Установлено, что разные уровни стрессоустойчивости избирательно взаимосвязаны с самоактуализацией респондентов. Высокие показатели стрессоустойчивости активизируют самоактуализацию личности, тогда так респонденты с низким ее уровнем испытывают трудности в проявлениях самоактуализации и самореализации. Выявлено также, что респонденты с высоким уровнем стрессоустойчивости более активны и адаптивны в социуме, у них более широкий диапазон вариативного поведения. У респондентов с низким уровнем стрессоустойчивости отмечаются преимущественно стереотипные формы самовыражения, что значительно затрудняет их адаптацию и самореализацию.

Полученные в эмпирическом исследовании данные могут послужить основой для разработки



коррекционно-адаптивных программ сопровождения респондентов, переживающих стрессовые состояния.

Библиографический список

1. *Аминев Н. А., Изюмова С. А.* О физиологической природе связей между эмоциональной устойчивостью и свойствами нервной системы человека // *Вопр. психологии.* 2000. № 5. С. 128–133.
2. *Милерян Е. А.* Эмоционально-волевые компоненты надежности оператора // *Очерки психологии труда оператора.* М., 1974. С. 5–82.
3. *Данилова Н. Н., Крылова А. Л.* Физиология высшей нервной деятельности. М., 1997. 432 с.
4. *Маленова А. Ю.* К вопросу о когнитивной оценке личностью стрессогенной ситуации (на примере ситуации экзамена) // *Психология в вузе.* 2008. № 3. С. 50–61.
5. *Марищук В. Л., Евдокимов В. И.* Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. СПб., 2001. 260 с.
6. *Плахтиенко В. А., Блудов Ю. М.* Надежность в спорте. М., 1985. 213 с.
7. *Арсланьян В.* Как пережить экзамены? // *Математика.* Приложение к газете «Первое сентября». 2007. № 9. С. 19–26.
8. *Черникова О. А.* Соперничество, риск, самообладание в спорте. М., 1980. 104 с.
9. *Зильберман П. Б.* Эмоциональная устойчивость оператора // *Очерки психологии.* 2000. № 2. С. 149–155.
10. *Вяткин Б. А.* Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях. М., 1981. 112 с.
11. *Небылицын В. Д.* Избранные психологические труды. М., 1990. 408 с.
12. *Саперова Е. В.* Изучение функционирования сердечно-сосудистой системы студентов в условиях экзаменационного стресса с учетом индивидуальных психологических и биологических особенностей : дис. ... канд. биол. наук. Чебоксары, 2008. 226 с.
13. *Теплов Б. М.* Избр. тр. : в 2 т. М., 1985. 385 с.
14. *Аббков В. А.* Защитные психологические механизмы и копинги : анализ взаимоотношений. СПб., 2004. 158 с.
15. *Амирхан Д.* Фактор аналитического измерения копингов : показатель копинг-стратегий. М., 1990. 98 с.
16. *Лазарус Р. С.* Транзактная теория и научное исследование эмоции и копинга. М., 1987. 67 с.
17. *Сирота Н. А., Ялтонский В. М., Лыкова Н. М.* Базисные копинг-стратегии у подростков 11–12 лет из неблагополучной и благополучной среды // *Вопр. наркологии.* 2003. № 1. С. 36–46.
18. *Фолкман С.* Персональный контроль, стресс и копинг-процессы. М., 1984. 54 с.
19. *Бодров В. А.* Психологический стресс : развитие и преодоление. М., 2006. 528 с.
20. *Андреева А. А.* Стрессоустойчивость как фактор развития позитивного отношения к учебной деятельности у студентов : дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2009. 219 с.
21. *Баранов А. А.* Стрессоустойчивость и мастерство педагога. Ижевск, 1997. 108 с.
22. *Хуторная М. Л.* Развитие стрессоустойчивости студентов в условиях интеллектуальных испытаний : дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2007. 182 с.
23. *Мерлин В. С.* Темперамент как фактор трудовой деятельности // *Мерлин В. С.* Очерк теории темперамента. Пермь, 1973. С. 148–167.
24. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М., 1999. 424 с.

Образец для цитирования:

Кудинов С. И., Кудинов С. С., Михеева А. В. Индивидуальные особенности проявления стрессоустойчивости в контексте самоактуализации личности // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Аксиология образования. Психология развития.* 2017. Т. 6, вып. 4 (24). С. 341–348. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-341-348.

Individual Characteristics of Stress Resistance in the Context of Self-Actualization of Personality

Sergey I. Kudinov

Peoples' Friendship University of Russia
10/2, Miklykko-Maklaya Str., Moscow, 117198, Russia
E-mail: rudn.tgu@yandex.ru

Stanislav S. Kudinov

Peoples' Friendship University of Russia
10/2, Miklykko-Maklaya Str., Moscow, 117198, Russia
E-mail: kudinov84stas@yandex.ru

Anastasia V. Mikheyeva

Peoples' Friendship University of Russia
10/2, Miklykko-Maklaya Str., Moscow, 117198, Russia
E-mail: ancoravi@gmail.com

The article covers the results of the empirical study performed on a sample of respondents who were temporarily unemployed. The purpose of the study presented in this article is to identify individual predictors of stress resistance and to determine its significance for self-actualization of a person. The methodological basis for the research was the theory of integral individuality by F. S. Merlin, B. A. Vyatkin, and the theory of self-actualization of personality. According to the theory by V. S. Merlin, personality is revealed through the understanding of a person as an integral individuality, i.e. the interrelation of a number of properties belonging to several hierarchical levels subordinated to different regularities. The structure of personality is represented as a mutual connection and organization of personality traits. It is empirically established that the levels of manifestation of a person's stress resistance are conditioned by the combination of individual and personal characteristics, such as temperamental properties and anxiety. Self-actualization of respondents with different levels of stress resistance has distinctive features, which indicates some dependence of these phenomena, where stress resistance is one of the predictors of self-actualization of the individual. It is established that anxiety, emotionality and low plasticity are the individual predictors of manifestation of stress resistance in the sample



of respondents with a low level of stress resistance; activity, plasticity and lower emotionality are the individual predictors of the manifestation of stress resistance in the sample of respondents with a high level of stress resistance. In conclusion, we made the conclusion about the role of stress resistance as one of the predictors of self-actualization of personality in the period of situational difficulties in life.

Key words: personality, stress resistance, self-actualization, unemployed, features, predictors.

References

1. Aminev N. A., Izyumova S. A. O fiziologicheskoy prirode svyazey mezhdru emotsional'noy ustoychivost'yu i svoystvami nervnoy sistemy cheloveka [About physiological origin of connections between emotional resistance and properties of human nervous system]. *Voprosy psikhologii* [Voprosy Psychologii], 2000, no. 5, pp. 128–133 (in Russian).
2. Mileryan E. A. Emotsional'no-volevye komponenty nadezhnosti operatora [Emotional and voluntary components of operator's reliability]. In: *Ocherki psikhologii truda operatora* [Essays of psychology of operator's work]. Moscow, 1974, pp. 5–82 (in Russian).
3. Danilova N. N., Krylova A. L. *Fiziologiya vysshey nervnoy deyatel'nosti* [Physiology of higher nervous activity]. Moscow, 1997. 432 p. (in Russian).
4. Malenova A. Yu. K voprosu o kognitivnoy otsenke lichnost'yu stressogennoy situatsii (na primere situatsii ekzamina) [To problem of personality's cognitive valuation of stressful situation (the example of the situation of the exam)]. *Psikhologiya v vuze* [Psychology at high school], 2008, no. 3, pp. 50–61 (in Russian).
5. Marishchuk V. L., Evdokimov V. I. *Povedenie i samoregulyatsiya cheloveka v usloviyakh stressa* [Human behavior and self-regulation in stress conditions]. St. Petersburg, 2001. 260 p. (in Russian).
6. Plakhtienko V. A., Bludov Yu. M. *Nadezhnost' v sporte* [Reliability at sport]. Moscow, 1985. 213 p. (in Russian).
7. Arslan'yan V. Kak perezhit' ekzameny? [How to survive exams?]. *Matematika. Prilozhenie k gazete «Pervoe sentyabrya»* [Mathematics. Supplement to newspaper "The 1st of September"], 2007, no. 9, pp. 19–26 (in Russian).
8. Chernikova O. A. *Sopernichestvo, risk, samoobladanie v sporte* [Rivalry, risk, composure at sport]. Moscow, 1980. 104 p. (in Russian).
9. Zil'berman P. B. Emotsional'naya ustoychivost' operatora [Operator's emotional resistance]. *Ocherki psikhologii* [Essays of psychology], 2000, no. 2, pp. 149–155 (in Russian).
10. Vyatkin B. A. *Upravlenie psikhicheskim stressom v sportivnykh sorevnovaniyakh* [Management of psychical stress at sport competitions]. Moscow, 1981. 112 p. (in Russian).
11. Nebylitsyn V. D. *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Elected psychological papers]. Moscow, 1990. 408 p. (in Russian).
12. Saperova E. V. *Izuchenie funktsionirovaniya serdechno-sosudistoy sistemy studentov v usloviyakh ekzamenatsionnogo stressa s uchedom individual'nykh psikhologicheskikh i biologicheskikh osobennostey*: dis. ... kand. biol. nauk [Research of functioning students' cardiovascular system in conditions of exam stress with due regard to individual psychological and biological features: diss. ... cand. of biology]. Cheboksary, 2008. 226 p. (in Russian).
13. Teplov B. M. *Izbr. tr.*: v 2 t. [Elected papers: in 2 vol.]. Moscow, 1985. 385 p. (in Russian).
14. Ababkov V. A. *Zashchitnye psikhologicheskie mekhanizmy i kopingi: analiz vzaimootnosheniy* [Defense psychological mechanisms and copings: analysis of interrelations]. St. Petersburg, 2004. 158 p. (in Russian).
15. Amir Khan D. *Faktor analiticheskogo izmereniya kopingov: pokazatel' koping-strategiy* [Factor of analytic measurement of copings: indice of coping-strategies]. Moscow, 1990. 98 p. (in Russian).
16. Lazarus R. S. *Tranzaktnaya teoriya i nauchnoe issledovanie emotsii i kopinga* [Transactional theory and research of emotion and coping]. Moscow, 1987. 67 p. (in Russian).
17. Sirota N. A., Yaltonskiy V. M., Lykova N. M. *Bazisnye koping-strategii u podrostkov 11–12 let iz neblagopoluchnoy i blagopoluchnoy sredy* [Basic coping-strategies by 11–12-years-old adolescents from unfavorable and favorable environment]. *Voprosy narkologii* [Questions of addictology], 2003, no. 1, pp. 36–46 (in Russian).
18. Folkman S. *Personal'nyy kontrol', stress i koping-protsessy* [Personal control, stress and coping processes]. Moscow, 1984. 54 p. (in Russian, trans. from English).
19. Bodrov V. A. *Psikhologicheskiy stress: razvitie i preodolenie* [Psychological stress: development and overcoming]. Moscow, 2006. 528 p. (in Russian).
20. Andreeva A. A. *Stressoustoychivost' kak faktor razvitiya pozitivnogo otnosheniya k uchebnoy deyatel'nosti u studentov*: dis. ... kand. psikh. nauk [Stress resistance as factor of development of students' positive relation to learning activity: diss. ... cand. of psychology]. Tambov, 2009. 219 p. (in Russian).
21. Baranov A. A. *Stressoustoychivost' i masterstvo pedagoga* [Teacher's stress resistance and skills]. Izhevsk, 1997. 108 p. (in Russian).
22. Khutornaya M. L. *Razvitie stressoustoychivosti studentov v usloviyakh intellektual'nykh ispytaniy*: dis. ... kand. psikh. nauk [Development of students' stress resistance in conditions of intellectual challenges: diss. ... cand. of psychology]. Tambov, 2007. 182 p. (in Russian).
23. Merlin V. S. *Temperament kak faktor trudovoy deyatel'nosti* [Temperament as factor of labor activity]. In: Merlin V. S. *Ocherk teorii temperamenta* [Essay of temperament theory]. Perm', 1973, pp. 148–167 (in Russian).
24. Maslou A. *Novye rubezhi chelovecheskoy prirody* [New boards of human nature]. Moscow, 1999. 424 p. (in Russian, trans. from English).

Cite this article as:

Kudinov S. I., Kudinov S. S., Mikheyeva A. V. Individual Characteristics of Stress Resistance in the Context of Self-Actualization of Personality. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 4 (24), pp. 341–348 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-341-348.



УДК 316.6

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРИРОВАННОСТЬ ОБРАЗНОЙ СФЕРЫ И ПРИВЕРЖЕННОСТЬ СВОЕЙ СТРАНЕ РОССИЙСКИХ И ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ



С. В. Фролова

Фролова Светлана Владимировна, кандидат философских наук, доцент, кафедра психологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия

E-mail: frolovasv71@mail.ru

Целью статьи явилось изучение соотношения выраженности приверженности родной стране, социокультурной интегрированности образной сферы и адаптационных свойств личности российских и иностранных студентов вузов. Проверялась гипотеза существования взаимосвязи между уровнем социокультурной интегрированности образной сферы, приверженностью стране и свойствами личности, участвующими в социально-психологической адаптации. Всего в исследовании приняли участие 147 человек (средний возраст – 20,5 лет) – студенты российских вузов, из них 60 человек (21 мужчина и 39 женщин) – граждане Российской Федерации и 87 – иностранные студенты, являющиеся гражданами Казахстана (10 мужчин, 18 женщин), Кыргызстана (10 мужчин, 15 женщин), Индии (9 мужчин, 9 женщин) и арабоязычных государств Ближнего Востока и Северной Африки (16 мужчин). Использовались структурированное психологическое интервью и опросник для определения степени выраженности приверженности родной стране, образно-ассоциативный тест, позволяющий установить уровень социокультурной интегрированности образной сферы личности, а также Фрейбургский личностный опросник. Выявлена взаимосвязь приверженности стране рождения и социокультурной интегрированности образной сферы личности студентов. Установлено, что чем выше уровень интегрированности образной сферы с культурой родной страны у иностранных студентов, тем выше уровень интегрированности образной сферы с культурой страны временной эмиграции. Обнаружено, что толерантность к депрессивным функциональным состояниям находится в прямой взаимосвязи с приверженностью родной стране, а в случае иностранных студентов, обучающихся в России, – и с успешностью интеграции их образной сферы с культурой страны временной эмиграции. Социальная активность студентов тем выше, чем выше их уровень социокультурной интегрированности образной сферы личности.

Ключевые слова: приверженность стране, образная сфера, социокультурная интегрированность, адаптационные свойства личности.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-349-355

Введение

Усиливающиеся миграционные процессы в современном мире ставят перед психологией задачи не только изучения психологических аспектов данного социального поведения, но и исследования условий и факторов, сопутствующих формированию прямо противоположной тенденции – психологической приверженности

стране рождения и проживания. Суверенные эмиграционные намерения и планирование своего будущего в родной стране могут быть рассмотрены как две разнонаправленные жизненные стратегии, по-разному решающие проблемы социально-психологической адаптации. В основе формирования этих стратегий личности могут лежать различные социально-экономические условия, индивидуальный характер усвоения культурных традиций и ценностей своего народа, социальные установки и социальные представления, а также устойчивые личностные особенности. Важным системообразующим фактором функционирования совокупности всех предикторов возникновения приверженности своей стране и суверенного эмиграционного поведения, на наш взгляд, может являться образная сфера личности – многоуровневая, динамическая система взаимосвязанных внутренних вторичных (переживаемых в отсутствие непосредственно воздействующих стимулов) образов [1, с. 32, 33]. Образная сфера личности способна осуществлять регулирующую и программирующую роль в поведении и деятельности человека.

Распространенность модели получения образования за рубежом делает одним из приоритетных направлений изучение социально-психологических рисков и ресурсов адаптации иностранных студентов вузов, погружённых в условия иной языковой и социокультурной среды. Не менее важными являются проблемы адаптации российских студентов в условиях появления глобальной социальной идентичности [2], разнообразных культурно мозаичных экранных образов мира [1, с. 422–437] и возможностей построения жизненной стратегии через эмиграцию. В связи с вышесказанным решение комплексной проблемы успешности социально-психологической адаптации современных студентов требует особого внимания к изучению таких устойчивых личностных свойств, как приверженность стране и социокультурная интегрированность образной сферы, что непосредственно и явилось целью данного исследования.

Теоретический анализ проблемы

Миграционное поведение в различных ракурсах являлось объектом исследований многих отечественных и зарубежных психологов [3–5]. Наиболее часто исследователями затрагивались



проблемы адаптации мигрантов, изучавшиеся В. В. Гриценко, Дж. Бери, Г. В. Каламановым и другими [6–8]. Предпринимались попытки изучения причин миграционного поведения [9]. В качестве предрасполагающих к росту миграционных тенденций факторов помимо объективно возникающих материально-экономических условий назывались довольно оригинальные предположения о доминирующей роли цивилизационных [10] и культурных факторов [11]. Предпринимались попытки решения проблемы выбора иммигрантами между культурной интеграцией в новой стране и сохранением своей прежней социокультурной идентичности [12]. Однако до сих пор проблема социокультурной детерминации миграционного поведения не находила должного исследовательского внимания.

Идея социокультурной детерминации в развитии личности укрепились в психологии еще со времени появления французской социологической школы и нашла свое воплощение в становлении многочисленных теорий XX в., объединивших культуру и личность в одном проблемном исследовательском поле. Данная проблема несколько не теряет своей актуальности в современности, открываясь все новыми не изученными гранями, например, в работах Е. В. Рягузовой, Р. М. Шамянинова [13, 14].

Остаются за пределами проблемного поля современных исследователей феномен приверженности стране и его социокультурная детерминация. Нами ранее была предпринята попытка феноменологического анализа приверженности стране, которую мы определили как когнитивно-эмоциональное и конативное целостное образование личности, выражающееся, в первую очередь, в желании и намерении строить дальнейшую жизнь в пределах своей страны, а также в эмоциональной привязанности к социальным, культурным, климато-географическим, антропобиологическим особенностям жизни страны и в субъективных образах и представлениях индивида о ценности, привлекательности, перспективности страны в удовлетворении его ведущих потребностей [15, с. 80].

Следует заметить, что влияние социокультурных факторов на формирование социального поведения личности не имеет прямого непосредственного характера, а всегда опосредовано системой отношений личности, её ценностной сферой, значащими переживаниями, оставляющими свой когнитивно-эмоциональный след в форме вторичных образов, участвующих в регуляции поведения и формировании жизненных стратегий. На наш взгляд, индикатором опосредованного влияния культуры через систему субъективных факторов является такой показатель, как уровень социокультурной интегрированности образной сферы личности, под которой мы понимаем целостность и согласованность системы субъективно значимо пережитых личностью образов мира с нормами,

ценностями, социальными и коллективными представлениями социальной общности страны, в которой он родился, живет или в которую хочет переехать [16, с. 78].

В данной работе мы предположили, что существует взаимосвязь между уровнем социокультурной интегрированности образной сферы, приверженностью стране и свойствами личности, обеспечивающими успешную социально-психологическую адаптацию российских и иностранных студентов.

Организация и методы исследования

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы было предпринято эмпирическое исследование. В нём приняли участие 147 человек (средний возраст – 20,5 года). Из них 119 студентов обучаются в российских вузах: 60 студентов – граждане Российской Федерации (21 мужчина и 39 женщин) и 59 иностранных студентов, приехавших на обучение в Россию и являющихся гражданами Кыргызстана (10 мужчин, 15 женщин), Индии (9 мужчин, 9 женщин) и арабоязычных государств Ближнего Востока и Северной Африки, таких как Ливия, Ирак, Иордания, Ливан, Йемен, Тунис (16 мужчин). В исследовании также приняли участие 28 студентов – граждан Казахстана (10 мужчин, 18 женщин), обучающихся в своей стране.

Использовались структурированное психологическое интервью и опросник «Приверженность своей стране» [17, с. 93–99], авторский образно-ассоциативный тест, позволяющий установить коэффициент социокультурной интегрированности образной сферы личности [17, с. 99–102], а также Фрейбургский личностный опросник (модифицированная форма «В» в адаптации А. А. Крылова и Т. И. Ронгинского) [18, с. 385–389], позволяющий изучать личностные свойства, отвечающие за социально-психологическую адаптацию. Обработка полученных данных проводилась при помощи корреляционного анализа и метода Стьюдента.

Результаты исследования и их обсуждение

Полученные эмпирические данные показали, что выраженность приверженности стране рождения у российских и иностранных студентов носит индивидуальный характер и подчинена в выборке закону нормального распределения. Довольно большая часть студентов задумывается о построении своей дальнейшей судьбы через временную эмиграцию (табл. 1).

Анализ данных интервью показал, что значительная часть иностранных студентов, обучающихся в России, не планируют навсегда вернуться на родину, а желают эмигрировать для постоянного или временного места жительства в другие страны. Арабоязычные студенты, желающие эмигри-



Таблица 1

Распространенность эмиграционных намерений в студенческой среде

Table 1

The prevalence of emigration intentions among students

Группы студентов	Частота встречаемости намерения, %	
	Временно эмигрировать	Эмигрировать безвозвратно
Россияне, обучающиеся в России	41	21,3
Казахи, обучающиеся в Казахстане	60,7	25
Индусы, обучающиеся в России	46,2	53,8
Арабы, обучающиеся в России	64,3	21,4
Кыргызы, обучающиеся в России	60,9	34,8

ровать из своей страны, для постоянного места жительства выбирают США и Германию, индусы указывают США, Канаду, Германию, Россию. Среди кыргызских студентов встречаются более разнообразные предпочтения: в качестве желаемой страны они определяют США, Германию, Великобританию, Италию, Саудовскую Аравию, Японию, Россию.

С помощью данных опросника «Приверженность своей стране», содержащего количественные шкалы, было установлено, что выраженность приверженности родной стране у российских студентов выше, чем у иностранных студентов, обучающихся в России. Россияне демонстрируют более высокую социально-географическую приверженность, чем принявшие участие в исследовании студенты-индусы ($t_{эм} = 3,2; p < 0,01$), арабоязычные студенты и кыргызы ($t_{эм} = 2,6; p < 0,05$). Эти различия можно объяснить особенностями сравниваемых групп. Иностранные студенты, обучающиеся в российских вузах, уже

являются временными эмигрантами, и для них модели эмиграционного поведения, противоположные по направленности жизненным стратегиям приверженности стране рождения, являются уже опробованными, возможно, привычными, в отличие от российских студентов, обучающихся в родной стране. Этот результат подтверждает выдвинутую ранее теоретическую концепцию о приверженности своей стране как отсутствии желания ее покинуть, отсутствии эмиграционных намерений или суверенного эмиграционного поведения [15] (табл. 2).

Статистически-математический анализ полученных данных в общей выборке с учетом всех исследуемых групп студентов по показателям «коэффициент социокультурной интегрированности образной сферы с социальной общностью родной страны» и «приверженность своей стране» выявил их нормальное распределение, что позволило использовать в дальнейшем метод корреляционного анализа Спирмена. Была установлена статистиче-

Таблица 2

Приверженность родной стране и социокультурная интегрированность образной сферы студентов

Table 2

Commitment to the country and socio-cultural integration of the figurative sphere of students

Группы студентов	Коэффициент интегрированности образной сферы		Показатели приверженности своей стране	
	с культурой родной страны	с культурой страны временной эмиграции	по данным психологического интервью	по опроснику «Приверженность своей стране»
1. Россияне, обучающиеся в России ($n = 60$)	1,21	–	1,22 ^{*2, 4}	9,1 ^{**3, * 4, 5, 6}
2. Казахи, обучающиеся в Казахстане ($n = 28$)	1,06	–	0,9	8,6
3. Индусы, обучающиеся в России ($n = 18$)	1,04	0,67	0,46 ^{*1}	5,8 ^{**1}
4. Арабы, обучающиеся в России ($n = 16$)	1,20	0,88	0,93	7,4 ^{*1}
5. Кыргызы, обучающиеся в России ($n = 25$)	1,16	0,75	0,72 ^{*1}	7,3 ^{*1}
6. Общая группа иностранных студентов, обучающихся в России	1,16	0,76	0,51 ^{*1}	6,9 ^{*1}

Примечание. * – достоверные различия между показателями в столбце при $p < 0,05$; ** – при $p < 0,01$; 1, 2, 4, 6 – группы студентов, с которыми были выявлены различия.



ски значимая корреляция приверженности стране рождения и социокультурной интегрированности образной сферы личности студентов ($r_s = 0,525$; $p < 0,01$; рисунок). Установление данного факта подтверждает ранее сформированную нами концепцию, показывающую существенную роль участия образной сферы личности в формировании приверженности своей стране [17].

Уровень интегрированности образной сферы с культурой родной страны у иностранных студентов положительно коррелирует с уровнем интегрированности образной сферы с культурой страны временной эмиграции ($r_s = 0,603$; $p < 0,01$; см. рисунок). Иностранные студенты, обучающиеся в России, более успешно личностно интегрируются в её культурную среду при условии сформированной интегрированности их образной сферы с культурой страны рождения.

Уровень интегрированности образной сферы с культурой родной страны у иностранных студентов достоверно выше, чем уровень образной интегрированности с культурой страны временной образовательной эмиграции ($t_{эм} = 4,3$; $p < 0,01$ для связанных выборок).

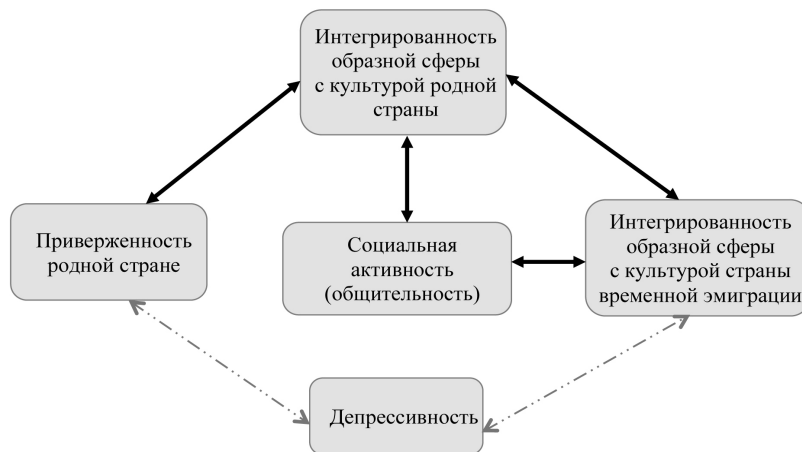
Отдельное направление анализа результатов касалось проверки части гипотезы о наличии связи между приверженностью родной стране и показателями личностных свойств, обеспечивающих успешность социально-психологической адаптации, диагностируемых при помощи Фрейбургского личностного опросника. Метод Спирмена позволил выявить наличие отрицательной корреляции между приверженностью родной стране и депрессивностью ($r_s = 0,361$; $p < 0,01$) – склонностью личности проявлять хроническую подавленность и угнетенность настроения в самых обычных ситуациях, выражающейся в поведении и в отношениях к себе и к социальной среде (см. рисунок). Чем выше приверженность родной

стране, тем больше личность защищена от функциональной депрессивной симптоматики, утраты смысла жизни, сниженного и подавленного фона настроения. Возникновение эмиграционных намерений сопряжено с признаками личностной депрессивности.

Обнаружена взаимосвязь уровня интегрированности образной сферы с культурой социальной общности родной страны и шкалой личностного опросника «общительность» ($r_s = 0,378$; $p < 0,01$), характеризующей потенциальные возможности и реальные проявления социальной активности (см. рисунок).

Отдельные личностные свойства, участвующие в социально-психологической адаптации иностранных студентов, связаны с уровнем социокультурной интегрированности их образной сферы с культурой России, т. е. для них – страны временной эмиграции с целью получения образования (см. рисунок). Так, удалось установить, что уровень интегрированности образной сферы с культурой России у временных эмигрантов отрицательно коррелирует со шкалой «депрессивность» ($r_s = -0,293$; $p < 0,05$) и положительно связан со шкалой «общительность» ($r_s = 0,312$; $p < 0,05$).

Несмотря на то, что корреляция свидетельствует о двусторонней связи показателей, можно предположить, что интегрированность образной сферы с культурой родной страны влияет на формирование социально-географической приверженности и способствует поддержанию социальной активности. Приверженность родной стране, даже в случае временной эмиграции, может служить одним из антидепрессивных личностных ресурсов, расширяющих возможности поиска смысла жизни. А интегрированность образной сферы с культурой страны временной эмиграции позволяет более успешно социально и психологически адаптироваться.



Корреляции приверженности родной стране и социокультурной интегрированности образной сферы: \longleftrightarrow – положительные корреляции; \dashrightarrow – отрицательные корреляции

The correlation of commitment to the country and socio-cultural integration sphere: \longleftrightarrow – positive correlations; \dashrightarrow – negative correlations



Выводы

В результате проведенного исследования установлена статистически значимая корреляция приверженности стране рождения и социокультурной интегрированности образной сферы личности студентов, что подтверждает ранее выдвинутую нами социально-когнитивную концепцию приверженности личности своей стране.

Приверженность стране рождения достоверно выше у российских студентов, по сравнению с иностранными, обучающимися в России и уже освоившими модель эмиграционного поведения, хотя и носящего пока временный характер.

Чем выше приверженность родной стране, тем больше личность защищена от переживаний функциональных депрессивных состояний, утраты смысла жизни, сниженного и подавленного фона настроения.

Уровень интегрированности образной сферы с культурой родной страны у иностранных студентов достоверно выше, чем уровень их образной интегрированности с культурой России как страны временной эмиграции. При этом социокультурная интегрированность образной сферы с родной страной не является препятствием и может создавать благоприятные условия для эмоционально-когнитивной интегрированности с культурой страны временной эмиграции, косвенно предрасполагая к заинтересованному, открытому отношению к иной социокультурной среде.

Процесс интеграции образной сферы с культурой страны временной эмиграции находится в тесной связи с ранее успешно сформированной интеграцией образной сферы личности с культурой своей страны и довольно тесно взаимосвязан с такими адаптационными свойствами личности, как толерантность к депрессивным функциональным состояниям и социальная активность.

Библиографический список

1. *Гостев А. А.* Психология вторичного образа. М., 2007. 512 с.
2. *Buchan N. R., Brewer M. B., Grimalda G., Wilson R. K., Fatas E., Foddy M.* Global social identity and global cooperation // *Psychological science*. 2011. Vol. 22, № 6. P. 821–828.
3. *Бондырева С. К., Колесов Д. В.* Миграция (сущность и явление). М.; Воронеж, 2004. 296 с.
4. *Хрусталева Н. С.* Психология эмиграции : социально-психологические и личностные проблемы : дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1996. 332 с.
5. *Laurin K., Shepherd S., Kay A. C.* Restricted emigration, system inescapability, and defense of the status quo : system-justifying consequences of restricted exit opportunities // *Psychological Science*. 2010. Vol. 21, № 8. P. 1075–1082.
6. *Berry J. W., Phinney J. S., Sam D. L., Vedder P.* Immigrant youth : acculturation, identity, and adaptation // *Applied Psychology : an International Review*. 2006. Vol. 55, № 3. P. 303–332.
7. *Гриценко В. В.* Социально-психологическая адаптация переселенцев в России. М., 2002. 251 с.
8. *Каламанов Г. В.* Организационно-управленческие и экономические условия социально-психологической адаптации беженцев к новому месту проживания : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001. 22 с.
9. *Boneva B., Friese I. H.* Achievement, power and affiliation motives as clues to (E) migration Desires : a four-countries comparison // *European Psychologist*. 1998. Vol. 3, № 4. P. 247–255.
10. *Толфлер Э.* Шок будущего. М., 2002. 557 с.
11. *Бьюкенен П. Дж.* На краю гибели. М., 2008. 349 с.
12. *Remennick L.* The 1.5 generation of Russian immigrants in Israel: between in-tegration and sociocultural retention : Diaspora // *A Journal of Transnational Studies*. 2003. Vol. 12, № 1. P. 39–66.
13. *Рягузова Е. В.* Социокультурные коды и психологические границы соседства // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. 2017. Т. 17, вып. 1. С. 89–94.
14. *Шамионов Р. М.* Базовые убеждения и культурные установки как предикторы эмоционального и психологического благополучия горожан и сельчан // *Социальная психология и общество*. 2015. Т. 6, № 4. С. 109–122.
15. *Фролова С. В.* Модель факторов приверженности личности социальной общности // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. 2013. Т. 13, вып. 4. С. 80–86.
16. *Фролова С. В.* Социокультурная интегрированность образной сферы и социальное самочувствие личности как предикторы приверженности своей стране // *Социальная психология и общество*. 2016. Т. 7, № 3. С. 76–92.
17. *Фролова С. В.* Социально-когнитивные основания психологической приверженности своей стране. М., 2017. 153 с.
18. *Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева.* 2-е изд., доп. и перераб. СПб., 2003. 560 с.

Образец для цитирования:

Фролова С. В. Социокультурная интегрированность образной сферы и приверженность своей стране российских и иностранных студентов вузов // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2017. Т. 6, вып. 4 (24). С. 349–355. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-349-355.



Socio-Cultural Integration of the Figurative Sphere and Commitment of Russian and Foreign University Students to Their Country

Svetlana V. Frolova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: frolovasv71@mail.ru

The purpose of this article was to study of correlation of severity of the commitment of the home country, socio-cultural integration of the sphere and adaptive personality traits of Russian and foreign University students. Tested the hypothesis about the existence of a relationship between the level of sociocultural integration sphere, the commitment to the country, and personality of actors involved in socio-psychological adaptation. In total, the study involved 147 patients (average age 20.5 years old) – students of Russian universities, of which 60 persons (21 men and 39 women) – citizens of the Russian Federation and 87 foreign students who are citizens of Kazakhstan (10 men, 18 women), Kyrgyzstan (10 men, 15 women), India (9 men, 9 women) and Arabic-speaking countries of the Middle East and North Africa (16 men). We used a structured psychological interview and questionnaire to determine the severity of the commitment of the home country, figuratively-associative test that allows you to set the level of integration of socio-cultural sphere of the individual, as well as Freiburgskui personal questionnaire. The interrelation of the commitment of the country of birth and socio-cultural integration of the sphere of personality of students. It is established that the higher the level of integration sphere with the culture of native countries of foreign students, the higher the level of integration sphere with the culture of the country of temporary exile. Discovered that the tolerance to functional depressive States is in direct relationship with commitment to his native country, and in the case of foreign students studying in Russia – and with the success of their integration sphere with the culture of the country of temporary exile. Social activity of students is higher, the higher their level of social and cultural integration of the sphere of the individual.

Key words: commitment to the country, shaped sphere, socio-cultural integration, adaptive personality traits.

References

1. Gostev A. A. *Psikhologiya vtorichnogo obraza* [Psychology of secondary image]. Moscow, 2007. 512 p. (in Russian).
2. Buchan N. R., Brewer M. B., Grimalda G., Wilson R. K., Fatas E., Foddy M. Global social identity and global cooperation. *Psychological science*, 2011, vol. 22, no. 6, pp. 821–828.
3. Bondyreva S. K., Kolesov D. V. *Migratsiya (sushchnost' i yavlenie)* [Migration (essence and the phenomenon)]. Moscow, Voronezh, 2004. 296 p. (in Russian).
4. Khrustaleva N. S. *Psikhologiya emigratsii: Sotsial'no-psikhologicheskie i lichnostnye problemy*: dis. ... d-ra psikh. nauk [Psychology of emigration: Socio-psychological and personal problems: diss. ... doct. of psychology]. St. Petersburg, 1996. 332 p. (in Russian).
5. Laurin K., Shepherd S., Kay A. C. Restricted emigration, system inescapability, and defense of the status quo: system-justifying consequences of restricted exit opportunities. *Psychological Science*, 2010, vol. 21, no. 8, pp. 1075–1082.
6. Berry J. W., Phinney J. S., Sam D. L., Vedder P. Immigrant youth: acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: an International Review*, 2006, vol. 55, no. 3, pp. 303–332.
7. Gritsenko V. V. *Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya pereselentsev v Rossii* [Immigrants' socio-psychological adaptation in Russia]. Moscow, 2002. 251 p. (in Russian).
8. Kalamonov G. V. *Organizatsionno-upravlencheskie i ekonomicheskie usloviya sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii bezhentsv k novomu mestu prozhivaniya*: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk [Organizational-administrative and economic conditions of refugees' socially-psychological adaptation to a new place of residing: autoref. diss. ... cand. of psychology]. Moscow, 2001. 22 p. (in Russian).
9. Boneva B., Friese I. H. Achievement, power and affiliation motives as clues to (e) migration desires: a four-countries comparison. *European Psychologist*, 1998, vol. 3, no. 4, pp. 247–255.
10. Toffler A. *Shok budushchego* [Future shock]. Moscow, 2002. 557 p. (in Russian, trans. from English).
11. Buchanan P. J. *Na krayu gibeli* [State of emergency]. Moscow, 2008. 349 p. (in Russian, trans. from English).
12. Remennick L. The 1.5 generation of Russian immigrants in Israel: between in-tegration and sociocultural retention: Diaspora. *A Journal of Transnational Studies*, 2003, vol. 12, no. 1, pp. 39–66.
13. Ryaguzova E. V. *Sociokul'turnye kody i psihologicheskie granitsy sosedstva* [Socio-cultural codes and psychological boundaries of neighbourhood]. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2017, vol. 17, iss. 1, pp. 89–94 (in Russian).
14. Shamionov R. M. *Bazovye ubezhdeniya i kul'turnye ustanovki kak prediktory yemotsional'nogo i psihologicheskogo blagopoluchiya gorozhan i sel'chan* [Basic beliefs and cultural attitudes as predictors of emotional and psychological well-being in urban and rural populations]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2015, vol. 6, no. 4, pp. 109–122 (in Russian).
15. Frolova S. V. *Model' faktorov priverzhennosti lichnosti sotsial'noy obshchnosti* [Model of Individual Commitment Factors to Social Community]. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2013, vol. 13, iss. 4, pp. 80–86 (in Russian).
16. Frolova S. V. *Sotsiokul'turnaya integrirovannost' obraznoy sfery i sotsial'noe samochuvstvie lichnosti kak prediktory priverzhennosti svoey strane* [Socio-cultural integratedness of figurative sphere and social well-being as predictors of commitment to own country]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2016, vol. 7, no. 3, pp. 76–92 (in Russian).
17. Frolova S. V. *Sotsial'no-kognitivnye osnovaniya psikhologicheskoy priverzhennosti svoey strane* [Socio-



cognitive grounds for psychological commitment to own country]. Moscow, 2017. 153 p. (in Russian).

18. *Praktikum po obshchey, eksperimental'noy i prikladnoy*

psikhologii [Practical work on general, experimental and applied psychology]. Eds. A. A. Krylov, S. A. Manichev.

2nd ed. St. Petersburg, 2003. 560 p. (in Russian).

Cite this article as:

Frolova S. V. Socio-cultural integration of the figurative sphere and commitment of Russian and foreign university students to their country. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 4 (24), pp. 349–355 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-349-355.



УДК 159.923.2

САМООЦЕНКА И Я-КОНЦЕПЦИЯ КАК ФАКТОРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ

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

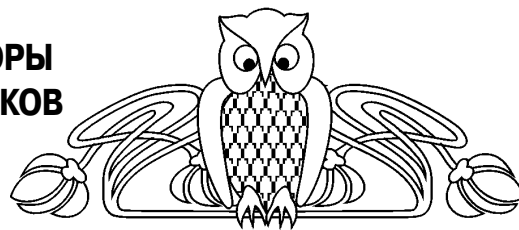
Представлены результаты исследования, проведенного с целью изучения личностных факторов, определяющих особенности межличностных отношений подростков, становление которых является важнейшей задачей их возрастного развития. Показано, что процесс формирования самооценки и Я-концепции подростков происходит в контексте их социально-психологического развития и детерминирован системой межличностных отношений. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке подростков 12–14 лет ($n = 85$). Использовались методики: тест «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири; опросник «Изучение особенностей Я-концепции» Е. Пирса и Д. Харриса в адаптации А. М. Прихожан; анкета для учащихся по выявлению уровня самооценки Р. В. Овчаровой. Обоснована и доказана гипотеза о том, что самооценка подростков и связанные с ней представления о себе в структуре Я-концепции обусловлены особенностями их межличностных отношений. Выявлены взаимосвязи самооценки подростков с типом межличностных отношений и со структурными компонентами Я-концепции. Установлено, что у подростков доминирует авторитарный тип межличностных отношений, а в структуре Я-концепции факторами, влияющими на самооценку и на тип отношений подростков с окружающими, являются внешность, физическая привлекательность, общение, популярность среди сверстников, уверенность в себе и тревожность. В практическом аспекте результаты исследования представляют интерес для психологов образования, учителей и родителей при решении задач формирования личности, конструктивных межличностных отношений среди подростков.

Ключевые слова: социально-психологическая компетентность подростков, самооценка личности, Я-концепция, межличностные отношения.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-356-360

К постановке проблемы

Одной из основных задач психолого-педагогического сопровождения учащихся общеобразовательной школы является формирование у них социально-психологической компетентности личности, которая определяет ее способность к эффективному взаимодействию в обществе и характер межличностных отношений. Особенно эта задача становится актуальной при работе с подростками, когда важнейшей задачей возрастного развития становится обретение навыков межличностного взаимодействия как фактора



становления личностной идентичности. Вместе с тем в подростковом возрасте происходят процессы построения образа «Я» (Я-концепции) и формирование ценностного отношения к этому образу на основе внутренней оценки себя (самооценки). И референтное окружение как модель, на которой подросток «отрабатывает» навыки межличностных отношений, становится для него и источником информации о самом себе. Поэтому для практических задач психолого-педагогической помощи подросткам построения собственной личности представляют интерес исследования, изучающие самооценку и особенности их Я-концепции как психологические факторы, определяющие особенности их межличностных отношений.

Самооценка подростка формируется и развивается в социально-психологическом аспекте – общение со сверстниками, с родителями, с другими значимыми взрослыми, характер отношений с ними оказывает решающее воздействие на формирование самооценки – эмоционально-ценностного отношения к себе, к отдельным сторонам своей личности. Именно система межличностных отношений подростка является детерминантой развития самооценки.

В исследованиях З. С. Курбановой показано, что развитие представлений о правильном построении общения, овладение навыками взаимодействия с другими людьми, развитие личностных качеств, способствующих построению адекватного взаимодействия с окружающими, позитивно сказывается на самооценке подростка, которая, в свою очередь, определяет его отношение к сверстникам и статус в групповом взаимодействии с ними. При этом неадекватность самооценки в подростковом возрасте может привести к разрушению системы взаимодействия подростка с окружающими его людьми, в результате чего задерживаются или не реализуются процессы его личностной и социальной идентификации [1, с. 94].

Формирование самосознания подростка тесно связано и с развитием Я-концепции – совокупности оценочных характеристик своих личностных черт и связанных с ними переживаний в виде обобщенного представления о самом себе и системы установок относительно собственной личности. Согласно исследованиям, Я-концепция как обобщенное представление о самом себе существует в трех модальностях: Я-реальное (представление о себе таком, каков есть на самом деле), Я-зеркальное (социальное, т. е. каким тебя



видят другие люди) и Я-идеальное (представление о том, каким бы я хотел стать). Содержание этих модальностей «Я» в значительной степени определяет развитие личности подростка: происходит активное изменение Я-образа, развитие всех видов самооенок, различных модусов и составляющих Я-структур [2, с. 11].

Становление Я-концепции и принятие целостного образа собственного «Я» в процессе формирования личности подростка связано с перестройкой всей системы его деятельности и межличностных отношений. Важнейшей потребностью подростка становится желание быть включенным в групповые взаимодействия, иметь близких друзей, осуществлять общественно полезную коллективную деятельность. Такие виды групповых взаимодействий позволяют подростку соотнести собственные представления о себе с мнением окружающих и скорректировать их, чтобы обрести чувство уверенности в себе.

Таким образом, подростковый возраст является ключевым в процессе формирования самооценки и Я-концепции. Однако сами подростки испытывают трудности в проектировании собственной личности и нуждаются в поддержке своего ближайшего социального окружения. И в этой связи крайне актуальным является проектирование образовательной среды, обеспечивающей полноценное становление личности подростка и его социально-психологическую компетентность.

Гипотеза, выборка и методики исследования

Гипотеза о том, что самооценка и связанные с ней представления о себе в структуре Я-концепции подростков обусловлены особенностями их межличностных отношений, проверялась в процессе эмпирического исследования, в котором приняли участие ученики 5–6 классов в возрасте 12–14 лет ($n = 85$). Использовались

психодиагностические методики: тест-опросник «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири [3, с. 408–418]; опросник «Изучение особенностей Я-концепции» Е. Пирса и Д. Харриса в адаптации А. М. Прихожан [4, с. 32–39]; анкета для учащихся по выявлению уровня самооценки Р. В. Овчаровой [5].

В выборке испытуемых были выделены две группы по критерию выраженности самооценки: в первую группу вошли 23 подростка с очень низкой самооценкой; вторую группу составили 36 подростков, у которых самооценка оказалась на среднем уровне выраженности. Формирование групп было осуществлено после проверки выборки на нормальность распределения по показателю «уровень самооценки» (критерий Колмогорова–Смирнова $K-S = 0,104$; $p = 0,20$), после чего были отобраны испытуемые, имеющие крайние и близкие к ним значения. Это позволило использовать для сравнительного анализа t -критерий Стьюдента (t_{St}). Различия по показателю уровня самооценки в исследуемых группах оказались значимыми ($t_{St} = 10,47$; $p < 0,001$). Для выявления взаимосвязи между типом межличностных отношений и структурными компонентами Я-концепции подростков проводился корреляционный анализ по Пирсону.

Результаты исследования и их обсуждение

Изучение структурных особенностей Я-концепции (табл. 1) показало, что независимо от уровня самооценки подростки имеют высокий уровень самоотношения, соответствующий социальному нормативу. Они реалистично относятся к своему поведению, оценивают свой интеллект и успешность в школе, спокойно относятся к школе, к своей внешности, популярности среди сверстников, вполне удовлетворены своей жизнью и уверены в себе. Некоторая неудовлетворенность

Таблица 1

Особенности Я-концепции подростков с разным уровнем самооценки

Table 1

Characteristics of teenagers' self-concept with different levels of self-esteem

Структурные компоненты Я-концепции	Самооценка подростков		t_{St}	p -уровень значимости
	низкая	средняя		
Самоотношение (общий показатель)	54,28	54,90	-0,66	0,512
Поведение	6,72	5,90	1,62	0,113
Интеллект, положение в школе	7,96	7,70	0,87	0,392
Ситуация в школе	4,64	4,70	-0,42	0,680
Внешность, физическая привлекательность	5,20	6,55	-5,48	0,001
Тревожность	4,92	3,60	3,21	0,002
Общение	8,08	9,00	-2,97	0,005
Счастье и удовлетворенность	5,24	5,15	0,24	0,814
Положение в семье	2,48	2,25	1,59	0,119
Уверенность в себе	9,04	10,05	-3,79	0,001

Примечание. Выделены значимые различия.



своим положением в семье может свидетельствовать о проявлении кризиса отношений в системе «ребенок – взрослый» в отношениях подростков с родителями.

Выявленные значимые различия в исследуемых группах позволили сделать вывод о некоторых тенденциях, которые связаны с уровнем самооценки:

– чем выше уровень самооценки, тем более позитивно подростки оценивают свою внешность и физическое развитие как свойства, повышающие их популярность среди сверстников; они более активны в общении, также повышающем их статус в среде сверстников, и более уверены в себе;

– чем ниже уровень самооценки, тем более они проявляют тревожность, снижающую их уровень эмоционального благополучия и социальной адаптивности.

Изучение межличностных отношений показало, что у всех подростков доминирует авторитарный тип межличностных отношений (табл. 2), проявляющийся в требовании повышенного уважения к себе, в нетерпимости к критике, в переоценке собственных возможностей. Согласно Т. Лири, при выраженности такого типа поступки и высказывания человека могут опережать их осмысление, его отличают реагирование по типу «здесь и сейчас», выраженная тенденция к спонтанной самореализации, активное воздействие на окружение, завоевательная позиция, стремление подчинять своей воле других [3, с. 411].

В то же время подростки в наименьшей степени оказались склонными к сотрудничеству, хотя им и свойственны способность проявлять внимание и дружелюбие в отношениях, но с ориентацией на внимание и любовь окружающих. Судя по выявленным различиям в группах подростков с разным уровнем самооценки на фоне доминирования авторитарности в межличностных отношениях:

– подростки с низкой самооценкой склонны также к проявлению агрессивности, проявляющейся в резкой оценке других, непримиримости,

склонности во всем обвинять окружающих, насмешливости, раздражительности;

– подростки со средним уровнем самооценки способны к подчинению более сильному и в меньшей степени проявляют скептицизм и критичность, т. е. чем выше самооценка у младших подростков, тем они более склонны к конструктивности в межличностных отношениях.

Для выявления взаимосвязей между типом межличностных отношений и компонентами Я-концепции подростков был проведен корреляционный анализ, которых выявил различия в зависимости от уровня самооценки.

В группе подростков с низким уровнем самооценки было установлено, что чем в большей степени проявляется недоверчиво-скептический тип отношений, тем более позитивно они воспринимают себя в школьных ситуациях ($r = 0,42; p < 0,05$), но снижается удовлетворение их потребности в общении со сверстниками из-за неразвитости умения общаться ($r = -0,47; p < 0,05$). Повышенная ориентированность на сотрудничество обусловлена снижением самооценки своего поведения, как соответствующего требованиям взрослого ($r = -0,53; p < 0,05$) и общего уровня самоотношения к себе ($r = -0,50; p < 0,05$). Склонность к проявлению альтруизма в межличностных отношениях связана с неудовлетворенностью подростков своим положением в семье ($r = -0,56; p < 0,05$): видимо, желая наладить свои отношения с родителями и близким семейным окружением, подростки готовы совершать бескорыстные поступки.

В группе подростков с более высоким уровнем самооценки было выявлено, что проявление независимо-доминирующего типа отношений связано с повышением самооценки подростками своего интеллекта и успешности в школе ($r = 0,49; p < 0,05$), а также своей способности к общению и популярности среди сверстников ($r = 0,58; p < 0,05$). Чем более позитивно подростки относятся к своей внешности и физической привлекательности в среде сверстников, тем меньше признаков агрессивности в межличностных от-

Таблица 2

Особенности межличностных отношений подростков с разным уровнем самооценки

Table 2

Characteristics of teenagers' interpersonal relations with different levels of self-esteem

Типы межличностных отношений	Самооценка подростков		t_{St}	p-уровень значимости
	низкая	средняя		
Авторитарный	8,92	9,25	-0,99	0,330
Независимый – доминирующий	8,44	8,45	-0,02	0,986
Агрессивный	8,20	6,65	3,41	0,001
Недоверчивый – скептический	4,80	3,70	3,10	0,003
Покорно-застенчивый	7,48	8,50	-2,95	0,005
Зависимый	7,56	7,45	0,19	0,847
Сотрудничающий	5,76	5,60	0,65	0,522
Альтруистический	6,60	6,95	-0,96	0,340

Примечание. Выделены значимые различия.



ношениях они проявляют ($r = -0,48; p < 0,05$). Склонность к зависимым межличностным отношениям связана со снижением у подростков уверенности в себе ($r = -0,45; p < 0,05$).

В целом во всей выборке подростков ($n = 85$) были отмечены следующие тенденции в проявлении взаимосвязей «самооценка – Я-концепция» и «межличностные отношения – самооценка»:

– чем позитивнее восприятие подростками своей внешности и физической привлекательности ($r = 0,44; p < 0,05$), своего умения общаться в плане повышения статуса в группе ($r = 0,35; p < 0,05$), уверенность в себе ($r = 0,43; p < 0,05$), тем выше их самооценка; снижение самооценки связано с тревожностью – чем она выше, тем ниже самооценка ($r = -0,46; p < 0,05$);

– чем ниже самооценка, тем больше подростки склонны к проявлению агрессивного типа межличностных отношений ($r = -0,34; p < 0,05$), при повышении у них самооценки усиливается проявление признаков покорно-застенчивого типа отношений ($r = 0,35; p < 0,05$).

Выводы

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что характер межличностных отношений подростков определяет самооценку и связанные с ней представления о себе в структуре Я-концепции, и показало:

– в системе межличностных отношений у

подростков преобладает авторитарный (властно-лидирующий) тип, на фоне которого при низкой самооценке проявляются признаки агрессивного и недоверчиво-скептического отношения, а при более высокой самооценке усиливается проявление признаков покорно-застенчивого типа;

– в структуре Я-концепции наиболее выражено влияющими на самооценку школьников являются факторы, отражающие их представления о себе по показателям «внешность, физическая привлекательность», «общение, популярность среди сверстников», «уверенность в себе» и «тревожность», – эти же факторы в наибольшей степени связаны с указанными типами межличностных отношений.

Библиографический список

1. Курбанова З. С. Проблема развития самооценки личности подростка под влиянием взаимоотношений со сверстниками // Изв. Юж. федер. ун-та. Технические науки. 2006. № 13. С. 91–94.
2. Гапонова С. А., Романова Э. Н. Развитие «Я-концепции» у детей подросткового возраста // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 2 (33). С. 10–12.
3. Практическая психодиагностика / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара, 2001. 672 с.
4. Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М., 2007. 56 с.
5. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога. М., 1996. 352 с.

Образец для цитирования:

Арендачук И. В. Самооценка и Я-концепция как факторы межличностных отношений подростков // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Аксиология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 4 (24). С. 356–360. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-356-360.

Self-Esteem and Self-Concept as Factors of Interpersonal Relations among Teenagers

Irina V. Arendachuk

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

The article presents the results of a study conducted in order to study personality factors that determine characteristics of interpersonal relations of teenagers, whose formation is the most important task of their age development. It is shown that the process of formation of self-esteem and self-concept of teenagers occurs in the context of their socio-psychological development and is determined by the system of interpersonal relations. The results of the empirical study performed on a sample of teenagers aged 12–14 ($n = 85$) are presented. The following methods were used: Interpersonal Behavior Inventory by T. Leary; questionnaire «Study of Self-Concept Features» by E. Piers and D. Harris (adapted by A. M. Prikhozhan); questionnaire for students to identify the level of self-esteem by R. V. Ovcharova. The hypothesis that self-esteem of teenagers and the associated ideas about themselves in the structure of self-concept is grounded and proved by the peculiarities of their inter-

personal relations. The interrelationships of teenagers' self-esteem with the type of interpersonal relations and with the structural components of self-concept are revealed. It is established that the authoritarian type of interpersonal relationships is dominated among the teenagers, and appearance, physical attractiveness, communication, peer popularity, self-confidence and anxiety are the factors that influence on self-esteem and the type of relationships of teenagers with the other people in the structure of self-concept. In practical terms, the results of the study are interesting for educational psychologists, teachers and parents in solving problems of personality formation, constructive interpersonal relations among teenagers.

Key words: socio-psychological competence of teenagers, self-esteem of personality, self-concept, interpersonal relations.

References

1. Kurbanova Z. S. Problema razvitiya samoosenki lichnosti podrostka pod vliyaniem vzaimootnosheniy so sverstnikami [Problem of development of adolescent's personal self-evaluation under influence of interrelation with agemates]. *Izv. Yuzh. feder. un-ta. Tekhnicheskie nauki* [Izvestiya SFedU. Engineering Sciences], 2006, no. 13, pp. 91–94 (in Russian).



2. Gaponova S. A., Romanova E. N. Razvitie «Ya-kontseptsii» u detey podrostkovogo vozrasta [Development of I-concept by children in adolescence]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture and education], 2012, no. 2 (33), pp. 10–12 (in Russian).
3. *Prakticheskaya psikhodiagnostika* [Practical psychodiagnostic]. Ans. ed. by D. Ya. Raygorodskiy. Samara, 2001. 672 p. (in Russian).
4. Prikhozhan A. M. *Diagnostika lichnostnogo razvitiya detey podrostkovogo vozrasta* [Diagnostic of adolescents' personal development]. Moscow, 2007. 56 p. (in Russian).
5. Ovcharova R. V. *Spravochnaya kniga shkol'nogo psikhologa* [School psychologist's reference book]. Moscow, 1996. 352 p. (in Russian).

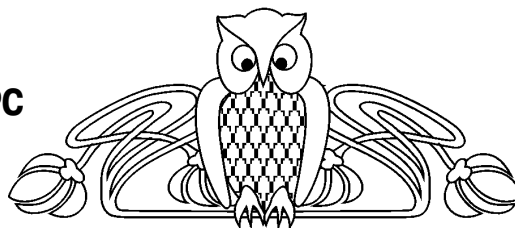
Cite this article as:

Arendachuk I. V. Self-Esteem and Self-Concept as Factors of Interpersonal Relations among Teenagers. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 4 (24), pp. 356–360 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-356-360.



УДК 316.6:159

МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКАЯ ПЕРЕДАЧА «НАДЕЖНОЙ ПРИВЯЗАННОСТИ» КАК РЕСУРС ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ



Д. М. Зиновьева

Зиновьева Дина Муратовна, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Волгоградский институт управления (филиал), Россия

E-mail: zinovyeva.dina@yandex.ru

Изложены результаты исследования характера направленности межпоколенческой передачи психологического благополучия. В качестве детерминанты психологического благополучия человека рассматривается психологическое благополучие его матери. Обоснована актуальность исследования межпоколенческих отношений в социально-психологических условиях общества постмодерна и постпостмодерна. Показано, что разрыв межпоколенческих связей приводит к тому, что дефицитарность и пограничность структуры личности современного человека становится повседневностью. Использован сопоставительный метод исследования результатов опроса 42 диад «мать–ребенок»: матери в возрасте 27–42 лет, дети в возрасте 4–7 лет. Цель исследования: сопоставление психоэмоциональных характеристик благополучия детей родителей с «надежной привязанностью» и «ненадежной привязанностью». Использован комплекс опросных, нарративных, проективных методов, методы контент-анализа и математической статистики. Результаты показывают, что статистически достоверно передается выраженность компонентов психологического благополучия от матери к ребенку. Влияние раннего психоэмоционального опыта матери определяет взаимоотношения ребенка с собой и другими как в раннем, так и зрелом возрастах, определяет интегральное чувство психологического благополучия. Ненадежная привязанность матери предопределяет ненадежную привязанность ребенка, проявляется в тревожности, конфликтности, враждебности, а в более зрелом возрасте – в избегании контактов, взаимодействия, в трудностях построения теплых отношений, в генерализованном чувстве вины в отношениях с собой, другими и миром. Существование феномена трансгенерационной передачи типа привязанности и чувства психологического благополучия в диадных отношениях матери и ребенка позволяет расширять психологические задачи в практической работе.

Ключевые слова: психологическое благополучие, межпоколенческая передача, теория привязанности.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-361-366

Введение

Психологический опыт разных поколений является интегратором любого общества, в то же время он может являться как ресурсом благополучия человека, так и фактором ослабления жизнестойкости личности и общества. В психоаналитической семейной терапии (Ф. Дольто, Н. Абрахам и др.) [1], в семейной системной пси-

хотерапии (М. Боуэн) [2] существует и развивается трансгенерационный подход. Речь идет о передаче тревоги, неразрешенного конфликта, «семейного призрака», семейных правил, паттернов от одного поколения к другому [3, 4].

Психоисторические травмы в значительной мере определяют уровень и характер психологического благополучия современной России и постсоветского пространства [5, 6]. Постмодернистская же «текущая современность» [7] привела к тому, что все меньше времени занимают в жизни взрослых и детей совместные деятельность, игра, трапеза, беседа, диалог. К сожалению, «потекший хронотоп», накладываясь на российский исторический опыт, определяет, что современный взрослый имеет «высокий страх несостоятельности, хаотичность стратегий приспособления к внешнему миру – нет внутренних и внешних условий для решения задач полноценной жизни в мире» [8, с. 141].

Опираясь на ресурсный подход [9] и отстаивая intersубъективный эпигенез личности по схеме «Я с Ты → Я (не-Я) → Я и Ты → Я и Мир» [10], полагаем, что фундамент психоэмоциональных межпоколенческих паттернов можно зафиксировать и корректировать, обращаясь к теории привязанности Дж. Боулби [11]. Данная теория рассматривает характер психосоматической и эмоциональной коммуникации между матерью и ребенком как предиктор, глобально организующий социальные и эмоциональные паттерны человека. Отношения внутри детско-материнской диады – первичный intersубъективный ресурс психологического благополучия, который позднее реализуется вновь и вновь в самопринятии, позитивных отношениях, автономии, личностном росте, компетентности, постановке жизненных целей (по модели К. Рифф) [12].

Упрощая теорию привязанности, выделим конструктивные (надежная привязанность) и деструктивные (ненадежная привязанность) паттерны межпоколенческой передачи психоэмоционального опыта как критерий для эмпирического исследования. Ранее проведенное под нашим руководством исследование показывает статистически достоверные различия в уровне психологического благополучия «надежно привязанных» и «ненадежно привязанных» (60 респондентов, 20–35 лет) [13]. Ресурсное психологическое наследие обеспечивает высокий уровень психологического благополучия личности (по модели К. Рифф): среднее значение общего по-



казателя благополучия у респондентов с надежной привязанностью – 47,81, а у респондентов с ненадежной привязанностью – 18,96, различия достоверны на уровне $p = 0,01$ [13]. Также нами выявлены статистически достоверные значимые различия по шкалам: самопринятие, автономность, компетентность, позитивные отношения, жизненные цели. Кроме того, в этом же исследовании установлено, что «ненадежно привязанные» взрослые достоверно меньше ориентированы на взаимодействие с людьми, склонны избегать контактов, имеют трудности в построении теплых, доверительных отношений, испытывают вину в ситуациях реализации своих возможностей, общения с другими людьми и оценке себя, склонны считать себя недостойными успеха, испытывать гиперответственность за других людей, имеют негативный взгляд на себя. В диаде «мать–ребенок» (Д. Винникотт) [14] приобретает первый и определяющий опыт отношений с собой, другими и миром. Этот первичный опыт «быть-вместе-с-другим» более востребован личностью в эпоху постмодерна, чем реальный социальный опыт старшего поколения [6]. Цель исследования: сопоставление типов привязанности в диадных отношениях мать–ребенок в контексте психологического благополучия. В данном исследовании в качестве базовых компонентов психологического благополучия рассматриваются позитивные отношения и эмоциональные переживания.

Программа эмпирического исследования

В исследовании принимали участие 42 диады мать–ребенок, воспитанники «Детского сада комбинированного вида № 155» (г. Волгоград) и их родители. Возраст респондентов-родителей – 27–42 лет. Возраст детей – 4–7 лет, дошкольники. На начальном этапе в качестве унаследованных психоэмоциональных паттернов исследовался характер привязанности и установок матерей с помощью методик: «Интервью для взрослых о привязанностях» М. Мейн в адаптации Н. К. Асановой; опросник «Измерение родительских установок и реакций» (PARI) Е. С. Шефер и Р. К. Белл в адаптации Т. В. Нешерет. На этой основе формировались две группы детей для сравнения: «дети родителей с надежной привязанностью» и «дети родителей с ненадежной привязанностью». Индивидуальная диагностика детей проводилась с помощью следующих методик: «Рисунок семьи» в системе интерпретаций Г. Т. Хоменгаускаса; «Детский апперцептивный тест» (CAT) Л. Беллака; «Тест тревожности» Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен в адаптации В. М. Астапова. Логика исследования такова: определяется тип привязанности родителей, далее сопоставляются психоэмоциональные компоненты благополучия «детей родителей с надежной привязанностью» и «детей родителей с ненадежной привязанностью», затем устанавливается тип привязанности

детей и сопоставляется с типом привязанности родителей для окончательного подтверждения гипотезы. После описательного анализа результатов осуществляется математико-статистический анализ с помощью U -критерия Манна–Уитни, коэффициента корреляции Спирмена. Сбор материала осуществлялся С. Г. Крыминой под нашим руководством.

Результаты исследования и их обсуждение

В качестве критериев оценки привязанности на основе «Интервью для взрослых о привязанностях» использовались следующие критерии: 1) форма изложения, 2) используемые слова для характеристики значимых близких; 3) конкретные эпизоды, отраженные в повествовании; 4) соответствие конкретных эпизодов взаимодействия и характеристики значимых близких; 5) оценка негативных переживаний и реакций родителей на критические ситуации для ребенка; 6) оценка влияния опыта детства; 7) использование в повествовании шаблонов. Преобладание надежной привязанности объясняется сопротивлением опросу значительного количества родителей с предположительной ненадежной привязанностью («У меня было сложное детство!»).

По результатам качественного исследования характера привязанности у родителей 40,5% (17 чел.) респондентов были отнесены к группе «ненадежно привязанных», а 59,5% (25 чел.) – к группе «надежно привязанных». Респонденты из группы «ненадежно привязанных» в соответствии с типологией М. Мейн также были классифицированы по двум типам: отрицающие привязанность (21,4% от всех респондентов) и амбивалентный тип ненадежной привязанности (19% от всех респондентов).

Исследование родительских установок строилось в основном на трех группах признаков: оптимальный контакт, излишняя дистанция и концентрация на ребенке. Вне зависимости от качества привязанности родители характеризуют отношения с ребенком как партнерские, взаимодействии склонны выстраивать в форме диалога и открытого обсуждения проблем, т. е. предпочитают «оптимальный контакт». Это в значительной мере связано с самой выборкой, которая определилась готовностью к прохождению исследования. По параметру «излишняя дистанция» группу «надежно привязанных» родителей характеризует более четкое определение границ во взаимоотношениях с ребенком, не обнаруживается чрезмерного вмешательства в пространство ребенка, «ненадежно привязанные» родители либо слишком далеко, либо слишком близко во взаимоотношениях. Параметр «излишняя концентрация на ребенке» в 100% случаев находится в пределах средних значений, но «надежно привязанные» показывают чуть большую концентрацию на своем ребенке, чем «ненадежно привязанные». Статистически



достоверных различий по установкам матерей двух групп обнаружено не было.

На втором этапе анализ характеристик детей строился на сопоставлении результатов двух групп: детей «надежно привязанных» матерей и детей «ненадежно привязанных» матерей. Рисунок семьи интерпретировался по параметрам: благоприятная семейная ситуация; тревожность; конфликтность в семье; чувство неполноценности в семейной ситуации; враждебность в семейной ситуации. 69% детей оценили свою семью как благополучную, 31% респондентов имеют низкие баллы по этому параметру, это преимущественно дети «ненадежно привязанных» матерей. По шкале «Тревожность» рисунки 12% детей окрашены негативными чувствами, также это чаще всего дети «ненадежно привязанных» матерей. Большинство респондентов (64,3%) имеют низкий показатель конфликтности в рисунках и, соответ-

ственно, воспринимают семейное взаимодействие как дружественное, партнерское. Большинство респондентов (69%) обнаружили низкий показатель чувства собственной неполноценности в семейной ситуации, остальные имеют средние, близкие к высоким результаты. Существенных различий между наличием чувства неполноценности у детей «надежно» и «ненадежно» привязанных родителей не было обнаружено. Почти все респонденты (90%) показали низкие результаты по шкале «Враждебность в семейной ситуации» и только 10% имеют средний результат. Более высокие результаты демонстрируют дети, чьи родители отнесены к категории «ненадежно привязанных».

Математико-статистическая обработка вышеописанных данных (*U*-критерий Манна-Уитни) показала, что имеются статистически достоверные различия между детьми «надежно привязанных» и «ненадежно привязанных» родителей (табл. 1).

Таблица 1

Различия в показателях рисунка семьи в контрольной и экспериментальной группах

Table 1

Differences in the figures of the family pattern in control and experimental groups

Показатели	Благоприятная семейная ситуация (PC)	Тревожность (PC)	Конфликтность (PC)	Чувство неполноценности в CC (PC)	Враждебность в CC (PC)
Значимость	$p = 0,001$	$p = 0,068$	$p = 0,001$	$p = 0,131$	$p = 0,000$
Наличие значимости	Различие между группами по данной шкале значимо $0,01 < 0,05$	Различие между группами по данной шкале не значимо	Различие между группами по данной шкале значимо $0,01 < 0,05$	Различие между группами по данной шкале не значимо	Различие между группами по данной шкале значимо $0,00 < 0,01$

Примечание. PC – рисунок семьи, CC – семейная ситуация.

Показатель рисунка семьи «благоприятная семейная ситуация» у детей из группы надежной материнской привязанности выше, чем у детей с «ненадежно привязанными» матерями ($p = 0,01$). Дети, в чьих семьях родитель имеет надежную привязанность, оценивают свою семью как благоприятную. Показатель рисунка семьи «конфликтность» у детей из группы надежной материнской привязанности ниже, чем у детей с «ненадежно привязанными» матерями ($p = 0,01$). В семьях с «надежно привязанными» матерями выстраиваются более дружественные, теплые взаимоотношения. Также логично предположить, что ненадежность привязанности матери может проявляться во взаимодействии с бабушками и дедушками ребенка. Дисбаланс взаимоотношений может проявляться общей конфликтностью в семье. Показатель рисунка семьи «враждебность» у детей из группы надежной материнской привязанности ниже, чем у детей с «ненадежно привязанными» матерями ($p = 0,00$).

По тесту тревожности (Л. Теммл, М. Дорки, В. Амен) большинство респондентов (73,8%) показали низкий уровень тревожности. Это говорит о спокойствии детей в процессе тестирования, а также в целом об отсутствии у них ярко выраженных страхов и негативных переживаний. 16,7%

детей имеют средний результат, и только 9,5% высокий уровень общей тревожности. По этому же тесту 73,8% детей показали низкий уровень тревожности, связанной с ситуациями семейного взаимодействия. Это говорит об отсутствии негативных переживаний, связанных с взаимодействием с членами семьи, о чувстве безопасности ребенка. 26,2% детей продемонстрировали высокий уровень тревожности семейного взаимодействия. Высокие показатели по названным шкалам имеют дети, чьи родители отнесены к группе «ненадежно привязанных».

По итогам анализа различий по тесту тревожности (Л. Теммл, М. Дорки, В. Амен) получены данные (табл. 2).

Уровень тревожности у детей, чьи матери отнесены нами к группе «ненадежно привязанных», выше, чем у тех, чьи мамы в группе «ненадежно привязанных» ($p = 0,003$). Уровень тревожности, связанный с семейным взаимодействием, также оказался выше в группе детей, привязанность мам которых интерпретирована как ненадежная ($p = 0,001$). Так как базовой функцией привязанности является обеспечение безопасности, для детей с ненадежным качеством привязанности характерен высокий уровень тревоги.



Таблица 2
Различия уровня детской тревожности в контрольной и экспериментальной группах

Differences in the level of children's anxiety in control and experimental groups

Шкалы	Благоприятная семейная ситуация	Тревожность
<i>p</i>	<i>p</i> = 0,003	<i>p</i> = 0,001
Наличие значимости	Различие между группами по данной шкале значимо	Различие между группами по данной шкале значимо

На следующем этапе исследования выделены типы детской привязанности на основании качественного («Рисунок семьи» и САТ) и количественного анализа полученных данных. Большая часть детей (61,9% респондентов) отнесена к группе «надежно привязанных». Среди «ненадежно привязанных» 14,3% респондентов отнесены к типу с избегающей привязанностью и 23,8% – к амбивалентному. Как и среди результатов родителей, количество «надежно привязанных» респондентов превышает количество «ненадежно привязанных». Дети «надежно привязанных» родителей охотно рассказывали о своей семье, делились веселыми историями и описывали своих близких с участием и теплотой. Складывалось впечатление, что рассказывать о семье, быть ее частью вызывает у них удовольствие. Они сопровождали комментариями все блоки тестирования: во время рисования семьи, выполнения детского апперцептивного теста, а также выбора лиц в тесте тревожности. Дети, чья привязанность характеризуется эмоциональной насыщенностью и амбивалентностью, в ситуации тестирования были склонны проявлять сильные, порой негативные эмоции, связанные с семьей. Видя картинку, на которой можно было предположить, что мама ругает своего малыша, они разражались возмущением: «Мама плохая! Она не покупает игрушку! За ней приедет милиция и увезет ее!» Дети безопасного типа привязанности тоже могли высказываться, что родитель ругает, но делали это спокойно, сопровождая комментарием, объясняющим причину ее действия: «Потому что мальчик уронил вазу». Дети избегающего, безразличного типа отличались эмоциональной отрешенностью, рассказывали о своей семье нейтрально, излагая в основном факты, некоторым было некомфортно, стремились поскорее закончить рисование и тестирование, комментарии делали мало.

Далее сопоставлялись типы материнской и детской привязанностей. Был проведен корреляционный анализ (критерий Спирмена, SPSS Statistic 19.0) с целью выявления характера взаимосвязи между типами привязанности в диадных отношениях «мать–ребенок». Полученный коэффициент корреляции $r = 0,734$ ($p = 0,01$) между типами привязанности в диадах свидетельствует о тесной достоверной связи между типами материнской и детской привязанностей.

Выводы

Статистическая оценка различий характеристик детей «надежно привязанных» и «ненадежно привязанных» матерей показала, что дети различаются по показателям «тревожность», «конфликтность», «враждебность», «благоприятная семейная ситуация», т. е. различны такие базовые компоненты благополучия, как эмоциональные переживания и отношения детей «надежно привязанных» и «ненадежно привязанных» матерей.

Установленная сильная статистически значимая взаимосвязь типов привязанностей детей и матерей свидетельствует о трансгенерационной передаче типа привязанности и психоэмоциональных паттернов в диадных отношениях «мать–ребенок».

Ненадежная привязанность матери предопределяет ненадежную привязанность ребенка, проявляется в тревожности, конфликтности, враждебности, а в более зрелом возрасте – в избегании контактов, взаимодействия, в трудностях построения теплых отношений; такие люди испытывают генерализованное чувство вины в отношениях с собой, другими и миром, считают себя недостойными успеха. Влияние раннего психоэмоционального опыта матери определяет взаимоотношения человека с собой и другими, определяет интегральное чувство психологического благополучия по модели К. Рифф [13].

Опыт исследования межпоколенческих связей в российской науке нельзя назвать обширным, при этом очевидны мультигенерационные травмы в российских семьях. Систематические психологические и культурно-исторические исследования межпоколенческой передачи паттернов благополучия/неблагополучия [15, 16] имеют большое будущее в российской науке и практике.

Библиографический список

1. Шутценбергер А. А. Синдром предков : трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование генограммы / пер. с нем. М., 2005. 256 с.
2. Теория семейных систем Мюррея Боуэна : основные понятия, методы и клиническая практика / под ред. К. Бейкер, А. Я. Варги. М., 2005. 496 с.



3. Сапоровская М. В. Исследование межпоколенных связей в семейном контексте // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2008. № 2. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 25.01.2017).
4. Тарабрина Н. В., Майн Н. В. Феномен межпоколенческой передачи психической травмы // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 3. С. 97–119.
5. Бейкер К., Гиппенрейтер Ю. Б. Влияние сталинских репрессий конца 30-х годов на жизнь семей в трех поколениях // Теория семейных систем Мюррея Боуэна. М., 2005. С. 419–452.
6. Постникова М. И. Межпоколенные отношения в контексте социокультурных изменений в современной России // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2008. № 81. С. 265–276.
7. Бауман З. Текущая современность. СПб., 2008. 240 с.
8. Зиновьева Д. М. Психологическое благополучие государственных служащих в условиях кризиса середины жизни // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып 2 (14). С. 139–142.
9. Журавлев А. Л., Барабанищikov В. А., Воловикова М. И. Психология человека в современном мире : в 6 т. Т. 1. Комплексный и системный подходы в исследованиях психологии человека. Личность как субъект жизненного пути. М., 2009. 334 с.
10. Зиновьева Д. М. Ключевые ориентиры психологической работы с поколением «текущей современности» // Науч. вестн. Волгогр. филиала РАНХиГС. Сер. Политология и социология. 2015. № 2. С. 62–75.
11. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. 2-е изд. / пер. с англ. В. В. Старовойтова. М., 2006. 323 с.
12. Жуковская Л. В., Трошихина Е. Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журн. 2011. № 2. С. 82–93.
13. Крымина С. Г. Личностные особенности и характер ранних отношений // Материалы Междунар. молодежного науч. форума «ЛОМОНОСОВ-2014» / отв. ред. А. И. Андреев, А. В. Андриянов, Е. А. Антипов. М., 2014. URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2014/2632/2200_70851_a0a73c.pdf (дата обращения: 24.01.2017).
14. Винникотт Д. В. Маленькие дети и их матери / пер. с англ. Н. М. Педалко. М., 1998. 80 с.
15. Фельдштейн Д. И. О развитии фундаментальных психологических исследований Российской академии образования // Мир психологии. 2006. № 1. С. 67–76.
16. Шахматова Н. В. Поколенческая организация современного российского общества / под ред. Г. В. Дыльнова. Саратов, 2003. 319 с.

Образец для цитирования:

Зиновьева Д. М. Межпоколенческая передача «надежной привязанности» как ресурс психологического благополучия // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 4 (24). С. 361–366. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-361-366.

Intergenerational Transmission of «Reliable Attachment» as a Resource of Psychological Well-Being

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 article presents the results of a study on the nature of the direction of intergenerational transmission of psychological well-being. The psychological well-being of a person's mother is considered as the main determinant of his/her psychological well-being. The relevancy of the study of intergenerational relations in social and psychological conditions of a society of a postmodern and post-postmodernity is grounded. It is shown that the break of intergenerational ties leads to the fact that the deficit and marginality of personality's structure of a modern person becomes a common phenomenon. A comparative method was used to study the results of a survey of 42 mother-child dyads: mothers aged 27–42 years, children aged 4–7. The aim of the study was to compare the psychoemotional well-being characteristics of children raised by parents with «reliable attachment» and «unreliable attachment». A set of questionnaire, narrative, projective methods, methods of content analysis and mathematical statistics were used. The results show that the expressiveness of the components of psychological well-being is transmitted from mother to child is statistically significantly. The influence of the early psycho-emotional experience

of mother determines the child's relationship with himself/herself and others both at early and mature age, determines the integral sense of psychological well-being. The unreliable attachment of mother predetermines the unreliable attachment of child, manifested in anxiety, conflict, hostility, and in the more mature age – in avoiding contacts, interaction, in the difficulties of building warm relations, in a generalized sense of guilt in relationships with oneself, others and the world. The existence of the phenomenon of transgenerational transmission such as attachment and a sense of psychological well-being in the dyadic relations of mother and child allows us to expand psychological tasks in practical work.

Key words: psychological well-being, Intergenerational transmission, attachment theory.

References

1. Shutsenberger A. A. *Sindrom predkov: transgeneratsionnye svyazi, semeynye tainy, sindrom godovshchiny, peredacha travm i prakticheskoe ispol'zovanie genosotsiogrammy* [Syndrome of ancestors: Transgenerational communications, family secrets, syndrome of anniversary, transfer of traumas and practical use of genosotsiogramma]. Moscow, 2005. 256 p. (in Russian, trans. from German).
2. *Teoriya semeynykh sistem Myurreya Bouena: osnovnye ponyatiya, metody i klinicheskaya praktika* [Bowen family systems theory: Basic concepts, methods and clinical practice]. Eds. K. Beiker, A. Ya. Varga. Moscow, 2005. 496 p. (in Russian).



3. Saporovskaya M. V. Issledovanie mezhpokolennykh svyazei v semeinom kontekste [Intergenerational relations research in the family context]. *Psikhologicheskije issledovaniya: elektron. nauch. zhurn.* [Psychological studies], 2008, no. 2. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 25 January 2017) (in Russian).
4. Tarabrina N. V., Main N. V. Fenomen mezhpokolencheskoi peredachi psikhicheskoi travmy [Penomenon of transgenerational transmission of mental traumatization]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and psychotherapy], 2013, no. 3, pp. 97–119 (in Russian).
5. Beiker K., Gippenreiter Yu. B. Vliyanie stalinskikh repressiy kontsa 30-kh godov na zhizn' semei v trekh pokoleniyakh [The influence of Stalin's repressions of the end of thirties (30-es) on families' life in 3 generations]. In: *Teoriya semeinykh sistem Myurreya Bouena* [Theory family systems Murray Bowen: Basic concepts, methods and clinical practice]. Moscow, 2005, pp. 419–452 (in Russian).
6. Postnikova M. I. Mezhpokolennye otnosheniya v kontekste sotsiokul'turnykh izmeneniy v sovremennoi Rossii [Inter-generation relations in the context of sociocultural changes in modern Russia]. *Izv. ros. gos. ped. un-ta im. A. I. Gertsena* [IZVESTIA: Herzen University Journal of Humanities and Sciences], 2008, no. 81, pp. 265–276 (in Russian).
7. Bauman Z. *Tekuchaya sovremennost'* [Liquid modernity]. St. Petersburg, 2008. 240 p. (in Russian).
8. Zinovyeva D. M. Psikhologicheskoe blagopoluchie gosudarstvennykh sluzhashchikh v usloviyakh krizisa serediny zhizni [Psychological Well-Being of Civil Servants under Conditions of Midlife Crisis]. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2015, vol. 4, iss. 2 (14), pp. 139–142 (in Russian).
9. Zhuravlev A. L., Barabanshchikov V. A., Volovikova M. I. *Psikhologiya cheloveka v sovremennom mire: v 6 t. T. 1. Kompleksnyy i sistemnyy podkhody v issledovaniyakh psikhologii cheloveka. Lichnost' kak sub'ekt zhiznennogo puti* [Human psychology in the modern world: in 6 vol. Vol. 1. Complex and system approaches in researches of psychology of the person. Personality as subject of a course of life]. Moscow, 2009. 334 p. (in Russian).
10. Zinovyeva D. M. Klyucheveye orientiry psikhologicheskoi raboty s pokoleniem «tekuchei sovremennosti» [Key principles of psychological work with the generation of liquid modernity]. *Nauch. vestn. Volgograd. filiala RANKhGS. Ser. Politologiya i sotsiologiya* [Scientific Bulletins: Political science and Sociology], 2015, no. 2, pp. 62–75 (in Russian).
11. Boulbi D. *Sozdanie i razrushenie emotsional'nykh svyazey* [The creation and destruction of emotional ties]. Moscow, 2006. 323 p. (in Russian, trans. from English).
12. Zhukovskaya L. V., Troshikhina E. G. Shkala psikhologicheskogo blagopoluchiya K. Riff [Ryff's scale of psychological well-being]. *Psikhologicheskyy zhurnal* [Psychological Journal], 2011, no. 2, pp. 82–93 (in Russian).
13. Krymina S. G. *Mezhlichnostnye osobennosti i kharakter rannikh otnoshenii* [Interpersonal features and character of the early relationship]. In: *Materialy Mezhdunar. molo-dezhnogo nauch. foruma «LOMONOSOV-2014»* [Materials of the International youth scientific forum “LOMONOSOV-2014”]. Ans. eds. A. I. Andreev, A. V. Andriyanov, E. A. Antipov. Moscow, 2014. URL: https://lomonosovmsu.ru/archive/Lomonosov_2014/2632/2200_70851_a0a73c.pdf (accessed 24 January 2017) (in Russian).
14. Vinnikott D. V. *Malen'kie deti i ikh materi* [Young children and their mothers]. Moscow, 1998. 80 p. (in Russian, trans. from English).
15. Fel'dshtein D. I. O razvitii fundamental'nykh psikhologicheskikh issledovaniy Rossiiskoi akademii obrazovaniya [On the development of the fundamental psychological studies of the Russian Academy of Education]. *Mir psikhologii* [The World of Psychology], 2006, no. 1, pp. 67–76 (in Russian).
16. Shakhmatova N. V. *Pokolencheskaya organizatsiya sovremennogo rossiiskogo obshchestva* [Generational organisation of a modern Russian society]. Ed. by G. V. Dyl'nov. Saratov, 2003. 319 p. (in Russian).

Cite this article as:

Zinovyeva D. M. Intergenerational Transmission of «Reliable Attachment» as a Resource of Psychological Well-Being. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 4 (24), pp. 361–366 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-361-366.



УДК 316.6

ДИНАМИКА РЕФЛЕКСИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛичНОСТИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

А. К. Акименко

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

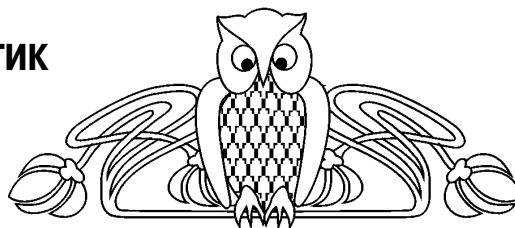
Изложены имеющиеся в научной литературе подходы к анализу феномена профессионального выгорания, описаны факторы, симптомы и детерминанты. Представлены результаты сравнительного исследования рефлексивных характеристик сотрудников дома-интерната в зависимости от уровня их эмоционального выгорания ($n = 55$; 38–52 года; стаж работы от 4 до 22 лет). Применение опросников «Диагностика эмоционального выгорания личности» В. В. Бойко, «Диагностика профессионального выгорания» К. Маслач, С. Джексон и др., методики, направленной на выявление уровня эмпатии, В. В. Бойко и Торонтской шкалы алекситимии (TAS) Г. Тейлора дало возможность выявить своеобразие рефлексивных особенностей и эмоциональных проявлений специалистов на каждой из стадий их эмоционального выгорания. Проанализированы взаимосвязи между эмоциональным выгоранием и рефлексивными характеристиками личности респондентов: эмпатией и алекситимией. Показано, что на разных стадиях профессионального выгорания эмпатия и алекситимия могут выступать как защитными механизмами психики, так и факторами, усугубляющими эмоциональное истощение специалистов. Описана специфика проявлений механизмов эмпатии в зависимости от стажа работы сотрудников в учреждении. Зафиксирована тенденция роста алекситимии по мере увеличения эмоционального истощения респондентов. Показано, что способность к идентификации эмоциональных переживаний и их вербализация снижают риск профессионального выгорания, повышая стрессоустойчивость личности. Полученные данные позволяют прояснить возможные детерминанты профессионального выгорания сотрудников сферы помогающих профессий и могут быть использованы специалистами в практике консультативной терапии.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, резистенция, истощение, рефлексивные характеристики личности, алекситимия, эмпатия.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-367-373

Введение

Процессы модернизации, происходящие в современной России, оказывают свое влияние на процессы трудовой деятельности, интенсифицируя требования к профессиональной мобильности сотрудников и их стрессоустойчивости. Это касается, в первую очередь, работников сферы помогающих профессий, так как именно у них констатируются процессы профессионального выгорания.



Под профессиональным выгоранием, вслед за К. Маслач, мы понимаем сложный психический феномен, обусловленный длительным влиянием стрессовых факторов и постепенно приводящий личность к редуцированию своих профессиональных компетенций. Важной составляющей профессионального выгорания сотрудников является эмоциональное истощение, связанное с утратой позитивного отношения к содержанию своей трудовой деятельности, а также к исчезновению уважения и сострадания к своим подопечным.

Стремление раскрыть специфику проявления рефлексивных характеристик личности медперсонала и установить ее взаимосвязь с эмоциональным выгоранием сотрудников определило цель нашего исследования.

К постановке проблемы

По мнению Н. Е. Водопьяновой, синдром профессионального выгорания относится к числу феноменов личностной деформации и представляет собой многомерный конструкт негативных психологических переживаний, связанных с интенсивными межличностными взаимодействиями, отличающимися эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью [1]. Опираясь на современные данные, В. Е. Орел под «выгоранием» понимает состояния эмоционального, физического и умственного истощения, проявляющиеся у специалистов социальной сферы. Так же, как и американские специалисты – К. Маслач, С. Е. Джексон – в структуре эмоционального выгорания В. Е. Орел выделяет три психологических конструкта: эмоциональное истощение; деперсонализацию как тенденцию развивать негативное отношение к субъектам профессиональной деятельности и редуциацию профессиональных достижений как обесценивание специалистом результатов своего труда и нарастающего ощущения собственной некомпетентности [2].

Важно отметить, что на начальном этапе личность не осознает развития симптомов эмоционального выгорания и не придает им особого значения. Специалисты ощущают возрастающее внутреннее напряжение, тревогу и раздражение. При прогрессировании процесса возникает раздражительность в отношении тех субъектов, с которыми данный работник взаимодействует в процессе трудовой деятельности. Симптомы эмоционального выгорания проявляются в ощущении непрерывного утомления, усталости, нарастаю-



щего эмоционального истощения. Имеют место проявления психовегетативного и психосоматического характера: нарушения сна и аппетита, регулярные головные боли, снижение иммунитета и пр. Все это, несомненно, приводит к снижению работоспособности и еще больше увеличивает уровень стресса. Постепенно у специалиста развивается негативное отношение к его профессиональной деятельности и к тем людям, с которыми ему необходимо контактировать в работе. При этом уровень фрустрации настолько высок, что, отражаясь на всех конstellациях, связанных с субъективным благополучием личности, постепенно погружает человека в «эмоциональную апатию».

Интересен подход В. В. Бойко, в котором он определяет феномен эмоционального выгорания как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [3]. Отметим, что данный подход тесно переплетается с фазами «общего адаптационного синдрома», обозначенного Г. Селье как неспецифическая защитная реакция организма в ответ на психотравмирующие факторы разной интенсивности и характера [4]. Неслучайно автор в структуре синдрома эмоционального выгорания выделяет три стадии: напряжение, резистенцию и истощение. Пусковым механизмом возникновения состояния является предрасположенность субъекта профессиональной деятельности к развитию нервного перенапряжения, связанного с необходимостью работы в условиях повышенной ответственности со сложным контингентом лиц. Нарастающий психоэмоциональный накал постепенно приводит к тому, что уровень напряжения становится настолько высоким, что включаются механизмы психологической защиты, связанные с сопротивлением, знаменуя тем самым переход на стадию резистенции. Между тем течение этой фазы не бесконечно: у субъекта профессиональной деятельности постепенно уменьшается запас психических ресурсов, снижается эмоциональный тонус, нарастает эмоциональное истощение.

Отдельные симптомы нарастающего эмоционального выгорания соответствуют каждому этапу, перечислим некоторые из них. Так, на фазе нарастающего напряжения у субъекта появляется ощущение «загнанности в клетку», констатируется высокая тревожность с элементами депрессивного синдрома. Длительное тягостное переживание психотравмирующих событий приводит к неудовлетворенности собой и результатами своей деятельности. В связи с этим в дальнейшем – на этапе «резистенции» – происходит редукция профессиональных компетенций и обязанностей, отмечается избирательное эмоциональное реагирование, постепенно приводящее к эмоционально-нравственной дезориентации. Фаза истощения проявляется в нарастающей отстраненности и

деперсонализации контингента, с которым предстоит взаимодействовать. Кроме того, на этой стадии нередко фиксируются психовегетативные и психосоматические нарушения.

Представляется важным освещение вопроса, связанного с факторами, детерминирующими процесс эмоционального выгорания сотрудников. Традиционно в научной литературе выделяются две группы факторов: внешние (организационные) и внутренние (личностные). Остановимся на этом подробнее. К внешним факторам, способствующим развитию эмоционального выгорания, В. В. Бойко относит деятельность, сопровождающуюся ситуациями психоэмоционального напряжения. Чаще всего данный вид деятельности связан с интенсивным общением, активным взаимодействием с людьми, с высокой решительностью и ответственностью, выраженной готовностью к риску [5]. Ситуация усугубляется, если к этому присоединяется дестабилизирующая организация трудовой деятельности: нечеткая постановка задач и рабочих планов, отсутствие соответствующей материальной базы и технического оснащения, недостаточная информированность сотрудников и пр. Увеличение ответственности за исполняемые функции, в свою очередь, осложняет процесс. Кроме того, в обязанности специалистов в сфере помогающих профессий входит активное восприятие состояний и настроений взаимодействующих субъектов, что, в конечном итоге, приводит к истощению их энергетических ресурсов. Психологический климат на рабочем месте имеет также важное значение: от того, как складываются отношения в системе «начальник–подчиненные» и «коллега–коллега», зависят настроение работников и их мотивация.

К внутренним факторам, обуславливающим эмоциональное выгорание, относят склонность к эмоциональной ригидности. Неслучайно профессиональное истощение быстрее развивается у тех субъектов, кто, проявляя эмоциональную сдержанность, менее чувствителен и реактивен в социальных контактах. Формирование эмоционального выгорания у людей импульсивных, обладающих подвижными нервными процессами, будет происходить медленнее.

Повышенная восприимчивость и склонность к интериоризированию событий профессиональной деятельности также могут усугублять эмоциональное состояние работников. Как правило, этому психологическому явлению более подвержены люди с высокой степенью ответственности за порученную работу. Нередко молодые специалисты, имея запас эмоциональной прочности, воспринимают все «близко к сердцу». Со временем их эмоциональные ресурсы уменьшаются и возникает необходимость экономить свои силы, прибегая к тем или другим механизмам психологической защиты.

Между тем, по мнению Н. Е. Водопьяновой, дистанцированность и эмоциональная отгоро-



женность специалистов сферы помогающих профессий, выражающаяся в невозможности сопереживания клиенту или пациенту, также может увеличивать риск их профессионального выгорания. Данная позиция стимулирует равнодушие, безразличие, душевную черствость субъектов, что, в свою очередь, приводит к эмоциональному истощению [6]. Кроме того, некоторая дефицитарность ценностно-смысловой сферы работников, искажение их нравственных установок и ориентиров также могут оказывать влияние на душевное состояние, усугубляя процесс профессионального истощения. Вероятность равнодушия к субъекту деятельности и апатии к своим обязанностям в этом случае значительно увеличивается. Перечисленные выше факторы оказывают зачастую разрушительное действие на эмоциональную сферу профессионала. Резко возрастает число аффективных расстройств, возникают трудности установления доверительных, теплых взаимоотношений с окружающими людьми, с коллегами, увеличивается неудовлетворенность собой и своей жизнью.

Говоря о факторной обусловленности синдрома эмоционального выгорания сотрудников, имеет смысл рассмотреть его в связи с рефлексивными характеристиками личности, такими как алекситимия и эмпатия. Рефлексивные характеристики личности охватывают интерпсихические и интрапсихические процессы восприятия себя и окружающей действительности. Рефлексивность как психическое свойство индивида характеризует его способность к восприятию содержания собственной психики (мыслей, чувств, желаний и пр.), а также, благодаря механизмам идентификации, проекции, эмпатии, и к осмыслению содержания психической реальности других людей. Важно отметить, что уровень сформированности перцептивно-рефлексивных свойств личности коррелирует с успешностью в построении межличностных взаимоотношений, что является немаловажным в профессиональной коммуникации.

В качестве рефлексивных характеристик субъекта профессиональных отношений рассмотрим его эмпатийные тенденции и уровень алекситимии. В исследованиях Е. П. Ильина эмпатия рассматривается как эмоциональная особенность человека, играющая важную роль в отношениях между людьми, в процессе восприятия друг друга и нахождения взаимопонимания между ними [7]. В концепции Т. П. Гавриловой эмпатия представлена в аспекте сопереживания и сочувствия, которое приводит к активизации отношений доверия, открытости, заботы, теплоты, поддержки в адрес объекта эмпатии [8].

По мнению В. В. Знакова, эмпатия раскрывается через позитивное отношение к другому, подразумевающее признание целостности его личности. Вместе с тем ученый отмечает, что эмпатийное отношение может содержать отрицательную или нейтральную реакцию субъекта

на то, что его партнер по общению испытывает в данный момент [9]. Рациональная составляющая в эмпатии выражается в сопричастности партнеру – в заинтересованности, наблюдательности, активном восприятии его чувств и поведенческих проявлений. Таким образом, эмпатию можно определить как сложный личностный конструкт рационально-интуитивного отражения в сознании личности состояний, свойств и реакций другого человека, с целью определить их детерминанты и спрогнозировать его дальнейшее поведение.

Противоположной характеристикой рефлексивных свойств личности является алекситимия. Алекситимия относится к аффективным расстройствам, связанным со сложностью вербализации эмоций и проявляющимся в затруднении осознания как своего собственного эмоционального состояния, так и состояния партнера по общению [10]. Лицам, демонстрирующим выраженные алекситимичные черты, свойственны недостаточная глубина переживаний, снижение способности к эмоциональной перцепции, преобладание рациональных компонентов над эмоциональными ощущениями в восприятии социальной действительности, нарушение контакта с внутренним миром переживаний и т. д. [11]. Нередко данное состояние является следствием профессиональной деформации специалистов помогающих профессий, обусловленных необходимостью оказания психологической поддержки подопечным, а также и высоким уровнем вовлеченности в непрерывный прямой контакт с людьми.

Выборка, методики и методы исследования

Исследование проводилось среди сотрудников Дома-интерната для престарелых и инвалидов. В нем приняли участие 55 сотрудников со стажем работы от 4 до 22 лет, возраст респондентов от 38 до 52 лет.

В качестве психологического инструментария эмпирического исследования мы использовали методики: «Диагностика эмоционального выгорания личности» В. В. Бойко; «Диагностика профессионального выгорания» К. Маслач, С. Джексон (в адаптации Н. Е. Водопьяновой), Торонтскую шкалу алекситимии (TAS) Г. Тейлора (в адаптации Д. Б. Ересько, Г. Л. Исуриной и др.), методику «Диагностика уровня эмпатии» В. В. Бойко. Результаты исследования были подвергнуты корреляционному анализу по методу корреляции Пирсона.

Результаты исследования и их обсуждение

В процессе сравнительного анализа полученных данных с учетом показателей уровня эмоционального выгорания, по методике В. В. Бойко, все испытуемые были условно разделены на четыре основные группы (значимость выделенных разли-



чий подтверждена статистическими критериями). Уровень профессионального выгорания сотрудников определялся на основе экспертных оценок и самооценочных показателей по опросникам, т. е. с учетом объективных и субъективных критериев. Дадим содержательную характеристику каждой из групп.

Первую группу представляют сотрудники, имеющие средне-низкий уровень профессионального выгорания. К этой группе было отнесено 16% респондентов со стажем работы в учреждении от 4 до 6 лет. Специалисты трудятся с полной отдачей и на износ, между тем хроническая усталость все еще компенсируется радостью общения с пациентами и коллективом ($\bar{\chi} = 2,1$). Респонденты верят в свое призвание, связанное с оказанием помощи нуждающимся, и считают свой труд – миссией. Несомненно, указанные ценностно-смысловые ориентиры подкрепляют и вдохновляют сотрудников. Кроме того, респондентам свойственны выраженная «проникающая способность к эмпатии» ($\bar{\chi} = 5,8$; $t = 2,2$, $p < 0,05$), альтруизм и выраженная эмоциональная вовлеченность. Между тем непростые условия работы, связанные с длительным влиянием фрустрирующих факторов, стимулируют развитие у сотрудников психоэмоциональных симптомокомплексов и нарастание вегетативных реакций.

Во вторую группу – «группу риска» – вошли респонденты со средне-высокими показателями эмоционального выгорания. К этой группе были отнесены 31% испытуемых. Средний стаж работы в учреждении 7–11 лет. Основной причиной, обуславливающей постепенное нарастание симптомов эмоционального выгорания, является диффузное переживание психотравмирующих обстоятельств ($\bar{\chi} = 11,8$; $t = 2,1$, $p < 0,05$) на всех уровнях субъектности. В связи с этим интенсифицируется личностная и ситуативная тревожность, появляется чувство тотальной обеспокоенности, подавленности. Все эти симптомы проявляются и в психовегетативной сфере нарушениями сна и аппетита, эпизодами апатии и эмоциональными срывами. Несомненно, это состояние сказывается на качестве межличностных контактов с пациентами и коллегами по работе. Констатируется некоторая дистанцированность, поверхностность в отношениях, тенденция к устранению и коммуникативная закрытость индивидов. В обращении с пациентами также случаются «срывы» аффективного характера. Между тем на этой стадии сотрудники еще имеют некий «запас прочности», проявляющийся в способности разделять «рабочее» с «нерабочим» и переключаться на теплые отношения за пределами учреждения. Однако на этой стадии у респондентов все же притупляется яркость чувственных переживаний, приводящая к избирательности их эмоционального реагирования. Хроническая утомляемость и усталость трансформируются в психосоматические симптомы ($\bar{\chi} = 12,4$). Все это в будущем постепенно

приведет к редуцированию профессиональных обязательств.

В третью группу вошли испытуемые с высокими показателями эмоционального выгорания (44% от всей выборки). Средний стаж работы сотрудников от 11 до 14 лет. Центральной характеристикой, отличающей эту группу испытуемых, являются высокие показатели симптомокомплекса «переживание психотравмирующих обстоятельств» ($\bar{\chi} = 16,4$). Ежедневная работа с тяжелобольными, умирающими людьми и инвалидами, несомненно, приводит специалистов к нарастающей фрустрации и внутренним переживаниям. Констатируются наличие чувства безысходности и ощущение «загнанности в угол» ($\bar{\chi} = 15,3$). На этом фоне развивается напряжение в виде высоких показателей личностной и ситуативной тревожности с тенденцией к развитию депрессивных состояний ($\bar{\chi} = 14,8$). Ситуацию усугубляет выраженное состояние неудовлетворенности собой как специалистом, недовольство выбранной профессией, ощущение собственной беспомощности и бесполезности ($\bar{\chi} = 14,3$ и $\bar{\chi} = 15,8$ соответственно). Испытуемым в большей степени свойственна редукция профессиональных обязанностей ($\bar{\chi} = 24,1$), что проявляется в стремлении максимально облегчить исполнение функциональных задач: либо устранившись от их выполнения, либо выполняя их «спустя рукава», либо перекладывая «на плечи» коллег. Зафиксированная эмоционально-нравственная дезориентация проявляется в том, что эмоциональный фон не затрагивает нравственные чувства профессионала. В связи с этим в случае стихийно возникающих конфликтных ситуаций из-за грубого обращения с пациентами специалистам свойственно не брать ответственность за происходящее и проецировать вину на окружающих. На стадии резистенции респондентам свойственны «эмоциональная отстраненность» ($\bar{\chi} = 10,5$; $t = 2,2$, $p < 0,05$) и высокие показатели алекситимии ($\bar{\chi} = 69$; $t = 2,3$, $p < 0,05$). Психосоматические и вегетативные нарушения проявляются у сотрудников в виде быстрой утомляемости, стремительно нарастающего ощущения усталости, несмотря на предшествующий полноценный отдых.

Четвертую группу представляют сотрудники, имеющие средне-высокие показатели эмоционального выгорания, но проработавшие в учреждении более 15 лет (9% от выборки). У сотрудников, имеющих солидный стаж работы, констатируется значительное снижение уровня тревожности и частоты психосоматических реакций. Зашкаливающие эмоциональные и вегетативные реакции, характерные для прежней стадии адаптации к деятельности, переходят в состояние стойкой ремиссии и напоминают о себе единичными эпизодами. Между тем у сотрудников зафиксировано избирательное эмоциональное реагирование, которое проявляется в выборочном установлении контактов с субъектами деятельности ($\bar{\chi} = 15,9$;



$t = 2,1, p < 0,05$). Кроме того, расширение симптома «экономии эмоций» проявляется не только в профессии, но и в общении с родными и близкими ($\bar{\chi} = 12,5$). И это неудивительно: находясь на работе в постоянном эмоциональном контакте в весьма напряженной коммуникации с подопечными, приходя домой, респонденты стремятся к изолирующей тишине и покою. Проявлением данного симптомокомплекса является почти полное исключение эмоций из профессиональной деятельности, как положительных, так и отрицательных. У сотрудников данной группы констатируются высокие показатели алекситимии ($\bar{\chi} = 74,8; t = 2,2, p < 0,05$). На прежних стадиях накал эмоций был настолько высок и полярен, что чувственный фон субъективной реальности блокируется, словно исчезая из перцептивного канала респондентов. Описываемая дефицитарность эмоционального фона сотрудников обусловлена также осознанием тщетности собственных усилий и невозможностью облегчить состояние своих подопечных ($\bar{\chi} = 9,6$). По этой причине постепенно нарастает личностная отстраненность (деперсонализация), происходит утрата интереса (частичная или полная) к пациенту и его состоянию ($\bar{\chi} = 12,1; t = 2,1, p < 0,05$). Между тем редукция профессиональных обязанностей не наблюдается, скорее наоборот, специалисты выполняют свой функционал на высоком профессиональном уровне.

В ходе анализа рефлексивных характеристик испытуемых было выявлено, что уровень эмпатии во всей исследуемой выборке является заниженным ($\bar{\chi} = 19,6; \bar{\chi} = 15,9; \bar{\chi} = 15,6; \bar{\chi} = 17,6$ соответственно). Средний или высокий уровень эмпатии не выявлен ни у одного из респондентов. Характеризуя распределение показателей шкал эмпатии, отметим, что наиболее выраженные показатели были выявлены у «эмоционального канала» эмпатии у всех групп испытуемых ($\bar{\chi} = 4,9; \bar{\chi} = 3,6; \bar{\chi} = 3,4; \bar{\chi} = 3,8$), что говорит о способности вступать в эмоциональный контакт с пациентом путем присоединения к его эмоциональному состоянию. При этом показатели «канала эмпатийной идентификации» ($\bar{\chi} = 3,1; \bar{\chi} = 1,5; \bar{\chi} = 1,6; \bar{\chi} = 1,8$) являются низкими у всей выборки. Это говорит о том, что специалистам несвойственно рефлексировать состояние подопечных, используя механизмы аттракции и идентификации.

Показатели шкалы «проникающая способность в эмпатии» имеют высокую выраженность у представителей группы с низкими и средне-низкими показателями эмоционального выгорания ($\bar{\chi} = 5,8; \bar{\chi} = 3,4; \bar{\chi} = 3,2; \bar{\chi} = 4,7$), что, несомненно, сказывается на качестве взаимоотношений «специалист–пациент», увеличивая возможность открытого и продуктивного общения профессионала с подопечными.

Охарактеризуем особенности алекситимии изучаемых групп респондентов. У группы со средне-низкими показателями эмоционального выгорания констатируются низкие показатели

алекситимии. По мере увеличения стажа работы в доме-интернате в силу длительного влияния психотравмирующих факторов уровень алекситимии значительно увеличивается и достигает «апогея» на стадии эмоционального истощения, выделенного у сотрудников, имеющих стаж работы более четырнадцати лет. Данная тенденция, по всей видимости, связана с активизацией защитных механизмов психики от длительных психотравмирующих факторов.

В ходе анализа корреляционных связей между показателями эмоционального выгорания и рефлексивными характеристиками личности были выявлены следующие взаимозависимости. Показатели «переживания психотравмирующих обстоятельств» положительно связаны с показателями эмпатийных тенденций сотрудников, находящихся на стадии нервно-эмоционального напряжения ($r = 0,26, p < 0,05$) и отрицательно связаны ($r = -0,29, p < 0,05$) у субъектов на стадии истощения. Это свидетельствует о том, что эмоциональное вчувствование специалистов в пациента, его сопереживание и сочувствие на стадии напряжения могут приводить к эскалации эмоционального выгорания. Напротив, в фазе «отката» эмпатия выполняет «оживляющую» роль и способствует гармонизации и налаживанию контактов.

Показатели неудовлетворенности собой, констатируемые на фазе напряжения и резистенции, отрицательно коррелируют с показателями «эмоционального канала эмпатии» ($r = -0,28, p < 0,05$), что свидетельствует о чрезвычайной фрустрированности сотрудников и приводит к ощущению собственной бесполезности и беспомощности и, как следствие, к блокировке канала перцепции чувственных переживаний.

Показатели шкалы «загнанность в клетку», полученные на фазе напряжения, находятся в прямой взаимосвязи с показателями «интуитивного канала эмпатии» ($r = 0,27, p < 0,05$). Это говорит о том, что эмоциональное вчувствование на стадии напряжения увеличивает риск возрастания тревоги и ощущения безысходности происходящего. Кроме того, обнаружены значимые взаимосвязи показателей тревоги и депрессии с показателями «рационального» ($r = 0,28, p < 0,05$) и «интуитивного» ($r = 0,47, p < 0,001$) каналов эмпатии. Отметим, что данный симптом эмоционального выгорания с «проникающей способностью в эмпатии» ($r = -0,26, p < 0,05$) связан отрицательно. Исходя из этого, можно предположить, что сотрудники, которым свойственны длительные размышления о судьбе пациента и сопереживающие их состоянию, более подвержены тревожным и депрессивным состояниям. Между тем специалисты, которые имеют возможность проговаривать тягостные мысли и чувства и не носить их в себе, являются более стрессоустойчивыми.

Обнаружена значимая отрицательная связь между показателями «избирательного эмоци-



онального реагирования» и «проникающей способности в эмпатии» ($r = -0,39, p < 0,01$). Это свидетельствует о том, что сотрудники, настроенные на чуткое и внимательное отношение к пациентам, чаще всего выстраивают с ними продуктивные контакты.

У показателей «эмоционально-нравственной дезориентации» и «расширение сферы экономики эмоций» обнаружены значимые положительные взаимосвязи с показателями уровня алекситимии ($r = 0,32, p < 0,05$ и $r = 0,40, p < 0,01$ соответственно). Данный факт, на наш взгляд, может быть обусловлен длительным влиянием психотравмирующих обстоятельств, от разрушающего воздействия которых включаются такие защитные механизмы психики, как алекситимия.

Примечательно, что на фазе истощения были зафиксированы значимые прямые связи между показателями «психосоматических и психовегетативных нарушений» с показателями алекситимии ($r = 0,42, p < 0,01$). По-видимому, это обусловлено тем, что, блокируя чувственный опыт и «запирая» эмоции в человеке, алекситимический защитный механизм лишь иллюзорно облегчает ситуацию, временно притупляя эмоции. Между тем субъективные переживания не исчезают, они лишь сублимируются и трансформируются, переходя на «уровень телесных ощущений», проявляющихся в психосоматической симптоматике.

Заключение

Таким образом, в ходе проведенного исследования нам удалось отследить динамику эмоциональных проявлений и рефлексивных особенностей сотрудников Дома-интерната. Становится понятным, что рефлексивные характеристики личности являются значимыми констелляциями в сложной структуре эмоционального выгорания специалистов. Полученные данные позволяют

прояснить возможные детерминанты профессионального выгорания сотрудников сферы помогающих профессий и могут быть использованы специалистами в практике консультативной терапии.

Библиографический список

1. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания : диагностика и профилактика. СПб., 2008. 336 с.
2. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. М., 2005. 330 с.
3. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и на других. М., 1996. 472 с.
4. Селье Г. Стресс без дистресса. М., 1982. 221 с.
5. Малышев И. В. Социально-психологические и индивидуальные характеристики личности представителей экстремальных профессий с высоким и низким эмоциональным выгоранием // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 11, вып. 3. С. 83–87.
6. Водопьянова Н. Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания : методология, теория, практика. СПб., 2011. 160 с.
7. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб., 2009. 576 с.
8. Гаврилова Т. П. Становление профессиональной идентичности христианского психотерапевта как проблема // Консультативная психология и психотерапия. 2011. № 4. С. 106–129.
9. Знаков В. В. Теоретические основания психологии человеческого бытия // Психологический журн. 2013. Т. 34. № 2. С. 28–38.
10. Акименко А. К. Взаимосвязь алекситимии, копинг-стратегий и стиля саморегуляции личности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 16, вып. 3. С. 311–316.
11. Москачьева М. А., Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г. Алекситимия и способность к эмпатии // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 4. С. 98–113.

Образец для цитирования:

Акименко А. К. Динамика рефлексивных характеристик личности в структуре профессионального выгорания // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 4 (24). С. 367–373. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-367-373.

Dynamics of Reflective Personality Characteristics in the Structure of Professional Burnout

Anastasiya K. Akimenko

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

The article presents the available in the scientific literature approaches to the analysis of the phenomenon of professional burnout and descriptions of factors, symptoms and determinants. The results of a comparative study of the reflexive characteristics of the employees of the boarding home are presented, depending on the level of their

emotional burnout ($n = 55, 38–52$ years, work experience from 4 to 22 years). The following questionnaires were used in the study: «Diagnosis of emotional burnout of an individual» by V. V. Boyko; «Diagnosis of professional burnout» by K. Maslach, S. Jackson and others; methodology aimed at revealing the level of empathy by V. V. Boyko and Toronto alexithymia scale of TAS by G. Taylor. The use of the tools made it possible to reveal the peculiarity of the reflexive features and emotional manifestations of specialists at each of the stages of their emotional burnout. The interrelations between emotional burnout and reflexive characteristics of the respondents' personality were analyzed: between empathy and alexithymia. It is shown that at different stages of professional burnout, empathy and alexithymia can act as protective mechanisms of psyche, as well as factors that aggravate emotional exhaustion of specialists. We described specifics of



manifestations of the empathy mechanisms depending on the length of service of the staff in institution. The tendency of the growth of alexithymia with increase of emotional exhaustion of respondents is recorded. It is shown that the ability to identify emotional experiences and their verbalization reduces the risk of professional burnout, increasing stress resistance of an individual. The data obtained make it possible to clarify the possible determinants of professional burnout of employees in the sphere of helping professions and can be used by specialists in the practice of consultative therapy.

Key words: emotional burnout, resistance, exhaustion, reflective personality characteristics, alexithymia, empathy.

References

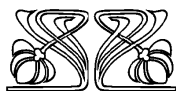
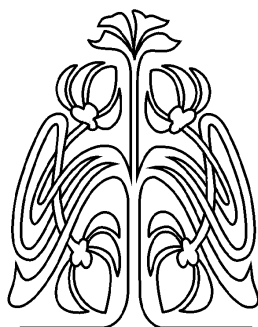
1. Vodop'yanova N. E., Starchenkova E. S. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika* [Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention]. St. Petersburg, 2008. 336 p. (in Russian).
2. Orel V. E. *Sindrom psikhicheskogo vygoraniya lichnost* [Syndrome of personality's mental burnout]. Moscow, 2005. 330 p. (in Russian).
3. Boyko V. V. *Energiya emotsiy v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh* [Energy of emotions in communication: look at yourself and others]. Moscow, 1996. 472 p. (in Russian).
4. Sel'e G. *Stress bez distressa* [Stress without distress]. Moscow, 1982. 221 p. (in Russian. trans. from English).
5. Malyshev I. V. *Sotsial'no-psikhologicheskie i individual'nye kharakteristiki lichnosti predstaviteley ekstremal'nykh professiy s vysokim i nizkim emotsional'nym vygoraniem* [Socially-psychological and individual characteristics of the personality of representatives of extreme professions with high and low emotional burnout] *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2011, vol. 11, iss. 3, pp. 83–87 (in Russian).
6. Vodop'yanova N. E. *Profilaktika i korrektsiya sindroma vygoraniya: metodologiya, teoriya, praktika* [Prevention and correction of burnout: methodology, theory, practice]. St. Petersburg. 2011. 160 p. (in Russian).
7. Il'in E. P. *Psikhologiya obshcheniya i mezlichnostnykh otноsheniy* [Psychology of communication and interpersonal relations]. St. Petersburg, 2009. 576 p. (in Russian).
8. GavriloVA T. P. *Stanovlenie professional'noy identichnosti khristianskogo psikhoterapevta kak problema* [Formation of Christian psychotherapist's professional identity as problem]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2011, no. 4, pp. 106–129 (in Russian).
9. Znakov V. V. *Teoreticheskie osnovaniya psikhologii chelovecheskogo bytiya* [Theoretical foundations of human existence psychology]. *Psikhologichesky zhurnal*. [Psychological Journal], 2013, vol. 34, no. 2, pp. 28–38 (in Russian).
10. Akimenko A. K. *Vzaimosvyaz' aleksitimii, koping-strategiy i stilya samoregulyatsii lichnosti* [Relationship between alexithymia, coping strategies and a self-regulation Style]. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2016, vol. 16, iss. 3, pp. 311–316 (in Russian).
11. Moskacheva M. A., Kholmogorova A. B., Garanyan N. G. *Aleksitimiya i sposobnost k empatii* [Alexithymia and empathy ability]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2014, no. 4, pp. 98–113 (in Russian).

Cite this article as:

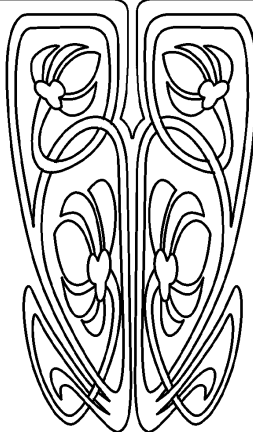
Akimenko A. K. Dynamics of Reflective Personality Characteristics in the Structure of Professional Burnout. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 4 (24), pp. 367–373 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-367-373.



ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



УДК 378.147

ФОРМИРОВАНИЕ ГИБКИХ НАВЫКОВ СРЕДСТВАМИ МИКРОГРУППОВЫХ ФОРМ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

С. А. Шилова

Шилова Светлана Алексеевна, кандидат философских наук, кафедра английского языка и межкультурной коммуникации, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия

E-mail: sa_shilova@mail.ru

Изложены результаты теоретического анализа условий формирования гибких навыков, связанных с преодолением основных противоречий традиционного способа обучения, заключающихся в индивидуальном характере обучения и доминировании фронтальных форм работы, препятствующих развитию коммуникативных компетенций. Приведены наиболее востребованные гибкие навыки, обуславливающие профессиональный успех выпускника высшей школы. Среди них: навыки коммуникации, командной работы и критического мышления. Рассматривается вопрос о несоответствии традиционного способа обучения потребностям и ожиданиям современного поколения студентов и работодателей. Изложены особенности двух образовательных парадигм, предложенных В. К. Дьяченко (переход на коллективные средства обучения) и А. А. Вербицким (контекстное обучение), призванных преодолеть имеющиеся противоречия современной системы образования. Обоснована необходимость использования микрогрупповых форм организации учебной деятельности как эффективного инструмента формирования наиболее актуальных гибких навыков. Показаны преимущества данной формы обучения, заключающиеся в воспроизведении реальной ситуации общения, создания эмоционально комфортной атмосферы, возможности перераспределения ролей преподавателя и студента и использования альтернативных методов контроля, направленных на повышение мотивации и развитие такого гибкого навыка, как критическое мышление. Описаны особенности организации и стратегии планирования микрогрупповой работы в контексте обучения иностранному языку студентов высшей школы.

Ключевые слова: микрогрупповая форма работы, гибкие навыки, компетентностный подход, противоречия традиционного способа обучения, теория поколений.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-374-380

К постановке проблемы

Динамичный темп развития современного общества, изменения в мировом образовании, характеризуемые тенденцией создания единого образовательного пространства, смена поколений, а вместе с ней и потребностей субъектов обучения послужили толчком к реформированию системы высшего образования. В рамках данного процесса внедряются новые образовательные стандарты, вводится балльно-рейтинговая система оценки качества образования, разрабатываются модули основных образовательных программ, при этом в качестве методологической основы содержания современного высшего образования используется компетентностная модель обучения. Данные изменения призваны способствовать повышению качества высшего профессионального образования и, как следствие, конкурентоспособности выпускников



российской высшей школы на мировом рынке труда. Однако ведущие отечественные педагоги и исследователи в области дидактики связывают модернизацию образования не только с введением новых регулятивных норм, но и во многом – с преодолением имеющихся противоречий, не позволяющих проводить эффективное реформирование российской образовательной системы.

В одном из своих трудов А. А. Вербицкий [1], рассматривая особенности новой образовательной парадигмы, выявляет ряд противоречий, препятствующих её внедрению в российское образование. Одно из таких противоречий связано с существующим расхождением между общественной формой существования культуры и индивидуальной формой её присвоения человеком. Суть данного противоречия заключается в том, что психическое развитие человека происходит в диалоге и взаимодействии людей. Таким образом, успешное формирование социальной компетенции возможно лишь в условиях сотрудничества субъектов обучения и является результатом их совместной учебной деятельности. Однако традиционная система организации учебного процесса, называемая также лекционно-семинарской, отличается доминированием фронтальных форм работы, носящих индивидуальный характер.

На данное противоречие указывал также ведущий теоретик коллективного способа обучения В. К. Дьяченко. Раскрывая суть противоречия между индивидуальным характером преподавания при традиционном способе обучения, называемом им групповым способом обучения (ГСО), и коллективной сущностью современного воспитания, он отмечает, что «при ГСО преподавание – даже при его ценнейшем и важнейшем содержании! – не формирует у студентов тех качеств личности, которые особенно необходимы в современной жизни» [2, с. 135]. К таким качествам можно отнести ответственность (способность брать на себя руководящую роль и порождать в людях энтузиазм), креативность, критическое мышление, коммуникабельность и способность излагать свои мысли, учтивость и т. д. Данные навыки получили название «мягкие» (soft skills – англ.), «мягкие компетенции» (О. Л. Чуланова) [3, 4] или «гибкие навыки» (Т. А. Яркова, И. И. Черкасова) [5].

Целью представленного в статье теоретического анализа стало определение условий формирования наиболее актуальных и востребованных гибких навыков, способствующих росту конкурентоспособности выпускника высшей школы, а также обоснование необходимости использования микрогрупповых режимов работы как эффективного приёма, направленного на преодоление противоречий традиционного способа обучения и, как следствие, повышение эффективности процесса формирования гибких навыков в условиях преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей.

Особенности формирования гибких навыков

Cambridge Dictionary и Collins Dictionary дают следующее определение термина soft skills – совокупность социальных и коммуникативных навыков, позволяющих эффективно общаться и работать в команде [5, 6]. Термин hard skills и soft skills были образованы по аналогии с компьютерными терминами hardware (аппаратная часть) и software (программное обеспечение). Изначально сфера их употребления ограничивалась экономикой и менеджментом, но в последнее время всё чаще данные лексические единицы встречаются в контексте обсуждения различных вопросов профессионального образования (Т. А. Яркова, И. И. Черкасова, Е. С. Богдан, Э. В. Галажинский, Е. Е. Дюгай, Л. А. Гуцина, А. К. Клюев, А. А. Яшин) [4, 7–11].

Согласно исследованиям, проведённым Гарвардским университетом, Фондом Карнеги и Стэнфордским научно-исследовательским институтом, успех в профессиональной сфере на 75–85% зависит именно от уровня сформированности «мягких навыков» и лишь на 15–25% от жёстких навыков [12, 13]. В 2015 г. Организация экономического сотрудничества и развития опубликовала отчёт о результатах трёхлетнего исследования «Навыки для развития общества. Сила эмоциональных и социальных навыков» (Skills for Social Progress. The Power of Social and Emotional Skills), в котором также подчёркивается исключительная важность эмоциональных и коммуникативных качеств студента для его дальнейшего жизненного успеха [14]. Именно эти качества, как отмечается в отчёте, имеют приоритет по отношению к академической успеваемости.

В связи с изменением экономики и развитием информационных технологий для работодателей особую ценность представляют не только и не столько профессиональные компетенции, сколько дополнительные знания и умения. В 2016 г. на международном экономическом форуме в Давосе был приведён список компетенций, которые будут самыми востребованными в 2020 г. Лидирующие позиции занимают такие навыки, как: умение решать сложные задачи, критическое мышление, креативность, навыки работы в команде и эмоциональный интеллект. Говоря о навыках, необходимых в будущем, П. Гриффин, основатель исследовательского проекта ATC21S и директор Центра исследования оценки в Университете Мельбурна отметил, что «в каждой стране набор [навыков] различается, но всегда это имеет отношение к навыкам, необходимым в XXI в. – критическое мышление, навыки коммуникации и совместной работы, творческий подход, навыки поведения в цифровой среде» [15]. Навыки XXI в. также получили название 4 C's: Creative thinking (креативность), Collaborating (сотрудничество), Communicating (общение), Critical thinking (критическое мышление). На этих четырёх китах, по



мнению многих экспертов, основывается жизненный успех отдельно взятого студента и возможность прогрессивного развития всего общества в целом.

Наряду со всеобщим признанием важности и востребованности гибких навыков существует представление, что компетенции такого рода вероятнее всего формируются стихийно, вне университета и чаще всего через дополнительное образование (О. Л. Чуланова, В. Давыдова) [3, 16]. В связи с этим возникает обоснованный вопрос: – возможно ли успешно сформировать надпрофессиональные навыки в рамках основной учебной деятельности студентов? Отвечая на этот вопрос, необходимо сказать, что это не только возможно, но и необходимо делать, так как согласно ФГОС ВПО 3 основной целью обучения становится формирование у студентов вузов определённого набора компетенций. Проанализировав формулировку некоторых из них, можно утверждать, что большинство мягких навыков имплицитно включены в состав общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Таким образом, теоретически в ходе обучения происходит естественное формирование вышеупомянутых гибких навыков, но на практике преподаватель сталкивается с рядом трудностей, препятствующих успешному формированию предписанных стандартом компетенций. Это возвращает нас к вопросу о противоречиях. Помимо упомянутого ранее противоречия между индивидуальным характером преподавания и коллективной сущностью воспитания, существует еще ряд противоречий, на которые указывали ведущие педагоги современности. Именно о них говорят и сами студенты, пытаясь определить причину недостаточного развития гибких навыков [5].

По их мнению, барьером на пути эффективно-го овладения надпрофессиональными навыками становятся традиционные лекционно-семинарские занятия, стереотип ролевого поведения преподавателя, ограниченные возможности для приобретения опыта реализации и предъявления *soft skills* в различных ситуациях взаимодействия (противоречие в структурах общения: между их использованием в общественной и личной жизни и применением на учебных занятиях – В. К. Дьяченко) [2], отсутствие образцов другого способа поведения (противоречие между ориентацией обучающегося на прошлые образцы общей и профессиональной культуры, так называемые «культурные консервы», и необходимостью ориентации субъекта учения на будущее содержание жизни и деятельности, общей и профессиональной культуры – А. А. Вербицкий) [1].

Вышеприведённые аргументы подтверждают потребность современной системы образования в значительных изменениях. В. К. Дьяченко и ряд его последователей видели решение проблем и преодоление противоречий в полном переходе к

коллективному способу обучения (КСО). Главная концепция технологии коллективного способа обучения – обучение происходит в рамках общения обучаемых и обучающихся, оно осуществляется путём общения в динамических парах, когда каждый учит каждого. КСО как принцип организации и глобальный метод обучения начал широко обсуждаться в конце XX в. Сторонники данного способа видели в нём логическое продолжение и замену ГСО (лекционно-семинарской системе).

А. А. Вербицкий также указывает на необходимость кардинальной смены образовательной парадигмы. В качестве замены существующей модели он предлагает контекстное обучение [17]. Под ним понимается обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения – традиционных и новых – последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов.

Две предлагаемые модели обучения обладают значительным потенциалом и могли бы способствовать преодолению противоречий современного профессионального образования. Однако подобные изменения затрагивают всю систему и предполагают масштабные перемены. Решения о таких нововведениях принимаются на государственном уровне. Тем не менее некоторые элементы предлагаемых технологий могли бы успешно применяться и применяются в процессе преподавания отдельных учебных дисциплин, и именно они могли бы способствовать формированию гибких навыков. Одним из наиболее эффективных приёмов является использование микрогрупповых форм работы.

Микрогрупповая форма обучения как средство формирования гибких навыков в контексте преподавания иностранного языка

Работа в парах/группах (или согласно определению В. К. Дьяченко – диалогических сочетаниях) в значительной степени отвечает потребностям современного поколения студентов, принадлежащих к так называемому, поколению Y или поколению Миллениум. В России к поколению Y социологи традиционно относят людей, родившихся в новых социально-политических условиях (начало горбачевской перестройки, развал СССР – 1984–2003 гг.). Согласно данным исследований, проводимых российскими и зарубежными агентствами, современные молодые люди высоко ценят те качества, которые помогают легко находить общий язык с другими людьми: приоритетной формой общения для них является диалог. Игры отличаются коммуникабельностью и открытостью для общения, но зачастую они предпочитают общаться посредством социальных сетей и мобильных телефонов, значительную часть своего времени они проводят в



виртуальной реальности [18]. Нередко «живое» межличностное общение вызывает у них большие затруднения, в связи с этим следует использовать любую возможность для формирования навыков коммуникации.

Особую актуальность и значимость микрогрупповая форма организации учебной деятельности приобретает в контексте преподавания такой дисциплины общего цикла, как иностранный язык. Целью освоения данной дисциплины в высшей школе является формирование следующих общекультурных компетенций (ОК): способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5); способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6). Таким образом, очевидно, что помимо формирования иноязычной речевой компетенции преподаватель иностранного языка должен уделять внимание работе над такими гибкими навыками и способностями XXI в., как командная работа, коммуникация (навыки ведения диалога) и эмоциональный интеллект. Именно микрогрупповые формы обучения способствуют формированию данных навыков.

Помимо упомянутых преимуществ групповых/парных форм работы они также позволяют преподавателю наиболее эффективно использовать аудиторное время, решая при этом максимальное количество методических задач. Рассмотрим их подробнее.

1. Воспроизведение реальной ситуации общения. При правильном выборе заданий, ситуативности и функциональности отбора языкового материала групповая и парная работа позволяет создать атмосферу реального общения. Выполнение подлинно коммуникативных заданий не представляется возможным без активного участия обоих студентов, следовательно, сама ситуация подталкивает их к использованию иностранного языка для решения вполне конкретной коммуникативной задачи.

2. Создание эмоционально комфортной атмосферы, способствующей свободному обмену мнениями и активному участию всех студентов в работе на занятиях. По данным ряда исследований, именно работа в паре или минигруппе довольно часто является наиболее комфортной для студента формой отработки навыков говорения и развития эмоционального интеллекта как одной из важнейших составляющих социальной компетенции [19, 20]. Нередко из-за невысокого уровня владения иностранным языком или в силу ряда личностных психологических особенностей студенты не готовы выражать свою точку зрения перед многочисленной аудиторией, или, опасаясь допустить ошибку и, думая, что это неминуемо повлечёт потерю баллов, даже перед преподавателем. Обмениваться мнениями и вести дискуссию

для таких студентов гораздо легче в паре или минигруппе.

3. Перераспределение ролей учителя и учащегося. Парная/групповая работа способствует ограничению ведущей роли учителя. Используя зарубежную методическую терминологию, мы можем говорить о сокращении так называемого *teacher talking time* (время, отведенное речи учителя на уроке) и увеличении *student talking time* (время речи учащихся). Таким образом, у студента появляется больше возможностей для непосредственного общения с использованием иностранного языка. А это, в свою очередь, является ключевым условием эффективного формирования навыка говорения (выступающего в качестве одновременно жёсткого и мягкого навыка), так как представляется невозможным научить студента общаться на иностранном языке, не предоставляя ему возможности говорить на иностранном языке на занятиях.

4. Использование альтернативных методов контроля. Парная и групповая формы работы позволяют эффективно применять такие альтернативные формы оценки, как оценочные рубрики (*rubrics*), самооценка (*self-assessment*) и взаимооценка (*peer-assessment*). Данные методы способствуют развитию критического мышления и формированию навыков анализа собственных достижений, являющихся чрезвычайно важными для дальнейшего профессионального успеха.

Эффективно использовать указанные выше преимущества можно лишь при грамотной организации микрогрупповой работы. Изначально преподавателю необходимо определиться с принципом объединения студентов в пары/группы. Существует несколько схем распределения студентов.

Некоторые преподаватели предпочитают использовать фиксированные пары или группы в течение всего семестра или курса обучения. Данный подход имеет свои преимущества: например, студенты в фиксированных парах/группах лучше узнают друг друга и быстрее справляются с учебными заданиями. Наличие таких пар или групп значительно экономит аудиторное время, так как преподавателю не приходится всякий раз объяснять студентам, с кем в паре/группе им предстоит работать. Однако данная схема может показаться однообразной для студентов и отрицательно сказаться на мотивации к выполнению задания, сделав его недостаточно коммуникативным. Меняя состав пар/групп, преподаватель предоставляет студентам шанс обогатить свой языковой репертуар посредством общения с разными одноклассниками, а также помогает сплотить всех студентов внутри их большой учебной группы.

При распределении студентов по группам/парам преподавателю следует учитывать уровень сформированности их языковой компетенции. В случае парной работы объединение более



«сильных» студентов со «слабыми» может положительно сказаться на процессе обучения, так как позволит слабым студентам работать в своей зоне ближайшего развития, но преподавателю необходимо достаточно хорошо знать личностные характеристики своих студентов, чтобы избежать ситуаций, когда работа в таких парах будет некомфортна для студентов. Некоторые студенты стесняются своего невысокого уровня языковой подготовки и неохотно работают в парах с более «сильными» одноклассниками.

В группах, в составе которых есть иностранные студенты, целесообразно распределять студентов по парам/группам, ориентируясь на их родной язык (называемый в зарубежной методике L1). В таких группах/парах сама ситуация вынуждает студентов использовать иностранный язык для выполнения задания, так как он является для них единственным *lingua franca*. Отсутствие общего родного языка в значительной степени стимулирует студентов к использованию иностранного, способствуя интенсификации процесса формирования ряда жёстких и мягких навыков, являющихся составными частями социальной и коммуникативной компетенций.

Заключение

На современном этапе развития общества существует острая нехватка профессионалов с хорошо развитыми гибкими навыками. Таким образом, перед преподавателями высшей школы стоит задача обеспечить высокий уровень сформированности надпрофессиональных компетенций. Одним из эффективных способов, не требующих масштабных изменений всей системы образования, является методически грамотная и тщательно организованная микрогрупповая работа. Она позволяет преодолеть противоречия, связанные с применяемым способом обучения и доминированием фронтальных режимов работы, повышает мотивацию к изучению предмета, отвечая требованиям и соответствуя ожиданиям современного поколения студентов, способствует развитию важнейших гибких навыков, определяющих профессиональный успех выпускников высшей школы.

Библиографический список

1. *Вербицкий А. А.* Становление новой образовательной парадигмы в российском образовании // *Образование и наука*. 2012. № 60. С. 5–18. DOI: 10.17853/1994-5639-2012-6-5-18
2. *Дьяченко В. К.* Дидактика : в 2 т. М., 2006. Т. 1. 400 с.
3. *Чуланова О. Л.* Социально-психологические аспекты управления : эмоциональная компетентность руководителя в структуре soft skills (значение, подходы, методы диагностики и развития) // *Науковедение : интернет-журн.* 2017. Т. 9, № 1. URL: <http://naukovedenie.ru/pdf/07evn117.pdf> (дата обращения: 29.08. 2017).
4. *Ивонина А. И., Чуланова О. Л., Давлетишина Ю. М.* Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль, soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии студентов // *Науковедение : интернет-журн.* 2017, Т. 9, № 1. URL: <http://naukovedenie.ru/pdf/07evn117.pdf> (дата обращения: 29.08. 2017).
5. *Яркова Т. А., Черкасова И. И.* Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // *Вестн. Тюмен. гос. ун-та. Гуманитарные исследования. Humanitates.* 2016. Т. 2, № 4. С. 222–234. DOI: 10.21684/2411-197X-2016-2-4-222-234.
6. Cambridge Dictionary. URL: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/soft-skills> (дата обращения: 29.08. 2017).
7. Collins Dictionary. URL: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/soft-skills> (дата обращения: 29.08.2017).
8. *Богдан Е. С.* Развитие у студентов инженерных направлений soft skills как важный фактор их конкурентоспособности // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2017. № 2–4. С. 17–20.
9. *Галажинский Э. В.* Высшая школа : чему не учат в университетах // *Ведомости*. 2017. № 4377. URL: <http://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2017/08/03/727760-ne-uchat-v-universitetah> (дата обращения: 29.08.2017).
10. *Дюгай Е. Е., Гущина Л. А.* Формирование компетенций : миф или реальность // *Педагогическое мастерство : материалы Междунар. науч. конф.* М., 2012. С. 7–12.
11. *Клюев А. К., Яшин А. А.* Программы предпринимательского образования в современном университете // *Высшее образование в России*. 2016. № 1 (197). С. 22–33.
12. *Klaus P.* Communication breakdown // *California Job Journal*. 2010. № 28. P. 1–9.
13. *Watts M., Watts R. K.* Developing Soft Skills in Students. 2008. URL: http://108.cgpublisher.com/proposals/64/index_html (дата обращения: 29.08.2017).
14. OECD (2015), Skills for Social Progress : The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies, OECD Publishing. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en> (дата обращения: 29.08.2017).
15. *Гриффин П.* Школам нужны аналитики. URL: <http://www.edutainme.ru/post/griffin/> (дата обращения: 29.08.2017).
16. *Давыдова В.* Слушать, говорить и договариваться : что такое soft skills и как их развивать. URL: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills> (дата обращения: 29.08.17).
17. *Вербицкий А. А.* Контекстное обучение в компетентностном подходе // *Высшее образование в России*. 2006. № 11. С. 39–46.
18. *Шилова С. А.* Актуализация и совершенствование навыков говорения посредством парной и групповой форм работы // *Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации : материалы докл. VIII Междунар. конф. Саратов, 2016.* С. 491–497.



19. Kozar O. Towards Better Group Work : Seeing the difference between Cooperation and Collaboration // English Teaching Forum. 2010. Vol. 48, № 2. P. 16–23.
20. Rhoades G. Minimizing the chaos through cooperative classroom management // English Teaching Forum. 2013. Vol. 51, № 4. P. 28–34.

Образец для цитирования:

Шилова С. А. Формирование гибких навыков средствами микрогрупповых форм работы при обучении иностранному языку в вузе // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 4 (24). С. 374–380. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-374-380.

Developing Soft Skills through Group Work within the Framework of Teaching English at University

Svetlana A. Shilova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: sa_shilova@mail.ru

The article presents the results of the theoretical analysis of the conditions of soft skills development connected with the overcoming of the contradictions of the traditional system of education, which involves individual character of learning and dominance of frontal teaching, which impede the development of communicative competences. Top requested soft skills contributing to the professional success of the university graduate are reported. Amongst the most needed social competences there are such skills as communication, collaboration and creative thinking. Also, the article deals with the issue of incongruity between traditional education and needs and expectations of the modern generation of students and employers. The work reveals several distinctive features of two educational paradigms suggested by V. K. Dyachenko (collaborative learning) and A. A. Verbitsky (contextual learning). These paradigms are aimed at overcoming existing contradictions of traditional system of education. The author justifies the necessity to use group work as the most efficient tool for developing the most required soft skills. The advantages of this form of learning are described. These benefits enable teachers to recreate the situation of real-life communication, to create emotionally comfortable atmosphere, to make the shift from teacher-centered to student-centered learning, and to use alternative assessment aimed at increasing motivation and developing critical thinking. Various aspects and strategies of planning group work within the framework of teaching English to university students are highlighted.

Key words: group work, soft skills, competency-based approach, contradictions of traditional education, generational theory.

References

1. Verbickij A. A. Stanovlenie novoy obrazovatel'noy paradigmy v rossijskom obrazovanii [Developing the New Educational Paradigm in Russian Education]. *Obrazovanie i nauka*, 2012, № 60, pp. 5–18. DOI: 10.17853/1994-5639-2012-6-5-18 (in Russian).
2. D'jachenko V. K. *Didaktika: v 2 t.* [Didactics : in 2 vol.]. Moscow, 2006. Vol. 1. 400 p. (in Russian).
3. Chulanova O. L. Social'no-psichologicheskie aspekty upravleniya: yemocional'naja kompetentnost' rukovoditelya v strukture soft skills (znachenie, podagody, metody diagnostiki i razvitiya) [The Socio-Psychological Aspects of Management: Emotional Competence of the Leader in the Structure of Soft Skills (Value, Approach, Diagnosis and Development Methods)]. *Naukovedenie: Internet-zhurn.* [Naukovedenie], 2017, vol. 9, no. 1. Available at: <http://naukovedenie.ru/pdf/07evn117.pdf> (accessed 29 August 2017) (in Russian).
4. Ivonina A. I., Chulanova O. L., Davletshina Ju. M. Sovremennyye napravleniya teoreticheskikh i metodicheskikh razrabotok v oblasti upravleniya: rol', soft skills i hard skills v professional'nom i kar'ernom razvitii studentov [Modern Directions of Theoretical and Methodological Developments in the Field of Management: the Role of Soft Skills and Hard Skills in Professional and Career Development of Employees]. *Naukovedenie: Internet-zhurn.* [Naukovedenie], 2017, vol. 9, no. 1. Available at: <http://naukovedenie.ru/pdf/07evn117.pdf> (accessed 29 August 2017). (in Russian).
5. Yarkova T. A., Cherkasova I. I. Formirovanie gibkikh navykov u studentov v usloviyah realizacii professional'nogo standarta pedagoga [Forming Students' Soft Skills in the Implementation of Professional Standard of the Teacher]. *Vestn. Tjumen. gos. un-ta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates* [IT Research Journal. Humanities Research. Humanities], 2016, vol. 2, no. 4, pp. 222–234. DOI: 10.21684/2411-197X-2016-2-4-222-234 (in Russian).
6. *Cambridge Dictionary*. Available at: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/soft-skills> (accessed 29 August 2017).
7. *Collins Dictionary*. Available at: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/soft-skills> (accessed 29 August 2017).
8. Bogdan E. S. Razvitie u studentov inzhenernykh napravleniy soft skills kak vazhnyy faktor ich konkurentosposobnosti [Developing Soft Skills in Engineering Students as the Main Factor of Their Competitiveness]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [Actual problems of humanitarian and natural sciences], 2017, no. 2–4, pp. 17–20 (in Russian).
9. Galazhinskiy E. V. Vysshaya shkola: chemu ne uchat v universitetach [High School: What is not Taught at Universities]. *Vedomosti* [Vedomosti], 2017, no. 4377. Available at: <http://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2017/08/03/727760-ne-uchat-v-universitetah> (accessed 29 August 2017) (in Russian).
10. Dyugay E. E., Gushhina L. A. Formirovanie kompetencij: mif ili real'nost' [Forming Competences: Myth or Reality]. In: *Pedagogicheskoe masterstvo: materialy Mezhdunar. nauch. konf.* [Pedagogical spills: the materials of the International Scientific Conference]. Moscow, 2012, pp. 7–12 (in Russian).
11. Klyuev A. K., Jashin A. A. Programmy predprinimatel'skogo obrazovaniya v sovremennom universitete [Entrepreneurship Educational Programs in the Modern University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2016, no. 1 (197), pp. 22–33 (in Russian).



12. Klaus P. Communication breakdown. *California Job Journal*, 2010, no. 28, pp. 1–9.
13. Watts M., Watts R. K. *Developing Soft Skills in Students*. 2008. Available at: http://108.cgpublisher.com/proposals/64/index_html (accessed 29 August 2017).
14. OECD (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en> (accessed 29 August 2017).
15. Griffin P. *Shkolam nuzhny analitiki*. Available at: <http://www.edutainme.ru/post/griffin/> (accessed 29 August 2017) (in Russian).
16. Davydova V. *Slushat', govorit' i dogovarivat'sja: chto takoe soft skills i kak ih razvivat'* [Listen, talk and agree: what soft skills are and how to develop them]. Available at: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills> (accessed 29 August 17) (in Russian).
17. Verbitskiy A. A. Kontekstnoe obuchenie v kompetentnom podchode [Contextual Education in Competence-Based Approach]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2006, no. 11, pp. 39–46 (in Russian).
18. Shilova S. A. Aktualizatsiya i sovershenstvovanie navykov govoreniya posredstvom parnoy i gruppovoy form raboty [Enhancing Speaking Skills through Pair and Group Work]. *Inostrannyye yazyki v kontekste mezhkul'turnoy kommunikatsii: materialy dokl. VIII Mezhdunar. konf.* [Foreign languages in the context of intercultural communication: materials reports VIII international conference]. Saratov, 2016. Pp. 491–497 (in Russian).
19. Kozar O. Towards better group work: Seeing the Difference between Cooperation and Collaboration. *English Teaching Forum*, 2010, vol. 48, no. 2, pp. 16–23.
20. Rhoades G. Minimizing the Chaos through Cooperative Classroom Management. *English Teaching Forum*, 2013, vol. 51, no. 4, pp. 28–34.

Cite this article as:

Shilova S. A. Developing Soft Skills through Group Work within the Framework of Teaching English at University. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 4 (24), pp. 374–380 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-374-380.

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

АДАПТАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ: ИТОГИ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОГО СЕМИНАРА

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

Подведены итоги проведения научно-практического семинара «Адаптационная готовность школьников», проведенного на базе Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского 21 мая 2017 года.

Ключевые слова: адаптация, адаптационная готовность, школьник.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-381-382

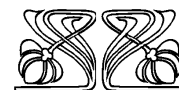
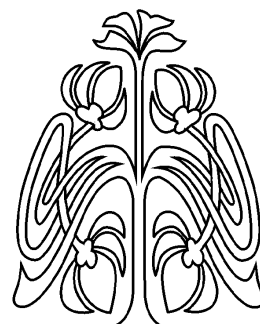
21 мая 2017 г. на базе СГУ им. Н. Г. Чернышевского состоялся научно-практический семинар «Адаптационная готовность школьников».

В мероприятии принимали участие сотрудники кафедры социальной психологии образования и развития (доктор психологических наук **Р. М. Шамионов**, кандидат психологических наук **А. Р. Вагапова**), кафедры педагогической психологии и психодиагностики (доктор психологических наук **М. В. Григорьева**, кандидат психологических наук **И. В. Малышев**, кандидат педагогических наук **Л. Е. Тарасова**, кандидат психологических наук **А. В. Григорьев**, кандидат психологических наук **Н. В. Усова**), педагоги-психологи государственного бюджетного учреждения Саратовской области «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Возвращение»» (**Е. В. Васильева**, **А. Ю. Маркелова** и др.), а также студенты очной и заочной форм обучения по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование».

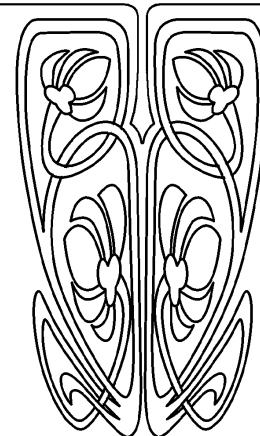
Программа научно-практического семинара предусматривала доклады и выступления по актуальным вопросам, связанным с раскрытием подходов к проблеме адаптационной готовности школьников. В качестве оказания методической помощи для участников семинара были подготовлены информационные буклеты, пособия и др.

Слова приветствия в адрес участников семинара прозвучали от заведующей кафедрой педагогической психологии и психодиагностики **М. В. Григорьевой**. Она подробно рассказала о подходах к решению проблемы адаптационных взаимодействий личности школьника с образовательной средой. Также она отметила, что вопросы взаимодействия школьника с образовательной средой являются наиболее распространенными в консультативной практике. Внимания требуют следующие формы нарушений, вызывающие снижение эффективности школьных взаимодействий: уменьшение активности школьника во взаимодействиях со средой, что выражается в понижении количества социальных контактов, замкнутости, отгороженности, боязливости.

Работа семинара началась с выступления **Л. Е. Тарасовой**, в котором она рассказала о проблемах адаптации в подростковом возрасте.



ПРИЛОЖЕНИЯ





С участниками семинара ею была организована дискуссия, предметом которой стали следующие вопросы: трудности подростков, связанные с частыми стрессами, вызываемыми интенсификацией учебного процесса с переходом на новые формы обучения, профессиональным самоопределением; проблемы в отношениях с родителями, учителями и сверстниками. Подводя итоги, она обратила внимание на то, что недостаточно высокая коммуникативная компетентность, неопределенность самоотношения и динамичные процессы формирующейся рефлексии отношения к другим людям обостряют процессы социально-психологической адаптации.

А. Р. Вагапова обратилась к обсуждению проблемы адаптационной готовности первокурсников. Она обратила внимание участников на то, что при поступлении ребенка в школу семейная система проходит проверку на гибкость и способность принять новые условия. Участники семинара согласились с тем, что адаптационная готовность детей и родителей различна и зависит

от типа трудностей дисгармоничной семьи, поэтому нужны разные стратегии консультативной работы.

В докладах педагоги-психологи Центра «Возвращение» рассказали о разных проблемах, связанных с трудностями адаптации: **А. Ю. Маркелова** – о работе с опекунами семьями по выявлению тревожности у детей и родителей; **Е. В. Васильева** – о проблемах адаптации к новым условиям воспитанников детских домов и кадетских школ.

По окончании выступлений происходило их обсуждение с участием большинства присутствовавших. Участники семинара подчеркнули важность изучения адаптационной готовности в разных условиях социализации.

Благодарности и финансирование: научно-практический семинар проведен при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-06-10624 «Адаптационная готовность личности в современных условиях развития общества»).

Образец для цитирования:

Вагапова А. Р. Адаптационная готовность школьников : итоги научно-практического семинара // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 4 (24). С. 381–382. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-381-382.

**Adaptability Readiness of the Schoolchild:
Results of the Scientific and Practical Workshop**

Alfiya R. Vagapova

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

The results of the scientific and practical workshop «Adaptability Readiness of the Schoolchild: Results of the Scientific and Practical

Workshop», conducted on the basis of the SSU, were summed up. N. G. Chernyshevsky May 21, 2017.

Key words: adaptation, adaptive readiness, schoolchild.

Acknowledgements: *The scientific and practical seminar was held with the financial support of the Russian Humanitarian Science Foundation, the project “Adaptability readiness of the personality in the modern conditions of society development” (no. 15-06-10624).*

Cite this article as:

Vagapova A. R. Adaptability Readiness of the Schoolchild: Results of the Scientific and Practical Workshop. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 4 (24), pp. 381–382 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-381-382.



АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ (итоги конференции)

Г. В. Эйгелис, Д. В. Зайцев, И. Ю. Суркова

Эйгелис Галина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии и прикладной социологии, Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А., Россия
Email: Eygelis@yandex.ru

Зайцев Дмитрий Викторович, доктор социологических наук, профессор, кафедра психологии и прикладной социологии, Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А., Россия
Email: zaitsev@bk.ru

Суркова Ирина Юрьевна, доктор социологических наук, профессор, кафедра психологии и прикладной социологии, Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А., Россия
E-mail: irina_surkova@mail.ru

Подведены итоги Всероссийской конференции «Акмеологические векторы профессионализации личности в обществе вызовов и угроз», состоявшейся 27 апреля 2017 г. на базе Саратовского государственного технического университета имени Гагарина Ю. А. Мероприятие было посвящено памяти профессора, доктора социологических наук, кандидата психологических наук Алексея Алексеевича Понукалина, действительного члена Международной академии акмеологических наук, вице-президента Международной академии инноватики, одного из основателей российского отделения международной системы ГЛОБЕЛИКС-Р (RUSSIANLICS).

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-383-385

Успешность профессионализации личности определяется влиянием комплекса эндо- и экзогенных факторов, эффективностью социализационного процесса в целом. Проблемы и перспективы профессиональной социализации личности обсуждались на прошедшей 27 апреля 2017 года в Саратовском государственном техническом университете имени Гагарина Ю. А. Всероссийской конференции «Акмеологические векторы профессионализации личности в обществе вызовов и угроз». Мероприятие было посвящено памяти профессора, доктора социологических наук Алексея Алексеевича Понукалина, действительного члена Международной академии акмеологических наук, вице-президента Международной академии инноватики, одного из основателей российского отделения международной системы ГЛОБЕЛИКС-Р (RUSSIANLICS).

Ключевым организатором конференции стала кафедра психологии и прикладной социологии СГТУ имени Гагарина Ю. А. Соорганизаторами выступили кафедры экономической безопас-

ности и управления инновациями, а также экономики труда и производственных комплексов. В конференции приняли участие 132 представителя науки, образования, социальной сферы, государственных и общественных организаций, в том числе 26 докторов наук и докторантов, 44 кандидата наук, 10 научных сотрудников и аспирантов, 42 магистранта и студента. География конференции представлена 12 городами России, а также исследователями из Белоруссии и Казахстана.

На открытии конференции с приветственным словом выступили проректор по научной работе СГТУ имени Гагарина Ю. А. профессор, доктор химических наук И. Остроумов и председатель оргкомитета конференции, заведующая кафедрой психологии и прикладной социологии, кандидат психологических наук, доцент **Г. Эйгелис**, отметившие основные вехи жизненного пути А. Понукалина, его достижения в социологии и психологии.

В пленарном докладе «Мой добрый друг и соратник – защитник гуманитаризации образования» академик **В. Ярская** проанализировала инициативы А. Понукалина по объединению социально-психологического и технического направлений высшего образования. Академик **Е. Наумов** сформулировал ключевые проблемы интеллектуальной экономики в теории и практике управления, продемонстрировав их связь с акмеологией. Профессор **Л. Аксеновская** в своем выступлении обозначила перспективы развития ордерного подхода к социально-психологическому изучению феномена культуры. Профессор **С. Землянухина** изложила идеи трудоголизма и его антипода в своем докладе о потребности в труде в современном российском обществе. Завершила пленарное заседание профессор **Н. Казакова**, обосновав влияние глобальных трендов инновационного развития на профессиональное развитие личности.

Интересными, оригинальными и эмоционально окрашенными оказались многие выступления, особенно молодых исследователей, на секционных заседаниях. Первая секция «Психологические ресурсы достижения высшей ступени личностного роста в современных профессиях» стала площадкой для докладов по проблемам социальной безопасности, в которых обозначены новые грани личностного роста в профессиях, ориентированных на обеспечение безопасности психологической среды (кандидат психологических наук **М. Клёнова**), националь-





ной безопасности (доктор психологических наук **Е. Рягузова**), эффективности экстремальной деятельности (студентка **Д. Ибрашева**, кандидат социологических наук **С. Летягина**, кандидат психологических наук **М. Орлова**). Модели инновационного потенциала и самоактуализации личности представителей разных типов профессий были представлены кандидатом психологических наук **Н. Аринушкиной**, студенткой **Е. Карabanовой**, студенткой **М. Пальмовой**, кандидатом социологических наук **А. Понукалиным**, студенткой **М. Раилко**, кандидатом социологических наук **И. Старик**, кандидатом психологических наук **Г. Эйгелис**.

В работе второй секции «Профессиональное становление личности в новых социально-экономических условиях» было создано коммуникативное пространство взаимодействия практиков, представителей общественных организаций и научного сообщества в обсуждении, прежде всего, докладов о проблемах копинг-поведения (студент **М. Топланов**) и готовности к риску (кандидат педагогических наук **Е. Балакирева**, кандидат социологических наук **Т. Ильина**) как ресурсов развития помогающих профессий. Особый интерес вызвало выступление кандидата психологических наук **Т. Молодиченко**, посвященное психолого-педагогической профессионализации религиозной личности. В дискуссии было отмечено, что сегодня религия является не только элементом социальной сплоченности, но и инструментом терроризма, провокатором ксенофобии и расизма.

Инновационные аспекты социально-экономических процессов были проанализированы в презентациях участников третьей секции «Экономические аспекты профессионализации личности в контексте национальной безопасности и инновационного развития России». Обращение студентки **А. Вагиной**, доктора экономических наук **О. Гордашниковой**, студентки **Д. Ивановой**, доктора экономических наук **А. Плотникова**, кандидата экономических наук **О. Рыжовой**, студентки **А. Сергиной** к проблемам экономической безопасности, основанное на солидном эмпирическом материале, обозначило векторы

конкурентоспособности регионов, в частности, устойчивого развития экономики в целом. Резонансными стали выступления кандидата экономических наук **Ю. Глушковой**, доктора экономических наук **В. Трегубова**, доктора экономических наук **В. Тюриной**, кандидата экономических наук **А. Ипполитовой**, раскрывших инновационные перспективы трансформации образовательного пространства России.

Доклады студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых в рамках четвертой секции «Социальные аспекты профессионализации личности в обществе вызовов и угроз» представили богатую палитру исследований перспектив исторической реконструкции в профессиональной подготовке молодежи (кандидат социологических наук **Н. Божок**, магистрант **Д. Васильев**), профессионального становления студентов (магистрант **Н. Лепнева**), роли массмедийных репрезентаций в освещении проблем профессионализации личности (магистрант **Я. Алексеевская**, студент **Н. Кузнецов**, студентка **М. Савельева**, студентка **Е. Сёмушкина**, доктор социологических наук **И. Суркова**). Особый интерес участников конференции вызвал ряд докладов, посвященных акмеологизации родительства и «демографическим резервам» молодой семьи (аспирантка **И. Беляева**, доктор социологических наук **Д. Зайцев**, доктор социологических наук **Н. Ловцова**, аспирантка **Н. Нартова**, аспирантка **А. Цодикова**, доктор социологических наук **Ж. Чернова**).

Подводя итоги конференции, кандидат психологических наук **Г. Эйгелис**, доктор социологических наук **Д. Зайцев**, доктор социологических наук **И. Суркова** констатировали устойчивость интереса к акмеологическим аспектам социально-психологической проблематики, появление новых методов комплексного исследования особенностей профессионализации личности, актуальности акмеологического подхода в оценке её профессионального становления в современном российском обществе, а также значимость интеграции социально-гуманитарных знаний как ресурса акмеологизации профессионального сообщества.

Образец для цитирования:

Эйгелис Г. В., Зайцев Д. В., Суркова И. Ю. Акмеологические ориентиры профессиональной социализации современной личности (итоги конференции) // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 4 (24). С. 383–385. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-383-385.



**Acmeological Guidelines of Professional Socialization
of a Modern Person (Results of the Conference)**

Galina V. Eigelis

Yuri Gagarin State Technical University of Saratov
77, Politechnicheskaya Str., Saratov, 410054, Russia
E-mail: Eigelis@yandex.ru

Dmitry V. Zaitsev

Yuri Gagarin State Technical University of Saratov
77, Politechnicheskaya Str., Saratov, 410054, Russia
E-mail: zaitsevd@bk.ru

Irina Yu. Surkova

Yuri Gagarin State Technical University of Saratov
77, Politechnicheskaya Str., Saratov, 410054, Russia
E-mail: irina_surkova@mail.ru

The article presents the summary of the results of the All-Russian Conference «Acmeological vectors of professionalization of an individual in the society of challenges and threats», held on April 27, 2017 at Yuri Gagarin Saratov State Technical University. The event was dedicated to the memory of Professor Alexei Alekseevich Ponukalin, Ph.D. in Psychology, a full member of the International Academy of Acmeology, Vice-President of the International Academy of Innovation, one of the founders of the Russian branch of the international system GLOBELIKS-R (RUSSIANLICS).

Cite this article as:

Eigelis G. V., Zaitsev D. V., Surkova I. Yu. Acmeological Guidelines of Professional Socialization of a Modern Person (Results of the Conference). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 4 (24), pp. 383–385 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-383-385.



СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РЕАБИЛИТАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ (итоги конференции)

Л. В. Шипова, Е. С. Гринина



Шипова Лариса Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной психологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: larisashi@yandex.ru

Гринина Елена Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра реабилитационных технологий в образовании на базе Центра адаптации и реабилитации инвалидов, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: elena-grinina@yandex.ru

Подведены итоги Всероссийской научно-практической конференции «Социализация и реабилитация в современном мире», состоявшейся 19–20 мая 2017 г. на базе факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского.

DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-386-388

В настоящее время проблема реабилитации и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья широко обсуждается в рамках различных научно-практических мероприятий. Уже традиционными в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского стали ежегодные конференции, посвященные комплексному анализу вопросов реабилитации, абилитации и социализации лиц с особенностями психофизического развития.

С 19 по 20 мая 2017 г. в СГУ имени Н. Г. Чернышевского на факультете психолого-педагогического и специального образования прошла Всероссийская научно-практическая конференция «Социализация и реабилитация в современном мире». В качестве инициаторов и организаторов конференции выступили Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, факультет психолого-педагогического и специального образования и государственное автономное учреждение Саратовской области «Центр адаптации и реабилитации инвалидов». Цель конференции – анализ и обобщение научной информации и опыта практической деятельности в области социализации и комплексной реабилитации, консолидация усилий профессиональных и общественных организаций для теоретического анализа научного знания и развития практико-ориентированных технологий в области обсуждаемых проблем.

Участниками конференции стали около 300 представителей различных регионов Рос-

сийской Федерации: Москвы, Санкт-Петербурга, Архангельска, Брянска, Екатеринбургa, Казани, Кирова, Мурманска, Новосибирска, Пензы, Сургута, Тамбова, Томска, Тулы, Уфы, Чебоксар, Грозного, Шуи и других городов, а также Луганской Народной Республики (Луганск). В конференции приняли участие более 130 докторов и кандидатов наук, преподавателей учреждений высшего и среднего профессионального образования, а также студенты, магистранты, аспиранты различных вузов, академических институтов, учреждений повышения квалификации, в том числе Московского педагогического государственного университета, Московского государственного психолого-педагогического университета, Российского государственного педагогического университета (г. Санкт-Петербург), Российского государственного социального университета (г. Москва), Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (г. Москва), Института изучения детства, семьи и воспитания (г. Москва), Казанского федерального университета (г. Казань), Северного арктического федерального университета (г. Архангельск), Башкирского государственного университета (г. Уфа), Брянского государственного университета, Вятского государственного университета (г. Киров), Ивановского государственного университета (г. Шуя), Луганского государственного университета имени Тараса Шевченко, Мурманского арктического государственного университета, Пензенского государственного университета, Томского государственного университета (г. Грозный), Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирязова, Новосибирского государственного технического университета, Тульского государственного педагогического университета имени Л. Н. Толстого, Чувашского государственного педагогического университета (г. Чебоксары), Университета управления Татарского института содействия бизнесу (г. Казань) и др. Помимо Саратовского государственного национального исследовательского университета имени Н. Г. Чернышевского в конференции были представлены другие вузы нашего города: Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А., Саратовский областной институт развития образования.

В работе конференции участвовали специалисты-практики учреждений образования, социальной сферы, здравоохранения (психологи, педагоги, логопеды, социальные работники из дошкольных



учреждений, школ для обучающихся по адаптированным образовательным программам, социально-реабилитационных центров, центров адаптации и реабилитации инвалидов, центров реабилитации детей и подростков, центров психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей и подростков и др.)

19 мая 2017 г. состоялось торжественное открытие конференции. С приветственным словом к участникам конференции обратились заместитель министра социального развития Саратовской области **Евгений Иванович Бакаев** и проректор по среднему профессиональному образованию и социальной работе СГУ имени Н. Г. Чернышевского Ольга Евгеньевна Нестерова. На пленарном заседании были заслушаны доклады **Раиля Мунировича Шамянова**, доктора психологических наук, профессора, декана факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ имени Н. Г. Чернышевского «Принцип диахронии в исследовании социализации личности»; **Марины Юрьевны Бурькиной**, доктора психологических наук, профессора кафедры педагогики и психологии детства Брянского государственного университета им. И. Г. Петровского «Предпосылки развития автономии в подростковом возрасте»; **Вероники Викторовны Васиной**, кандидата психологических наук, доцента, профессора кафедры теоретической и инклюзивной педагогики, зав. лабораторией технологий инклюзивного образования Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирязова «Социализация субъектов через фасилитацию социального взаимодействия в инклюзивной практике»; **Екатерины Станиславовны Пяткиной**, кандидата медицинских наук, директора Центра адаптации и реабилитации инвалидов «Роль социального партнерства в интеграции молодых инвалидов»; **Анны Михайловны Щербаковой**, кандидата педагогических наук, старшего научного сотрудника, профессора Московского государственного психолого-педагогического университета; **Светланы Викторовны Косяевой**, психолога Реабилитационного центра для инвалидов «Преодоление» (г. Москва) «Роль ожиданий в эффективности комплексной реабилитации у пациентов с нарушением статодинамической функции»; **Тамары Олеговны Варюхиной**, кандидата философских наук, заместителя директора по научно-методической работе Саратовского областного базового медицинского колледжа, члена Правления специальной Олимпиады России, вице-президента Всероссийской федерации спорта лиц с интеллектуальными нарушениями «Специальное Олимпийское движение как успешный опыт реализации комплексного подхода к социализации и реабилитации лиц с интеллектуальными нарушениями». Представленные в ходе пленарного заседания доклады отражали различные аспекты проблемы реабилитации и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья, актуальное состояние и перспективы

решения проблем в рассматриваемой области в различных регионах страны.

После окончания пленарного заседания работа конференции продолжилась на 11 секционных заседаниях: «Социализация личности в современном мире», «Проблемы социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)», «Психолого-педагогическое и социально-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями», «Социализация ребенка в системе начального естественно-математического образования», «Современные технологии психологической реабилитации и абилитации», «Проблемы социальной реабилитации», «Речевая компетентность как фактор реабилитации лиц с ОВЗ», «Реабилитационный потенциал образования лиц с ОВЗ», «Социализация лиц с ОВЗ в процессе технологического образования», «Проблемы инклюзивного обучения в сфере профессионального образования», «Подготовка к межкультурной коммуникации как процесс адаптации и социализации студентов».

Секционное заседание «Проблемы инклюзивного обучения в сфере профессионального образования» проходило на базе Саратовского техникума строительных технологий и сферы обслуживания. В заседании приняли участие руководители и педагоги техникума, который является базовой профессиональной образовательной организацией, обеспечивающей поддержку систем инклюзивного среднего профессионального образования для лиц с ОВЗ и инвалидов, руководители и специалисты Центра инклюзивного сопровождения и социальной адаптации студентов СГУ имени Н. Г. Чернышевского, преподаватели и студенты факультета психолого-педагогического и специального образования, представители образовательных организаций Саратова и Саратовской области, а также других регионов России. Перед участниками секционного заседания выступила **И. А. Алешина**, директор техникума, которая познакомила собравшихся с организацией инклюзивного образования и социальной адаптации обучающихся в профессиональном образовании, ролью чемпионатов «Абилимпикс» в профессиональной ориентации и трудоустройстве людей с инвалидностью. **А. В. Латынская**, заместитель директора, провела экскурсию по учебному корпусу техникума и продемонстрировала элементы доступной среды для обучающихся с ОВЗ. В содержательной дискуссии за круглым столом прошло обсуждение опыта реализации инклюзивного образования в Саратовском государственном университете, вопросов психологического обеспечения инклюзии в образовании, становления активной социальной позиции студентов с ОВЗ, а также волонтерского движения как средства социализации и воспитания подрастающего поколения.

По завершении секционных заседаний были проведены два мастер-класса: «Формирование ас-



сертификата, ответственного поведения и психологической профилактики девиаций в подростковой среде «Гроссмейстер общения» как метод социально-психологической реабилитации детей с ОВЗ» педагогами-психологами Центра психолого-педагогического сопровождения «Позитив» (г. Энгельс Саратовской области) и «Работа практического психолога с подростками группы суицидального риска» специалистами Психологического центра «Рост» (Саратов). Психологи-практики познакомили участников мастер-классов с современными методами психологической помощи, предложили апробировать некоторые упражнения и приемы, используемые в работе с детьми и подростками.

20 мая 2017 г. конференция продолжила свою работу в Центре адаптации и реабилитации инвалидов. Директор центра кандидат медицинских наук **Екатерина Станиславовна Пяткина** познакомила участников конференции с основными направлениями, организацией и содержанием деятельности центра, заместитель директора **Юлия Владимировна Турчанинова** провела экскурсию по центру. Театральная студия для людей с ограниченными возможностями здоровья представила участникам конференции спектакль «Колокола»,

поставленный при грантовой поддержке международного конкурса «Православная инициатива 2015–2016». Специалистами центра были проведены три мастер-класса: «Применение песочной анимации и эбру-терапии в реабилитации лиц с ОВЗ» (**И. С. Шумиловских**), «Обучение фото-мастерству в системе комплексной реабилитации лиц с ОВЗ» (**Т. Г. Савельева**), «Техники самоконтроля при эмоциональных нагрузках» (**Е. А. Зорина**). Закончилась конференция за круглым столом обсуждением итогов работы и перспектив решения актуальных проблем социализации и реабилитации в современном мире.

Проведение конференции способствовало активизации междисциплинарного диалога ученых и практиков в области социализации и реабилитации; анализу современного состояния и тенденций развития реабилитационных технологий; разработке современных подходов к повышению качества реабилитации; оптимизации профессионально-кадрового обеспечения процессов реабилитации и социализации; поиску продуктивных путей позитивной социализации в современном образовательном и социокультурном пространстве.

Образец для цитирования:

Шипова Л. В., Гринина Е. С. Социализация и реабилитация в современном мире (итоги конференции) // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6, вып. 4 (24). С. 386–388. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-386-388.

**Socialization and Rehabilitation
in the Modern World
(Results of the Conference)**

Larisa V. Shipova

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

Elena S. Grinina

Saratov State University
83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: elena-grinina@yandex.ru

The results of the All-Russian scientific and practical conference «Socialization and rehabilitation in the modern world», which was held on 19–20 May 2017 at the Faculty of Psychology and Education and Special Education Saratov State University.

Cite this article as:

Shipova L. V., Grinina E. S. Socialization and rehabilitation in the Modern World (results of the conference). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2017, vol. 6, iss. 4 (24), pp. 386–388 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-386-388.
