



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

ИЗВЕСТИЯ

САРАТОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
Новая серия



Научный журнал
2018 Том 7

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 1 (25)

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

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

Бериша Н. С., Новиков А. Л., Новикова И. А., Шляхта Д. А.

Индивидуально-личностные факторы успешности освоения
иностранного языка студентами-лингвистами

4

Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

Толочек В. А. Человек как субъект в континууме «задатки – компетенции»

16

Щебланова Е. И. Концепция А. М. Матюшкина о творческой одаренности
как предпосылке развития творческой личности

26

Кузьмина Е. И., Кузьмина З. В. Соотношение самооценки,
уровня притязаний и ценностных ориентаций личности

30

Психология социального развития

Воловикова М. И., Журавлев А. Л. Характеристики нравственной элиты
и современные представления о порядочном человеке

44

Гриценко В. В., Ковалева Ю. В. Ценностная структура личности
соотечественников в условиях возвращения их на историческую родину

49

Григорьева М. В. Типы адаптационной готовности личности
в образовательной среде школы

56

Матюшкина А. А. Понимание проблемной ситуации
и успешность ее решения

62

Вильчес-Ногерол (Белик) В. В., Сизова Л. А. Организация труда
и особенности стилей делового общения субъектов
(на примере деятельности медицинских сестер)

68

Лыкова Н. М., Маррокин М. Р. Г. Связь стратегий совладающего
поведения и смысложизненных ориентаций выпускников детского дома
при православном монастыре в Гватемале

78

Педагогика развития и сотрудничества

Ротмирова Е. А. Полисубъектность культуры деятельности
учителя и учащихся в современном художественно-образовательном
пространстве

85

Приложения

Хроника научной жизни

Матюшкина А. А. Мышление. Обучение. Творчество: итоги симпозиума,
посвященного 90-летию академика А. М. Матюшкина

92

Кленова М. А. Аняньевские чтения-2017. Преемственность
в психологической науке: В. М. Бехтерев, Б. Г. Аняньев, Б. Ф. Ломов
(итоги международной научной конференции)

94

Акименко А. К., Фирсова Т. Г. XXV Страховские чтения:
итоги всероссийской научной конференции

96

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
Гаврина Марина Владимировна

**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 28.02.18.
Формат 60×84 1/8.
Усл. печ. л. 11,39 (12,25).
Тираж 500 экз. Заказ 13-Т.

Отпечатано в типографии
Саратовского университета.

Адрес типографии:
410012, Саратов, Б. Казачья, 112А

© Саратовский университет, 2018

**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 именования 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**

- Nadezhda S. Berisha, Alexey L. Novikov, Irina A. Novikova, Dmitry A. Shlyakhta.** Individual and Personal Factors for Successful Learning of a Foreign Language by Linguistics Students 4

Theoretical and Methodological Approaches to Investigations of Psyche's Development

- Vladimir A. Tolochek.** A Person as a Subject in the Continuum «Prerequisites – Competencies» 16

- Elena I. Shcheblanova.** A. M. Matyushkin's Concept of Creative Giftedness as a Presupposition of Development of Creative Personality 26

- Elena I. Kuzmina, Zinaida V. Kuzmina.** The Ratio of Self-Esteem, Aspiration Level and Value Orientations of an Individual 30

Psychology of Social Development

- Margarita I. Volovikova, Anatoly L. Zhuravlev.** Characteristics of Moral Elite and Modern Ideas about a Decent Person 44

- Valentina V. Gritsenko, Yulia V. Kovaleva.** The Value-Based Personality Structure of Compatriots in the Context of their Return to their Historical Homeland 49

- Marina V. Grigorieva.** Types of Adaptive Personality Readiness in the School Learning Environment 56

- Anna A. Matyushkina.** Understanding the Problem Situation and its Successful Solution 62

- Veronica V. Vilches-Nogero (Belik), Larisa A. Sizova.** Labour Management and Features of Business Communication Styles of Subjects (based on the Example of Nurse Practices) 68

- Natalia M. Lykova, Reina G. Marroquin M.** Connection Between Coping Behaviour Strategies and Life-Purpose Orientations of the Graduates of Orthodox Monastery Orphanage in Guatemala 78

Developmental and Cooperational Pedagogics

- Elena A. Rotmirova.** Polysubjectness of Work Culture of Teachers and Students in the Modern Artistic and Educational Space 85

Appendices**Hronicle of Scientific Life**

- Anna A. Matyushkina.** Thinking. Training. Creativity: Results of Symposium Dedicated to the 90th Anniversary of the Academician A. M. Matyushkin 92

- Milena A. Klenova.** Ananiev Readings-2017. Continuity in Psychological Science: V. M. Bekhterev, B. G. Ananiev, B. F. Lomov (Proceeds of the International Scientific Conference) 94

- Anastasiya K. Akimenko, Tatyana G. Firsova.** XXV Strakhov Readings: Results of the All-Russian Scientific Conference 96

**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., Университет штата Оклахома (Оклахома, США)
Арендачук Ирина Васильевна, кандидат психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Баева Ирина Александровна, доктор психол. наук, академик РАО (Санкт-Петербург, Россия)
Баранаскене Ингрида, Dr. Sci. (Social'), профессор, Клайпедский университет (Клайпеда, Литва)
Витрук Эвелин, Dr. Sci. (Psychology'), профессор, Лейпцигский университет (Лейпциг, Германия)
Гарбер Илья Евгеньевич, кандидат психол. наук, профессор (Саратов, Россия)
Головей Лариса Арсеньевна, доктор психол. наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)
Григорьева Марина Владимировна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)
Демакова Ирина Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, Институт детства (Москва, Россия)
Домбровский В., Dr. Sci. (Psychology'), профессор (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, 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)
Сериков Владислав Владимирович, доктор пед. наук, чл.-корр. РАО (Москва, Россия)
Симулиониене Рома, Dr. Sci. (Psychology'), профессор, Клайпедский университет (Клайпеда, Литва)
Скутил Мартин, Dr. Sci. (Pedagogic'), профессор. Университет Градец Кралове (Градец Кралове, Чехия)
Фулоп Марта, Dr. Sci. (Psychology'), 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)
Чистякова Светлана Николаевна, доктор пед. наук, академик РАО (Москва, Россия)
Шакурова Марина Викторовна, доктор пед. наук, профессор (Воронеж, 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»**

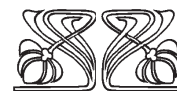
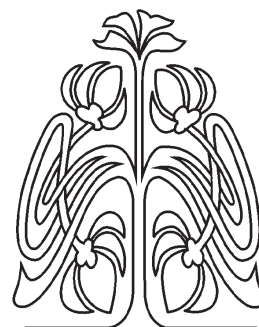
Editor-in-Chief – Rail M. Shamionov (Saratov, Russia)

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

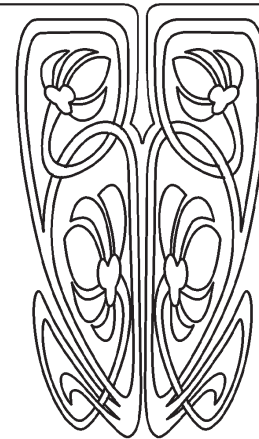
Executive Secretary – Elena E. Bocharova (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

Garnik V. Akopov (Samara, Russia)	Victor I. Panov (Moscow, Russia)
Maria Aleksandrova-Howell (Oklahoma, USA)	Sergey D. Polyakov (Ulyanovsk, Russia)
Irina V. Arendachuk (Saratov, Russia)	Inga E. Rahimbaeva (Saratov, Russia)
Irina A. Baeva (St. Petersburg, Russia)	Elena V. Ryaguzova (Saratov, Russia)
Ingrida Baranauskienė (Klaipėda, Lithuania)	Vladislav V. Serikov (Moscow, Russia)
Evelin Witruk (Leipzig, Germany)	Roma Simulionienė (Klaipėda, Lithuania)
Ilya E. Garber (Saratov, Russia)	Martin Skutil (Hradec Kralove, Czech Republic)
Larisa A. Golovey (St. Petersburg, Russia)	Marta Fülöp (Budapest, Hungary)
Marina V. Grigorieva (Saratov, Russia)	Igor A. Fourmanov (Minsk, Belarus)
Irina D. Demakova (Moscow, Russia)	Tamara V. Chernikova (Volgograd, Russia)
Valeriy Dombrovskis (Daugavpils, Latvia)	Svetlana N. Chistyakova (Moscow, Russia)
Victor V. Znakov (Moscow, Russia)	Marina V. Shakurova (Voronezh, Russia)
Nikolay I. Leonov (Izhevsk, Russia)	Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**





АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.928.235

ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ-ЛИНГВИСТАМИ

Н. С. Бериша, А. Л. Новиков, И. А. Новикова, Д. А. Шляхта

Бериша Надежда Сергеевна, магистр лингвистики, соискатель, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия, 1032140379@rudn.university

Новиков Алексей Львович, кандидат филологических наук, доцент, кафедра общего и русского языкознания, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия, novikov_al@rudn.university

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

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

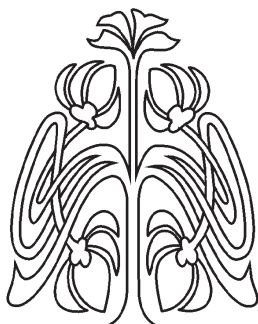
Статья посвящена проблеме соотношения эффективности освоения иностранного языка и личностных черт (свойств), которые анализируются на основе пятифакторной (П. Коста и Р. МакРей) и системно-функциональной (А. И. Крупнов) моделей. В эмпирическом исследовании проверялись гипотезы: успешность изучения английского языка студентами связана с открытостью и добросовестностью из пятифакторной модели, а также с переменными из инструментально-динамической подсистемы инициативности, рассматриваемой в рамках системно-функциональной модели. В исследовании приняли участие 128 студентов (83% – девушки) 1–2 курсов, обучающихся в бакалавриате по направлению «Лингвистика», средний возраст $18,57 \pm 1,13$ лет. Для определения успешности освоения английского языка использовались данные об академической успеваемости и процедура экспертной оценки. Для диагностики индивидуально-личностных факторов использовался «Пятифакторный опросник» в русской адаптации М. В. Бодунова и С. Д. Бирюкова, для диагностики инициативности – бланковый тест, разработанный А. И. Крупновым. С помощью корреляционного анализа выявлены положительные связи большинства оцениваемых параметров успешности освоения языка с открытостью, но вопреки предположениям не выявлено значимых связей с добросовестностью. Установлено, что успешность освоения английского языка теснее связана с переменными инициативности из мотивационно-смысловой, чем инструментально-динамической подсистемы, что противоречит гипотезе, основанной на анализе предшествующих исследований общительности, настойчивости и любознательности, рассматриваемых на основе системно-функциональной модели. При этом выявленные связи свидетельствуют, что проявления инициативности студентов могут неоднозначно оцениваться преподавателями английского языка, что может объясняться несоответствием между системой преподавания и индивидуальными особенностями студентов.

Ключевые слова: изучение иностранного языка, личностные черты, пятифакторная модель, системно-функциональная модель, студенты-лингвисты.

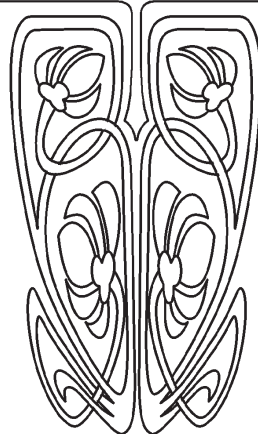
DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-4-15

Введение

Поиску факторов, которые способствуют продуктивному овладению иностранным языком, посвящено немало работ психологов, педагогов, лингвистов, специалистов по методике преподавания



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





языков и межкультурной коммуникации. Тем не менее данная проблема далека от решения и ее актуальность только возрастает в современном глобализирующемся мире. В частности, в последние десятилетия и на международном уровне идет поиск стратегий оптимального межкультурного взаимодействия, которые будут обеспечивать создание глобального единства при сохранении национального своеобразия, что нашло отражение в принятии Европейским Союзом концепции многоязычия, предполагающей владение, как минимум, тремя языками – родным и двумя иностранными [1]. Российские образовательные стандарты среднего и высшего образования пока включают один иностранный язык в число дисциплин, обязательных для изучения, но стандарты для студентов, обучающихся по лингвистическим направлениям, включают, как минимум, два иностранных языка. Можно утверждать, что в современном мире владение иностранным языком становится не только необходимым условием продуктивной межкультурной коммуникации на разных уровнях (в международных отношениях, бизнесе, образовании и др.), но и важнейшим фактором личностного и профессионального роста современного человека.

Исследования показывают, что на процесс и результат овладения иностранным языком влияет множество факторов разного уровня, среди которых особенности системы, форм, методов, средств обучения и методик преподавания, специфика изучаемого иностранного языка и его соотношения с родным, социально-культурные условия обучения в целом и, конечно, социально-демографические, психофизиологические и психологические характеристики обучающихся и обучающихся [2–7].

Среди психологических факторов успешности освоения иностранного языка, безусловно, наиболее очевидными и изучаемыми являются когнитивные процессы (прежде всего память), языковые задатки и способности, мотивация, которые часто изучаются в совокупности. Например, с конца 1950-х гг. в США в целях профессионального отбора и для определения склонности к изучению языков широко используется «Современный тест языковых способностей» (Modern Language Aptitude Test, MLAT). Этот тест включает 5 блоков: 1) Number Learning (запоминание чисел); 2) Phonetic Script (фонетическое кодирование); 3) Spelling Clues (орфографические подсказки); 4) Words in Sentences (грамматическая чувствительность); 5) Paired Associates (ассоциативная память) [8]. Разработчики теста гарантируют, что его результаты в конкретных случаях действительны около 5 лет [9].

В отечественной психологии широко известны исследования языковых способностей М. К. Кабардова с коллегами, выполненные в тра-

дициях школы дифференциальной психофизиологии и психологии Б. М. Теплова [10–13 и др.]. В результате этих исследований были выявлены типы языковых способностей (коммуникативно-речевой, когнитивно-лингвистический и смешанный), которые соотносятся с типами высшей нервной деятельности, темпераментальными и когнитивными особенностями, что определяет разную эффективность использования «традиционных» и «коммуникативных» методик изучения иностранного языка.

На наш взгляд, все многообразие факторов, связанных с эффективностью освоения иностранного языка, в каждом конкретном случае может опосредоваться индивидуально-личностными особенностями обучающихся, которые требуют подробного изучения и учета в практике преподавания. Соответственно, данная статья посвящена проблеме исследования соотношения личностных свойств и черт, рассматриваемых на основе разных отечественных и зарубежных моделей, и эффективности изучения иностранного языка студентами.

Личностные свойства и черты как факторы освоения иностранного языка

В последние десятилетия большое количество исследований личностных свойств как факторов учебных достижений студентов, в том числе и при изучении иностранных языков, было выполнено на основе системно-функциональной модели, разрабатываемой под руководством А. И. Крупнова [14–16]. Данная модель является продолжением комплексных исследований личности и индивидуальности в школе дифференциальной психофизиологии и психологии Б. М. Теплова и В. Д. Небылицына. Преимуществом модели является рассмотрение свойств (черт) личности как совокупности компонентов, входящих в две подсистемы: мотивационно-смысловую (целевой, мотивационный, когнитивный и продуктивный компоненты) и инструментально-динамическую (динамический, эмоциональный, регуляторный и рефлексивно-оценочный компоненты) [14, 15].

На основе системно-функциональной модели в контексте изучения иностранного языка анализировались такие свойства личности, как *общительность* [17–19], *настойчивость* [20–22], *любопытность* [22], *ответственность* [23].

В работах Е. Д. Кокоревой [17] и Г. В. Зарембо [18] было показано, что для более успешных в овладении иностранным языком учащихся и студентов, как правило, характерны средние показатели коммуникативной активности при доминировании положительных эмоций и развитой произвольной регуляции; для менее успешных – более высокая коммуникативная



активность, сопровождающаяся при этом непроизвольностью, импульсивностью, яркой эмоциональной окрашенностью (присутствуют как положительные, так и отрицательные эмоции) и меньшим самоконтролем. В исследовании Н. В. Кудиновой и С. С. Кудинова [19] академическая успешность в изучении иностранного языка была сопоставлена с типологическими особенностями общительности. Выявлено, что для студентов с общительностью *активного* типа (с высокими показателями переменных общительности в мотивационно-смысловой подсистеме и преобладанием гармонических переменных над агармоническими в инструментально-стилевой) характерно быстрое и качественное освоение иностранного языка. *Пассивные* студенты (с преобладанием агармонических переменных инструментально-стилевой подсистемы при меньшей выраженности переменных мотивационно-смысловой подсистемы по сравнению с активным типом) демонстрируют гораздо более низкую успеваемость по иностранному языку. Для студентов *адаптивного* (смешанного) типа характерен сильный разброс показателей успешности освоения иностранного языка.

В исследованиях общительности была выявлена важная роль самоконтроля и саморегуляции в процессе изучения иностранного языка, что дало основания Ю. В. Кожуховой и А. И. Крупнову [20] рассмотреть настойчивость студентов как фактор успешности в изучении иностранного языка. На предварительном этапе исследования, когда сравнивались только итоговые семестровые оценки, практически не было выявлено различий между выраженностью переменных настойчивости из мотивационно-смысловой подсистемы между более и менее успешными в освоении языка студентами (за исключением переменной *предметность*). Однако в инструментально-стилевой подсистеме различий между рассматриваемыми группами было обнаружено существенно больше, прежде всего в переменных динамического и рефлексивно-оценочного компонентов. Так, менее успешные в освоении языка студенты характеризовались и менее выраженными динамическими проявлениями настойчивости в деятельности, и наличием более выраженных трудностей в ее реализации. В дальнейшем анализ был проведен более дифференцированно по нескольким параметрам: фонетика, грамматика, речь и политическая лексика [21]. Анализ показал, что переменные настойчивости теснее связаны с успешностью освоения отдельных аспектов иностранного языка у менее успешных студентов, при этом фонетика – наиболее тесно, а грамматика – наименее тесно связаны с переменными настойчивости в обеих группах [21].

В перечисленных выше исследованиях изучались студенты разных направлений обучения,

для которых иностранный язык не являлся профилирующим предметом. А. А. Воробьевой [22] было предпринято комплексное исследование черт личности как факторов академических достижений студентов-лингвистов в пяти группах дисциплин: 1) английский язык (обязательно изучается всеми студентами), 2) второй иностранный язык (самостоятельно выбирается), 3) специальные дисциплины (например, введение в языкознание, теоретическая грамматика, теоретическая фонетика и т.п.), 4) общеобразовательные дисциплины (история Отечества, культурология, философия и т.п.); 5) психолого-педагогические дисциплины (психология, педагогика и методика преподавания иностранных языков и культур). Успеваемость рассчитывалась как среднее семестровых оценок по каждой из групп дисциплин и сопоставлялась с выраженностью у студентов настойчивости и любознательности (рассматриваемых на основе системно-функциональной модели), а также индивидуально-личностных факторов «Большой пятерки» (нейротизм, экстраверсия, открытость, согласие, добросовестность).

В целом в данном исследовании было выявлено, что с учебными достижениями студентов-лингвистов в разных группах дисциплин более тесно связаны переменные из инструментально-стилевой подсистемы как настойчивости, так и любознательности (при этом для переменных настойчивости получено большее количество значимых корреляций). Для нас наиболее интересен тот факт, что успеваемость по основному (изучаемому всеми студентами) английскому языку слабо связана с переменными изучаемых свойств личности (1–2 значимые корреляции). В то же время успеваемость по второму (выбираемому) иностранному языку наиболее тесно связана с переменными настойчивости (9 значимых корреляций) и любознательности (7 значимых корреляций). Аналогичная ситуация характерна и для корреляций между учебными достижениями и выраженностью индивидуально-личностных факторов из «Большой пятерки»: с успеваемостью по английскому языку не связан ни один из факторов, а с успеваемостью по второму иностранному языку – три из пяти факторов (добросовестность и экстраверсия – положительно, нейротизм – отрицательно). А. А. Воробьева предполагает, что такой характер связей может быть вызван тем, что английский язык обязателен для всех и большинством студентов изучается уже давно, является знакомым и привычным, поэтому успеваемость в меньшей степени определяется индивидуальными особенностями, в то время как второй иностранный язык, который выбирается самостоятельно и большинством изучается «с нуля», соответственно, сильнее связан с индивидуально-личностными особенностями студентов [22].



В исследовании А. А. Воробьевой были подтверждены данные многочисленных зарубежных исследований, выполненных на основе пятифакторной модели [24], о том, что добросовестность является наиболее универсальным предиктором учебных достижений для выборок разного возраста и уровня образования и для большинства изучаемых дисциплин, включая иностранный язык [25, 26]. В зарубежных исследованиях разных национальных выборок было показано, что добросовестность и открытость опыту сильнее всего, по сравнению с другими факторами, входящими в данную модель, связаны с академическими достижениями старшеклассников и студентов [27–29]. При этом открытость опыту в некоторых случаях, например, для дисциплин, требующих меньшей творческой активности и креативности со стороны студента, может, наоборот, препятствовать достижению более высоких результатов [30]. В исследовании А. А. Воробьевой [22] открытость опыту не продемонстрировала значимых связей с успеваемостью ни по английскому языку, ни по второму иностранному. В других российских исследованиях отечественных выборок с использованием пятифакторной модели получены противоречивые результаты, которые в целом свидетельствуют о менее тесных связях личностных черт и академической успешности обучающихся, чем аналогичные связи в зарубежных исследованиях [6, 31]. Возможно, это связано с различиями в системах обучения в целом и системой оценивания в частности, а также с особенностями процедуры исследований (варианты методики, формирование выборки, методы статистики и т.п.).

Таким образом, в отечественной и зарубежной психологии с использованием разных подходов к изучению личности получены данные, что личностные особенности (свойства, черты, диспозиции и т.п.) в совокупности со способностями, мотивационными, когнитивными факторами играют определенную роль в учебных достижениях при изучении иностранного языка. Однако необходимо продолжать исследования в этом направлении для получения более дифференцированных данных, которые могут быть использованы при разработке и внедрении практических рекомендаций, направленных на повышение эффективности изучения иностранного языка с учетом выявленных индивидуально-личностных особенностей.

На основе представленного анализа литературы мы выбрали для исследования соотношения особенностей освоения иностранного языка студентами-лингвистами, с одной стороны, черты из пятифакторной модели, а с другой – инициативность, рассматриваемую на основе системно-функциональной модели А. И. Крупнова, так как это свойство практически не было изучено ранее в контексте данной проблемы. Мы предполагаем, что с успешностью изучения ино-

странного языка из факторов «Большой пятерки» будут теснее всего связаны добросовестность и открытость, а из переменных инициативности – переменные из ее инструментально-динамической подсистемы.

Выборка и методики исследования

Эмпирическое исследование проводилось во втором семестре 2016–2017 учебного года. В нем приняли участие студенты 1–2 курсов Института иностранных языков Российского университета дружбы народов (ИИЯ РУДН), обучающиеся по направлению «Лингвистика» – 128 человек, в том числе 22 юноши и 106 девушек (возраст $18,57 \pm 1,13$ лет). Все студенты в качестве основного иностранного языка изучают английский язык.

Для определения успешности освоения английского языка использовались данные успеваемости студентов по «Практическому курсу иностранного языка» за второй семестр 2016–2017 учебного года (100-балльная система), а также процедура экспертной оценки. В качестве экспертов выступили 12 преподавателей английского языка института (возраст от 25 до 45 лет, педагогический стаж – от 1 года до 25 лет), которые ведут занятия у студентов-участников исследования. Каждый эксперт оценивал студентов той группы, в которой он является ведущим преподавателем английского языка.

Эксперты оценивали по пятибалльной шкале (от 1 до 5) следующие 10 аспектов, связанных с изучением иностранного языка:

- 1) быстрота и точность восприятия иностранной речи на слух;
- 2) беглость чтения на иностранном языке;
- 3) лексическая и грамматическая правильность письменной речи;
- 4) лексический запас;
- 5) лексическая и грамматическая правильность устной речи;
- 6) уровень развития коммуникативных навыков на иностранном языке;
- 7) произношение (фонетика);
- 8) инициативность и активность на занятиях;
- 9) старательность и тщательность выполнения домашних заданий;
- 10) креативность при освоении иностранного языка.

Дополнительно нами рассчитывался *средний балл оценки*. Последующая проверка согласованности предложенной шкалы оценки показала очень высокие результаты: α Кронбаха = 0,9 и ω_h МакДональда = 0,64. Все параметры экспертной оценки статистически значимо коррелируют с итоговой семестровой оценкой ($0,40-0,73, p \leq 0,001$), что свидетельствует о содержательной валидности предложенной процедуры, так как семестровый экзамен принимает другой преподаватель.



Для диагностики индивидуально-личностных факторов использовался «Пятифакторный опросник» в русской адаптации М. В. Бодунова и С. Д. Бирюкова [32], который позволяет оценить выраженность *экстраверсии, доброжелательности (согласия), добросовестности, нейротизма, открытости опыту*. Именно этот опросник использовался в исследовании А. А. Воробьевой [22].

Для диагностики инициативности применялся бланковый тест, разработанный А. И. Крупновым на основе системно-функциональной модели, который, соответственно, включает восемь

компонентов и 16 переменных [15, с. 167–171].

Для статистической обработки результатов использовались методы описательной статистики, ранговый корреляционный анализ Спирмена, эксплораторный факторный анализ методом минимальных остатков (косоугольное вращение, критерий облимин). Расчеты проводились в компьютерной среде R, версия 3.2.2.

Результаты исследования и их обсуждение

Рассмотрим основные параметры описательной статистики изучаемых переменных (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Описательная статистика изучаемых переменных
Descriptive statistics for variables under study

Изучаемые переменные	Mean	SD
Оценка преподавателя		
Быстрота и точность восприятия иностранной речи на слух	4,25	0,81
Беглость чтения на иностранном языке	4,34	0,75
Лексическая и грамматическая правильность письменной речи	4,03	0,71
Лексический запас	4,08	0,80
Лексическая и грамматическая правильность устной речи	3,92	0,79
Уровень развития коммуникативных навыков на иностранном языке	4,16	0,77
Произношение (фонетика)	3,99	0,85
Инициативность и активность на занятиях	4,19	0,88
Старательность и тщательность в выполнении домашних заданий	4,34	0,95
Креативность при освоении иностранного языка	4,16	0,99
Средний балл	4,15	0,59
Итоговая академическая оценка	84,13	11,43
Факторы «Большой пятерки»		
Нейротизм	35,87	7,49
Экстраверсия	40,19	8,06
Открытость	40,11	5,17
Согласие	39,97	5,96
Добросовестность	41,87	8,27
Переменные инициативности		
Общественно значимые цели	35,26	7,17
Личностно значимые цели	40,03	7,45
Социоцентричность	32,48	10,38
Эгоцентричность	33,25	8,24
Осмысленность	31,81	8,62
Осведомленность	21,89	11,38
Предметность	35,20	9,16
Субъектность	36,99	8,56
Энергичность	28,42	11,55
Аэнергичность	22,66	11,26
Стеничность	31,78	7,39
Астеничность	25,89	11,87
Интернальность	32,16	8,64
Экстернальность	28,12	9,85
Операциональные трудности	24,67	10,72
Личностные трудности	25,27	10,92



Можно отметить, что исследуемые студенты отличаются высокой средней успеваемостью по английскому языку – большинство из них получили по итогам 2-го семестра 2016–2017 учебного года оценки «хорошо» и «отлично» (если перевести полученные баллы в традиционную систему). Средние экспертные оценки освоения языка также довольно высоки, для большинства оцениваемых аспектов (кроме «Лексической и грамматической правильности устной речи» и

«Произношения (фонетики)») – выше четырех баллов по пятибалльной системе, однако по всем оцениваемым параметрам наблюдается большой разброс данных.

Рассмотрим результаты рангового корреляционного анализа выраженности факторов «Большой пятерки» с параметрами экспертной и академической оценок успешности освоения английского языка в исследуемой группе студентов (табл. 2).

Таблица 2/ Table 2

Коэффициенты корреляции индивидуально-личностных факторов с параметрами оценки успешности освоения английского языка (N = 128)
Correlation coefficients for individual and personal factors with evaluation parameters for successful learning of the English language (N = 128)

Факторы «Большой пятерки»	Экспертные оценки преподавателя											Итоговая академическая оценка
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Средний балл	
Нейротизм	09	-04	-05	-06	-12	-10	-01	-03	-01	-08	-02	04
Экстраверсия	-06	-03	-09	-08	-05	-06	05	08	-03	12	03	01
Открытость	17*	14	17*	12	15	05	07	-01	19*	23**	19*	26***
Согласие	-09	-04	-01	-08	-10	-15	-02	-09	14	-04	-07	03
Добросовестность	-15	04	09	-09	08	03	01	10	11	03	05	08

Примечание. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$; нули и запятые в коэффициентах опущены; экспертные оценки преподавателя обозначены цифрами: 1 – быстрота и точность восприятия иностранной речи на слух; 2 – беглость чтения на иностранном языке; 3 – лексическая и грамматическая правильность письменной речи; 4 – лексический запас; 5 – лексическая и грамматическая правильность устной речи; 6 – уровень развития коммуникативных навыков на иностранном языке; 7 – произношение (фонетика); 8 – инициативность и активность на занятиях; 9 – старательность и тщательность в выполнении домашних заданий; 10 – креативность при освоении иностранного языка.

Из факторов «Большой пятерки» только *открытость* статистически значимо коррелирует как с несколькими параметрами экспертной оценки успешности освоения английского языка, включая средний балл, так и с итоговой академической оценкой (см. табл. 2). Из оцениваемых навыков владения языком наиболее тесно с *открытостью* связаны «Быстрота и точность восприятия иностранной речи на слух» и «Лексическая и грамматическая правильность письменной речи», а также параметры, характеризующие отношение студентов к занятиям – «Старательность и тщательность в выполнении домашних заданий» и «Креативность при освоении иностранного языка». Полученные корреляции, с одной стороны, подтверждают нашу гипотезу и данные многочисленных зарубежных исследований о важной роли *открытости* в учебной успешности (в данном случае на примере иностранного языка). Причем важно, что нет противоречий между характером связей с более неформальными экспертными оценками и с академической оценкой с использованием балльно-рейтинговой системы, которая, как известно, может отражать и формальные характеристики учебного процесса (посещение, исполнительность и др.). Но, с другой стороны, не было выявлено ни одной значимой корреля-

ции с *добросовестностью*, которая считается наиболее универсальным предиктором учебных достижений [24–26, 22]. Более того, наблюдается тенденция к обратной связи *добросовестности* с параметром «Быстрота и точность восприятия иностранной речи на слух».

Но в целом полученные нами результаты подтверждают данные А. А. Воробьевой о менее тесных связях индивидуально-личностных факторов «Большой пятерки» с академическими достижениями по английскому языку по сравнению с успеваемостью по другим предметам, изучаемым студентами-лингвистами [22].

Рассмотрим результаты рангового корреляционного анализа выраженности переменных инициативности с параметрами экспертной и академической оценок успешности освоения английского языка в исследуемой группе студентов (табл. 3).

В отличие от наших предположений, получено больше значимых корреляций между параметрами экспертной оценки успешности освоения английского языка и переменными инициативности из мотивационно-смысловой подсистемы (9 корреляций), по сравнению с переменными инструментально-динамической подсистемы (4 корреляции) (см. табл. 3). С итоговой академи-



Таблица 3/ Table 3

**Коэффициенты корреляции переменных инициативности
с параметрами оценки успешности освоения английского языка (N = 128)**
**Correlation coefficients of initiative variables
with parameters for assessing the successfulness of mastering the English language (N = 128)**

Переменные инициативности	Экспертные оценки преподавателя											Итоговая академическая оценка
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Средний балл	
Общественно значимые цели	-12	-11	-10	-05	-13	-19*	-09	-07	-12	-04	-12	-12
Личностно значимые цели	-12	-03	-16	-14	-16	-16	-04	04	-13	03	-12	-11
Социоцентричность	-09	-14	-22**	-05	-10	-28***	-02	-01	-08	04	-12	-13
Эгоцентричность	-15	-21*	-24**	-14	-15	-28***	-07	-04	-18*	-06	-19*	-23**
Осмысленность	-03	-03	-14	-03	-03	-03	03	04	02	11	02	-08
Осведомленность	-14	-13	-13	-13	-05	-13	02	01	-04	-09	-09	-07
Предметность	-04	-14	-17*	-06	-09	-21**	03	02	-02	03	-08	-07
Субъектность	-03	-06	-12	01	-07	-16	10	-02	00	06	-04	-06
Энергичность	-09	-10	-11	-08	-06	-14	-02	09	-08	04	-06	-06
Аэнергичность	02	-02	-04	-10	-04	-12	-07	-15	15	-16	-07	-02
Стеничность	-04	02	-11	-02	-09	-13	-04	06	01	03	-04	-01
Астеничность	18*	07	08	09	03	06	10	01	16	12	12	15
Интернальность	-05	-09	00	-04	04	-14	-05	12	13	-04	00	03
Экстернальность	00	05	06	-02	-03	-08	06	05	27***	02	06	09
Операциональные трудности	09	05	-01	02	-01	-06	03	-06	18*	06	04	08
Личностные трудности	14	08	07	06	02	-04	06	-04	18*	01	07	10

Примечание. Условные обозначения см. табл. 2.

ческой оценкой коррелирует на значимом уровне только переменная мотивационного компонента инициативности *эгоцентричность*. Более того, характер выявленных корреляций не соответствует характеру связей, полученных для настойчивости, любознательности и частично – общительности [18, 20–22]. Параметры «Лексическая и грамматическая правильность письменной речи» и «Уровень развития коммуникативных навыков на иностранном языке» обратно пропорционально связаны с такими мотивационно-смысловыми переменными инициативности, как *социоцентричность*, *эгоцентричность* и *предметность*; академическая оценка также отрицательно связана с *эгоцентричностью*. Содержательно это означает, что студенты с более выраженной мотивацией инициативности (как социально, так и личностно значимой) и с более

высокой оценкой ее продуктивности в предметной сфере характеризуются преподавателями как менее успешные: это отражается в письменной речи и в коммуникации на иностранном языке. Итоговая оценка по английскому языку ниже у студентов с более развитой эгоцентрической мотивацией инициативности (стремятся проявлять инициативу, чтобы зарекомендовать себя с лучшей стороны, повысить свой авторитет, достичь некоторого превосходства над другими и т.п.). В то же время переменные инструментально-динамической системы – *экстернальность*, *операциональные* и *личностные трудности*, которые обычно отрицательно связаны с показателями успешности освоения иностранного языка [20–22], – в данном случае положительно коррелируют с параметром «Старательность и тщательность в выполнении домашних заданий». Такой



характер связей может свидетельствовать об их компенсаторном характере: студенты, имеющие трудности в реализации инициативности на занятиях (неуверенность, робость, ожидание непонимания, недостаток развития навыков волевого поведения и т.п.), более тщательно и старательно выполняют домашние задания. Положительная связь *астеничности* с параметром «Быстрота и точность восприятия иностранной речи на слух» также не встречается в ранее проведенных исследованиях [18, 20–22]. Содержательно данная корреляция свидетельствует о том, что студенты, более склонные к переживанию отрицательных эмоций при проявлениях инициативности, в то же время лучше воспринимают иностранную речь на слух, что может объясняться наличием у них большей чувствительности на сенсорном и эмоциональном уровнях.

В целом в мотивационно-смысловой подсистеме инициативности прослеживается тенденция, сходная с данными Г. В. Зарембо относительно общительности [18]: студенты с более выраженными показателями отдельных целевых и мотивационных переменных характеризуются как менее успешные в освоении иностранного языка. Возможно, стремление к проявлению своей коммуникативной активности и инициативности не всегда «вписывается» в структуру занятий по английскому языку и положительно оценивается преподавателем. Можно предположить, что это связано с определенным несоответствием системы преподавания и индивидуальными особенностями, способностями студентов, что соответствует концепции языковых способностей М. К. Кабардова [10, 11].

Что касается соотношений успешности освоения английского языка с переменными инструментально-динамической подсистемы инициативности, то в отличие от настойчивости, любознательности, общительности [18, 20–22] практически не было выявлено связей, однозначно свидетельствующих о позитивной или негативной роли динамических, эмоциональных и регуляторных переменных инициативности в процессе изучения английского языка или отдельных его аспектов. Как и в случае с мотивационно-смысловыми переменными, скорее всего, это связано с тем, что проявления инициативности на занятиях могут неоднозначно оцениваться преподавателями. Возможно также, что существуют типологические особенности реализации инициативности, которые как положительно, так и отрицательно сочетаются с успешностью в освоении различных аспектов английского языка (аналогично типологическим особенностям общительности [19], настойчивости и любознательности [22]).

Результаты факторного анализа подтверждают отсутствие однозначных связей между

переменными инициативности и параметрами оценки успешности освоения английского языка в исследуемой выборке. Нами были опробованы варианты эксплораторного факторного анализа методом минимальных остатков (косугольное вращение, критерий облимин) с количеством факторов от 2 до 6 (объясненная дисперсия от 49 до 64%). Не было получено ни одной структуры, в которой переменные инициативности и параметры оценки входили бы в общие факторы со значимыми факторными весами, связей между интересующими нас факторами также не было выявлено.

Таким образом, результаты корреляционного и факторного анализа в совокупности свидетельствуют о неоднозначной роли инициативности в процессе освоения иностранного языка, которая может опосредоваться как характеристиками системы преподавания языка, так и индивидуальными особенностями и способностями студентов, что требует дальнейшего детального изучения.

Заключение

Итак, в современных условиях роста глобализации, увеличения информационных потоков, распространения цифровых технологий проблема эффективного изучения иностранного языка все более актуальна. Продолжается разработка технологий преподавания, которые будут учитывать многочисленные факторы, опосредующие процесс и результаты освоения иностранных языков. Одним из направлений исследований является поиск личностных факторов, учет которых позволит реализовать индивидуальный подход и, соответственно, сделать обучение более успешным в каждом конкретном случае. Большое количество подобных исследований в зарубежной психологии проводится на основе пятифакторной модели [24–30], в отечественной – на основе системно-функциональной модели [14–23], в последнее время появляются исследования, в которых предпринимаются попытки объединить потенциал данных моделей [33].

Результаты проведенного нами эмпирического исследования соотношения успешности освоения английского языка (на основе экспертной и академической оценок) с факторами «Большой пятерки» и инициативностью, рассматриваемой на основе системно-функциональной модели, позволяют сформулировать следующие выводы:

1) выявлены положительные связи большинства оцениваемых параметров успешности освоения языка с фактором *открытость*, как это и предполагалось в гипотезе, но вопреки предположениям не были выявлены значимые связи с фактором *добросовестность*;

2) установлено, что успешность освоения английского языка теснее связана с переменными



ми инициативности мотивационно-смысловой, чем инструментально-динамической подсистемы, что противоречит гипотезе, основанной на анализе предшествующих исследований общительности, настойчивости и любознательности, рассматриваемых на основе системно-функциональной модели;

3) показано: характер связей переменных инициативности из мотивационно-смысловой подсистемы с параметрами экспертной и академической оценок свидетельствует, что стремление к проявлению инициативности может не поощряться преподавателями иностранного языка;

4) выявлено, что немногочисленные связи переменных инициативности инструментально-динамической подсистемы с параметрами экспертной и академической оценок также носят парадоксальный характер, что может объясняться компенсаторными механизмами: проблемы в реализации инициативности могут компенсироваться за счет сенсорной и эмоциональной чувствительности и старательности на занятиях.

Таким образом, полученные результаты, с одной стороны, свидетельствуют о большей значимости *открытости* по сравнению с *добросовестностью* для успешности освоения иностранного языка, но, с другой стороны, подтверждают неоднозначную роль инициативности в этом процессе. Все это в совокупности требует продолжения исследований в следующих направлениях: 1) увеличение выборки, включение в нее студентов других направлений обучения; 2) исследование других индивидуально-личностных особенностей студентов (других черт и свойств личности, языковых и интеллектуальных способностей); 3) использование дополнительных статистических процедур после расширения выборки (кластерного и регрессионного анализа).

Библиографический список

1. *Коротова И. А., Поляков Д. Д.* Концепция многоязычия как стратегия языковой политики и иноязычного образования в Европе // Вестник РУДН. Серия : Психология и педагогика. 2015. № 1. С. 54–60.
2. *Chebotareva E. Ju.* Foreign language acquisition // The Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology / Ed. by K. D. Keith. Hoboken : Wiley-Blackwell, 2013. P. 560–564.
3. *Карташова В. Н., Щербатых Л. Н.* Педагогические условия работы с лингвистически одаренными школьниками в системе дополнительного иноязычного образования // Вестник РУДН. Серия : Психология и педагогика. 2017. Т. 14, № 1. С. 99–109. DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-1-99-109.
4. *Новиков А. Л., Рыбаков М. А.* Изучение родного и иностранного языков в контексте поликультурного образования // Высшая школа : опыт, проблемы, перспективы : материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. М., 2016. С. 433–437.
5. *Пузанов А. П.* Индуктивный и дедуктивный подходы в обучении иностранному языку // Вестник РУДН. Серия : Психология и педагогика. 2016. № 3. С. 89–98.
6. *Гаврилова Е. В.* Влияние образовательной среды на формирование индивидуально-психологических особенностей учащихся и школьной мотивации // Сиб. пед. журн. 2013. № 6. С. 256–259.
7. *Azhar M., Nadeem S., Naz F., Perveen F., Sameen A.* Impact of parental education and socio-economic status on academic achievements of university students // European Journal of Psychological Research. 2014. Vol. 1, № 1. P. 1–9.
8. *Language Learning and Testing Foundation.* Modern Language Aptitude Test (MLAT). URL: <http://lltf.net/aptitude-tests/language-aptitude-tests/modern-language-aptitude-test-2/> (дата обращения: 02.09.2017).
9. *Воейкова М. Д.* Усвоение первого и второго языка : сходства и различия // Путь в язык : одноязычие и двуязычие / отв. ред. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева. М., 2011. С. 11–32.
10. *Кабардов М. К.* Языковые способности : психология, психофизиология, педагогика. М., 2013. 400 с.
11. *Кабардов М. К., Арцишевская Е. В.* Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопр. психологии. 1996. № 1. С. 34–49.
12. *Голубева Э. А.* Способности, личность, индивидуальность. Дубна, 2005. 512 с.
13. *Большунова Н. Я., Дьячков А. В.* Индивидуально-психологические особенности перевода как составляющие языковых способностей // Вестник РУДН. Серия : Психология и педагогика. 2017. Т. 14, № 2. С. 155–166. DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-2-155-166.
14. *Крупнов А. И.* Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник РУДН. Серия : Психология и педагогика. 2006. № 1 (3). С. 63–73.
15. *Крупнов А. И., Новикова И. А., Шляхта Д. А.* Комплексные исследования личности: теория и практика : учеб. пособие. М., 2017. 220 с.
16. *Новикова И. А.* Системно-функциональные свойства личности как факторы академической успешности студентов // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире : сб. тр. участников III Междунар. науч.-практ. конф. М., 2017. С. 112–117.
17. *Кокарева Е. Д.* Роль общительности личности и эмоциональности в успешности овладения иностранным языком: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989. 21 с.
18. *Зарембо Г. В.* Качественная характеристика общительности учащихся успешных и менее успешных в освоении иностранного языка // Вестник РУДН. Серия : Психология и педагогика. 2011. № 2. С. 81–84.
19. *Кудинова Н. В., Кудинов С. С.* Роль индивидуально-типологических особенностей проявления общи-



- тельности в успешности освоения иностранного языка // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. Сер. Педагогика, психология. 2010. № 3. С. 127–131.
20. Krupnov A. I., Kozhukhova Y. V. Personality Traits and Success in Foreign Language Acquisition // Вестник РУДН. Серия : Психология и педагогика. 2012. № 1. С. 107–111.
 21. Krupnov A. I., Kozhukhova Y. V., Vorobyeva A. A. Persistence and Academic Achievement in Foreign Language in Natural Sciences Students // Вестник РУДН. Серия : Психология и педагогика. 2017. Т. 14, № 2. С. 143–154. DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-2-143-154.
 22. Воробьева А. А. Волевые и познавательные черты личности как факторы учебных достижений студентов : дис. ... канд. психол. наук. М., 2015. 246 с.
 23. Ключева Ю. В. Роль ответственности в усвоении иностранного языка у студентов ОЗО : дис. ... канд. психол. наук. Бийск, 2005. 157 с.
 24. McCrae R. R., John O. P. An introduction to the Five-Factor Model and its applications // Journal of Personality. 1992. Vol. 60, № 2. P. 175–215.
 25. Ackerman P. L., Chamorro-Premuzic T., Furnham A. Trait complexes and academic achievement : Old and new ways of examining personality in educational contexts // British Journal of Educational Psychology. 2011. Vol. 81, № 1. P. 27–40. DOI: 10.1348/000709910x522564.
 26. Rosander P., Bäckström M., Stenberg G. Personality traits and general intelligence as predictors of academic performance : A structural equation modeling approach // Learning and Individual Differences. 2011. № 21. P. 590–596. DOI: 10.1016/j.lindif.2011.04.004.
 27. Poropat A. E. A meta-analysis of the Five-Factor model of personality and academic performance // Psychological Bulletin. 2009. № 135. P. 322–338. DOI: 10.1037/a0014996.
 28. Salgado J. F., Táuriz G. The Five-Factor model, forced-choice personality inventories and performance: A comprehensive meta-analysis of academic and occupational validity studies // European Journal of Work and Organizational Psychology. 2012. Vol. 23, № 1. P. 3–30. DOI: 10.1080/1359432x.2012.716198.
 29. Vedel A. Big Five group differences between academic majors: a systematic review // Personality and Individual Differences. 2016. № 101. P. 523. DOI: 10.1016/j.paid.2016.05.332.
 30. Busato V. V., Prins F. J., Elshout J. J., Hamaker C. Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education // Personality and Individual Differences. 2000. № 29. P. 1057–1068. DOI: 10.1016/s0191-8869(99)00253-6.
 31. Кочергина Е. В., Най Дж. В. К., Орёл Е. А. Факторы «Большой пятерки» как психологические предикторы академической успеваемости студентов вузов // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 27. С. 4–10.
 32. Бирюков С. Д., Васильев О. П. Психогенетическое исследование свойств темперамента и личностных характеристик : анализ структуры изучаемых переменных // Тр. Ин-та психологии РАН. М., 1997. Т. 2. С. 23–51.
 33. Крупнов А. И., Новикова И. А., Воробьева А. А. Соотношение системно-функциональной и пятифакторной моделей черт личности: к постановке проблемы // Вестник РУДН. Серия : Психология и педагогика. 2016. № 2. С. 45–56.

Образец для цитирования:

Бериша Н. С., Новиков А. Л., Новикова И. А., Шляхта Д. А. Индивидуально-личностные факторы успешности освоения иностранного языка студентами-лингвистами // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 1 (25). С. 4–15. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-4-15.

Individual and Personal Factors for Successful Learning of a Foreign Language by Linguistics Students

Nadezhda S. Berisha

Peoples' Friendship University of Russia
6, Mikluho-Maklaya Str., Moscow, 117198, Russia,
E-mail: 1032140379@rudn.university

Alexey L. Novikov

Peoples' Friendship University of Russia
6, Mikluho-Maklaya Str., Moscow, 117198, Russia
E-mail: novikov_al@rudn.university

Irina A. Novikova

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

Dmitry A. Shlyakhta

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

The article is devoted to the problem of the correlation between the foreign language acquisition effectiveness and personality traits, which are analyzed on the basis of Five-Factor model (P. Costa and R. McCrae) and System-Functional model (A. I. Krupnov). The empirical study hypotheses were tested that the success of studying English by students is related to the Openness and Conscientiousness of the Five-Factor model, as well as to the variables from the instrumental-dynamic subsystem of initiative, considered within the framework of the System-Functional model. The sample includes 128 (83% – female) the first and second-year university students of Linguistics department, the average age of 18,57±1,13 years. Effectiveness of a foreign language acquisition was defined as the semester final grades and expert assessment of teachers. For the personality traits diagnosis were used “The Five



Factors questionnaire" in M. V. Bodunov and S. D. Biryukov's modified version and "Initiative Questionnaire" by A. I. Krupnov. Correlation analysis revealed positive relations between most of the evaluated parameters of the English acquisition effectiveness and Openness, but contrary to the hypothesis, there were no significant correlations with Conscientiousness. Also the foreign language acquisition effectiveness is closely connected with the initiative variables from the motivational-meaningful rather than the instrumental-dynamic subsystem, which contradicts the hypothesis based on the analysis of previous studies of sociability, perseverance and curiosity, considered on the basis of the System-Functional model. The revealed correlations show that the student' initiative manifestations can be ambiguously assessed by English teachers, which can be explained by the discrepancy between the teaching system and the individual characteristics of the students.

Key words: foreign language acquisition, personality traits, Five-Factors model, System-Functional model, linguistics students.

References

1. Korotova I. A., Polyakov D. D. Kontseptsiya mnogoyazychiya kak strategiya yazykovoy politiki i inoyazychnogo obrazovaniya v Evrope [Concept of Multilingualism as Strategy of Language Policy and Foreign-Language Education in Europe]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics], 2015, no. 1, pp. 54–60 (in Russian).
2. Chebotareva E. Ju. Foreign language acquisition. In: *The Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology*. Ed. K. D. Keith. Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell, 2013, pp. 560–564.
3. Kartashova V. N., Shcherbatykh L. N. Pedagogicheskie usloviya raboty s lingvisticheski odarennymi shkol'nikami v sisteme dopolnitel'nogo inoyazychnogo obrazovaniya [Pedagogical conditions of working with linguistically gifted school students in system of additional foreign language education]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics], 2017, vol. 14, no. 1, pp. 99–109. DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-1-99-109 (in Russian).
4. Novikov A. L., Rybakov M. A. Izuchenie rodnogo i inostrannogo yazykov v kontekste polikul'turnogo obrazovaniya [Studying of native and foreign languages in context of multicultural education]. *Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy: materialy IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [High school: experience, problems, prospects: Proceedings of the 10th International scientific and practical conference]. Moscow, 2016, pp. 433–437 (in Russian).
5. Puzanov A. P. Induktivnyy i deduktivnyy podkhody v obuchenii inostrannomu yazyku [Inductive and Deductive Approaches in Foreign Language Teaching]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics], 2016, no. 3, pp. 89–98 (in Russian).
6. GavriloVA E. V. Vliyaniye obrazovatel'noy sredy na formirovaniye individual'no-psikhologicheskikh osobennostey uchashchikhsya i shkol'noy motivatsii [Effect of educational environment on formation of individual psychological characteristics and school motivation in high school students]. *Sib. ped. zhurn.* [The Siberian Pedagogical Journal], 2013, no. 6, pp. 256–259 (in Russian).
7. Azhar M., Nadeem S., Naz F., Perveen F., Sameen A. Impact of parental education and socio-economic status on academic achievements of university students. *European Journal of Psychological Research*, 2014, vol. 1, no. 1, pp. 1–9.
8. *Language Learning and Testing Foundation. Modern Language Aptitude Test (MLAT)*: Available at: <http://ltof.net/aptitude-tests/language-aptitude-tests/modern-language-aptitude-test-2/> (accessed 2 September 2017).
9. Voeykova M. D. Usvoenie pervogo i vtorogo yazyka: skhodstva i razlichiya [Assimilation of First and Second Language: Similarities and Differences]. In: *Put' v yazyk: odnoyazychie i dvuyazychie* [Path to Language: Monolingual and Bilingualism]. Eds. S. N. Tseytlin, M. B. Eliseeva. Moscow, 2011, pp. 11–32 (in Russian).
10. Kabardov M. K. *Yazykovye sposobnosti: psikhologiya, psikhofiziologiya, pedagogika* [Language Abilities: Psychology, Psychophysiology, Pedagogy]. Moscow, 2013. 400 p. (in Russian).
11. Kabardov M. K., Artsishevskaya E. V. *Tipy yazykovykh i kommunikativnykh sposobnostey i kompetentsii* [Types of Linguistic and Communicative Skills and Competences]. *Voprosy Psikhologii* [Voprosy Psikhologii], 1996, no. 1, pp. 34–49 (in Russian).
12. Golubeva E. A. *Sposobnosti, lichnost', individual'nost'* [Ability, person, personality]. Dubna, 2005. 512 p. (in Russian).
13. Bolshunova N. Y., Dyachkov A. V. Individual'no-psikhologicheskie osobennosti perevoda kak sostavlyayushchie yazykovykh sposobnostey [Individual and Psychological Peculiarities of Translating as a Language Abilities Component]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics], 2017, vol. 14, no. 2, pp. 155–166. DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-2-155-166 (in Russian).
14. Krupnov A. I. *Sistemno-dispozitsionnyy podkhod k izucheniyu lichnosti i ee svoystv* [System-Dispositional Approach to Study of Personality and Its Traits]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics], 2006, no. 1 (3), pp. 63–73 (in Russian).
15. Krupnov A. I., Novikova I. A., Shlyakhta D. A. *Kompleksnyye issledovaniya lichnosti: teoriya i praktika* [Comprehensive Studies of Personality: Theory and Practice]. Moscow, 2017. 220 p. (in Russian).
16. Novikova I. A. Sistemno-funktional'nye svoystva lichnosti kak faktory akademicheskoy uspezhnosti studentov [System-Functional Personality Traits as Factors of Students' Academic Achievement]. *Aktual'nye problemy psikhologii i pedagogiki v sovremennoy mire: sb. tr. uchastnikov III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Actual Problems of Psychology and Pedagogics in Modern



- World: Proceedings of the 10th International Scientific and Practical Conference]. Moscow, 2017, pp. 112–117 (in Russian).
17. Kokareva E. D. *Rol' obshchitel'nosti lichnosti i emotsional'nosti v uspekhakh ovladeniya inostrannym yazykom: avtoref. dis. ... kand. psikhologicheskikh nauk [Role of Sociability and Emotionality in Success of Foreign Language Acquisition: autoref. diss. ... cand. of psychology]*. Moscow, 1989. 21 p. (in Russian).
 18. Zarembo G. V. *Kachestvennaya kharakteristika obshchitel'nosti uchashchikhsya uspeshnykh i menee uspeshnykh v osvoenii inostrannogo yazyka [Qualitative Characteristic of Sociability in Groups of Successful and Less Successful Learners of Foreign Languages]*. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics], 2011, no. 2, pp. 81–84 (in Russian).
 19. Kudinova N. V., Kudinov S. S. *Rol' individual'no-tipologicheskikh osobennostey proyavleniya obshchitel'nosti v uspekhakh osvoeniya inostrannogo yazyka [Role of Individual-Typological Features of Manifestation of Sociability in Success of Foreign Language Acquisition]*. *Vektor nauki Tol'yat. gos. un-ta. Ser. Pedagogika, Psikhologiya* [Vector of Science Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology], 2010, no. 3, pp. 127–131 (in Russian).
 20. Krupnov A. I., Kozhukhova Y. V. *Personality Traits and Success in Foreign Language Acquisition*. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2012, no. 1, pp. 107–111 (in Russian).
 21. Krupnov A. I., Kozhukhova Y. V., Vorobyeva A. A. *Persistence and Academic Achievement in Foreign Language in Natural Sciences Students*. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2017, vol. 14, no. 2, pp. 143–154. DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-2-143-154 (in Russian).
 22. Vorobyeva A. A. *Volevye i poznavatel'nye cherty lichnosti kak faktory uchebnykh dostizheniy studentov: dis. ... kand. psikhologicheskikh nauk [Volitional and Cognitive Personal Traits as Factors of Students' Academic Achievement: diss. ... cand. of psychology]*. Moscow, 2015. 246 p. (in Russian).
 23. Klyueva Yu. V. *Rol' otvetstvennosti v usvoenii inostrannogo yazyka u studentov OZO: dis. ... kand. psikhologicheskikh nauk (Role of Responsibility in Foreign Language Acquisition among Students of Department of Distance Learning: diss. ... cand. of psychology)*. Biysk, 2005. 157 p. (in Russian).
 24. McCrae R. R., John O. P. *An introduction to the Five-Factor Model and its applications*. *Journal of Personality*, 1992, vol. 60, no. 2, pp. 175–215.
 25. Ackerman P. L., Chamorro-Premuzic T., Furnham A. *Trait complexes and academic achievement: Old and new ways of examining personality in educational contexts*. *British Journal of Educational Psychology*, 2011, vol. 81, no. 1, pp. 27–40. DOI: 10.1348/000709910x522564.
 26. Rosander P., Bäckström M., Stenberg G. *Personality traits and general intelligence as predictors of academic performance: a structural equation modeling approach*. *Learning and Individual Differences*, 2011, no. 21, pp. 590–596. DOI: 10.1016/j.lindif.2011.04.004.
 27. Poropat A. E. *A meta-analysis of the Five-Factor model of personality and academic performance*. *Psychological Bulletin*, 2009, no. 135, pp. 322–338. DOI: 10.1037/a0014996.
 28. Salgado J. F., Táuriz G. *The Five-Factor Model, forced-choice personality inventories and performance: a comprehensive meta-analysis of academic and occupational validity studies*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2012, vol. 23, no. 1, pp. 3–30. DOI: 10.1080/1359432x.2012.716198.
 29. Vedel A. *Big Five group differences between academic majors: a systematic review*. *Personality and Individual Differences*, 2016, no. 101, pp. 523. DOI: 10.1016/j.paid.2016.05.332.
 30. Busato V. V., Prins F. J., Elshout J. J., Hamaker C. *Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education*. *Personality and Individual Differences*, 2000, no. 29, pp. 1057–1068. DOI: 10.1016/S0191-8869(99)00253-6.
 31. Kochergina E. V., Nye J. V. K., Orel E. A. *Faktory «Bol'shoy pyaterki» kak psikhologicheskie prediktory akademicheskoy uspevaemosti studentov vuzov [Big Five Traits as Predictors of University Students' Academic Achievements]*. *Psikhologicheskie Issledovaniya* [Psychological Studies], 2013, vol. 6, no. 27, pp. 4–10 (in Russian).
 32. Biryukov S. D., Vasil'ev O. P. *Psikhogeneticheskoe issledovanie svoystv temperamenta i lichnostnykh kharakteristik: analiz struktury izuchaemykh peremennykh [Psychogenetic Study of Temperament Properties and Personality Characteristics: Analysis of Structure of Studied Variables]*. *Tr. In-ta psikhologii RAN* [Papers of Institute of Psychology of RAS], 1997, vol. 2, pp. 23–51 (in Russian).
 33. Krupnov A. I., Novikova I. A., Vorobyeva A. A. *Sootnoshenie sistemno-funktional'noy i pyatifaktornoy modeley chert lichnosti: k postanovke problemy [On Problem of Relation between System-Functional Model and Five-Factor Model of Personality Traits]*. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics], 2016, no. 2, pp. 45–56 (in Russian).

Cite this article as:

Berisha N. S., Novikov A. L., Novikova I. A., Shlyakhta D. A. *Individual and Personal Factors for Successful Learning of a Foreign Language by Linguistics Students*. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 1 (25), pp. 4–15 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-4-15.



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

УДК 159.923

ЧЕЛОВЕК КАК СУБЪЕКТ В КОНТИНУУМЕ «ЗАДАТКИ – КОМПЕТЕНЦИИ»

В. А. Толочек

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

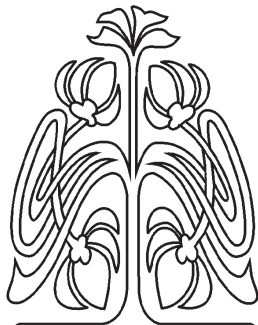
Цель исследования: посредством анализа практики использования в психологии ряда научных понятий выявить как характер их взаимосвязи, так и функциональные отношения ими отражаемых феноменов (как фрагментов социальной реальности). Отношения этих понятий можно представить в континууме: *Задатки < Способности < Специальные способности < Профессиональные способности < Профессионально важные качества < Компетенции < Компетентность*; и как такую же последовательность содержательно близких понятий: *Потенциал < Интрасубъектные ресурсы < Интрасубъектные ресурсы < Внесубъектные ресурсы*. Предлагаются три варианта формализации функциональных и генетических отношений анализируемых понятий: а) согласно принципу транзитивности (на основании отношений логического объема и психологического содержания понятий): этот вариант приведен выше; в) как функции отношений аргументов: *Способности (общие) = f (Задатки, Деятельность, Время)*; *Способности специальные = f (Способности, Деятельность специализированная, Пространство, Время)* и т.д.; с) третий вариант формализации представлен как динамика развития функциональных систем в координатах «Пространство» и «Время», которые на разных стадиях развития систем могут описываться посредством новых «векторов», отражающих новые актуальные условия среды и времени. Выделенные формальные отношения понятий позволяют акцентировать внимание на существенных свойствах соответствующих фрагментов реальности, при этом анализируемые понятия остаются открытой системой.

Ключевые слова: задатки, способности, специальные способности, профессиональные способности, профессионально важные качества, компетенции, компетентность, ресурсы, потенциал.

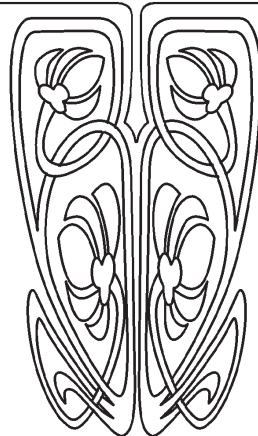
DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-16-25

Введение

Следствиями развития человеческого сообщества, его институтов становятся изменения, нередко довольно быстрые и значительные, многих и многих составляющих социальной реальности. Такому же изменению подвержено и их отражение в науке. Кроме того, сама логика развития науки «диктует свои законы» эксплицитно и имплицитно проявляющиеся в феномене «парадигма» по Т. Куну, как «ядро» и «защитный пояс» теорий по И. Лакатосу, как «фундаментальные теоретические схемы», «вспомогательные теоретические схемы», «сетки отношений» по В. С. Степину и т.п., а также в спонтанных процессах появления новых научных понятий, призванных отразить новые фрагменты реальности, включаемой в изменяющийся предмет дисциплины, который со временем расширяется, изменяется, уточняется или даже реформируется. В каждой дисциплине, в том числе в психологии, в частности в психологии



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





труда также появляются ряды и группы понятий, отражающие эволюцию как социальных объектов, так и самого понятийного аппарата дисциплины. В такие ряды взаимосвязанных понятий в нашем анализе включаются понятия: 1) задатки, способности (общие способности), специальные способности, профессиональные способности, профессионально важные качества, компетенции, компетентность; 2) ресурсы, потенциал. Очевидно, что такое естественное и спонтанное развитие тезауруса должно время от времени становиться отдельным предметом исследования – подвергаться критическому анализу, методологической оценке, прогнозированию дальнейших тенденций развития и т.п. В настоящей работе сделана попытка такой методологической рефлексии (первый такой опыт был представлен ранее [1]).

В каждой научной дисциплине всегда сосуществуют разные научные традиции, определяющие становление тех или иных научных подходов, поэтому понимание специалистами условий и психологических механизмов в изучении каждой научной проблемы нередко сильно разнятся. Понятно, что проведенный нами анализ феноменов и их отражающих понятий не может быть исчерпывающим полным, завершенным, равно удовлетворяющим все возможные требования. Но такой периодически повторяющийся опыт научной рефлексии должен становиться условием, сопровождающим все этапы эволюции научной дисциплины, отражающим ее исторические вехи, особенности ее взаимодействия с фрагментами социальной реальности. Такой опыт позволяет значительно расширять возможности дисциплины, своевременно и полно отзываться на требования актуального социального запроса.

Важную роль в научной рефлексии могут играть и обращения к истории и к контекстам привлечения тех или иных понятий, описания жизненных ситуаций, практических примеров, а также использование новых понятий, выступающих в качестве своеобразных «посредников». В нашем случае к таким понятиям можно отнести «континуум». Континуум – лат. *contīnūm* – непрерывное, сплошное: 1) непрерывность явлений, процессов; 2) мат. непрерывное множество в пределах какого-либо отрезка, ограниченной сферы; 3) физ. сплошная материальная среда, свойство которой изменяется в пространстве постоянно, непрерывно [2, с. 289]. Его употребление в разных профессиональных сферах [2] довольно точно отражает те «контексты», которые желательно выделить при нашем анализе взаимосвязанных феноменов и обозначающих их понятий.

Цель исследования: посредством анализа практики использования в психологии ряда научных понятий (задатки, способности – общие способности, специальные способности, про-

фессиональные способности, профессионально важные качества, компетенции, компетентность, ресурсы, потенциал) выявить как характер их взаимосвязи, так и функциональные отношения ими отражаемых феноменов как фрагментов социальной реальности.

Эволюция человека как субъекта деятельности: условия, факторы, детерминанты

Исходным моментом, предпосылкой в развитии функциональных психологических механизмов человека как субъекта деятельности будем считать «задатки», выступающие затем предпосылками становления других психологических механизмов, операциональных – «способностей» – «общих способностей». Согласно Б. М. Теплову, задатки есть «врожденные анатомо-морфологические особенности», лежащие «в основе развития способностей»; *способности* – «индивидуальные особенности, которые не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснить легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков» [3, с. 16]. Отметим, что с этим концептуальным решением проблемы «задатки/способности» соглашаются и другие отечественные ученые (Б. Г. Ананьев, В. Н. Дружинин, А. Г. Ковалев, В. Н. Мясисhev, Н. Д. Левитов, Н. С. Лейтес, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, М. А. Холодная и др.). Б. М. Теплов характеризует способности через три признака: 1) «индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого»; 2) «имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей»; 3) «не сводимые к знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека» [3, с. 16]. Способности проявляются в деятельности, более того, «они создаются в этой деятельности» [3, с. 20]. Данное концептуальное решение имеет мощный научный потенциал, способствующий дальнейшему изучению разных способностей, природы одаренности, таланта, гениальности.

Если условия и детерминанты становления и развития способностей в первые периоды жизни человека сравнительно хорошо изучены, то в эволюции способностей в срединных и в завершающих частях жизни людей остается много открытых вопросов. Напомним, что в широкомасштабных, под руководством Б. Г. Ананьева и последующих «срезовых» и «лонгитюдных» исследованиях было установлено, что пик развития «основных психических функций» – памяти, мышления, внимания, восприятия, психофизиологических функций – краток по времени и приходится на возраст 20–25 лет, что перестройки психических структур происходят периодически, что принципиальное изменения баланса эволю-



ции/инволюции психических функций фиксируется после 35 лет, а в дальнейшем отмечаются возрастные снижения уровня развития разных психических функций [4–7].

С середины XX в. естественная возрастная эволюция человека как субъекта часто толкуется как сопряженная с изменениями его состояния – человека и профессионала – с изменениями его профессионального статуса, карьерной позиции, самооценок и самоотношений. Эта линия прослеживается в работах как зарубежных ученых (Д. Сьюпера, Г. Минцберга, Р. Охара, С. Осипова, Д. Холла), так и отечественных специалистов (Е. Г. Молла, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Ю. П. Поваренкова, Ю. В. Синягина, С. В. Шекшни и др.).

Кратко выделим интересующие нас важные аспекты проблемы – это понимание роли фактора времени и пространства, прежде всего социального пространства, в *возрастной эволюции* человека как субъекта деятельности, т.е. в изменениях, определяемых не только как развитие. В понимании природы и условий становления «специальных способностей» и «профессиональных способностей» выделим следующее: в эволюции человека как субъекта деятельности или поведения важны промежуточные «результаты» – его становление как профессионала, зрелой личности, хорошо интегрированной индивидуальности, нередко – и как социально успешного человека, которые обеспечивают его интеграцию с социальным окружением и, таким образом, выступают в качестве новых, уже социальных по своей природе предпосылок, своего рода «социальных задатков».

Итак, обратимся к содержательному анализу феноменов, обеспечивающих эффективность деятельности и успешность субъекта.

Социальная среда (окружение) в качестве фактора развития человека как субъекта

Уже в середине XX в. С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, В. А. Крутецкий, Н. С. Лейтес и другие видные ученые указывали на социальную обусловленность *операциональной* составляющей способностей – математических, лингвистических, музыкальных и др. Очевидно, если способности формируются в процессе деятельности человека, то большое значение имеет социальная организация этого процесса (социальные алгоритмы обучения, приемы и способы деятельности, организации и кодирования информации и т.д.). Другими словами, большое значение имеют исторически сформировавшиеся социальные алгоритмы – кодирования информации, обучения, типичной организации социальной среды.

Введение в научный анализ категории деятельности, выделение ее операциональных составляющих неизбежно привели к выделению в качестве предмета исследования *специальных и профессиональных способностей*. В последние десятилетия доминирующим становится интегральный подход к пониманию способностей, оттесняющий аналитический на второй план, а в последние годы обращаются к изучению интегральных феноменов – духовности личности профессионала, потенциалу, ресурсам. Современные модели профессиональных способностей разрабатываются в логике не только структурных подходов, но и процессуальных, включая *метакогнитивные процессы*. Таким образом, учитывая исторические тенденции в объяснении анализируемых нами феноменов и отражающих их понятий, нужно признать, что на определенной стадии решающая роль в развитии способностей переходит к специфическим личностным образованиям, в свою очередь, тесно связанным с социумом, к системам саморегуляции и рефлексии, т.е. к более поздним и более новым образованиям психического.

Выделим важные различия в детерминации *общих, специальных и профессиональных способностей* на примере исследований Е. В. Волковой. *Общие способности* можно рассматривать как «обуславливающие успешность жизнедеятельности человека на всех этапах развития», тогда как *специальные* – как «специфические особенности, проявляющиеся на определенном этапе исторического развития и обеспечивающие успешность человека в отдельных видах деятельности» [8, с. 68]. Следующей стадией эволюции способностей можно считать *профессиональные способности* – «аспект или способ реализации *специальных способностей*. Например, музыкальные способности — это специальные способности, но аспект их реализации у вокалиста, композитора, скрипача разный» [8, с. 70]. Другими словами, проявление «специальных способностей», возможно, и условия их становления, связаны, сопряжены с «включенностью» человека в *специфическую* деятельность, такую, которая генетически формируется позже «деятельности *обобщенной*». Еще более поздними образованиями можно считать *профессиональные способности*, становление которых осуществляется только в процессах определенной профессиональной деятельности активно взаимодействующих людей, т.е. многих субъектов совместной деятельности.

Из приведенной выше последовательности преобразований следует, что каждая новая психологическая система будет включать в свой состав новые и более дифференцированные компоненты, а структуры новых систем будут



изменяться, дополняться, дифференцироваться, интегрироваться. Так, например, сущностными свойствами «*профессиональных способностей*» является известная зрелость функциональных систем человека, соответствующая (конгруэнтная, гетероморфная) специфической организации его деятельности. В организации каждой зрелой, устоявшейся деятельности уже четко зафиксированы ее типичные формы, предмет и средства, параметры создаваемого социально ценного продукта и пр. Следствием «погружения» в уникальную социальную среду «специальных способностей» человека становится их «настройка», все более «тонкая» и точная интеграция с ее актуальными условиями среды. Но подобные преобразования способностей едва ли возможны без соответствующих изменений индивида, субъекта и личности. Человек, если он стал или стремится стать профессионалом высокого класса, должен следовать адекватному профессии образу жизни, поддерживать свое профессиональное здоровье, профессиональный круг общения и т.п. Это, в свою очередь, также выступает в роли вторичных социальных детерминант – «социальных задатков» профессиональных способностей.

Обратим внимание и на содержательную интерпретацию феномена способности В. Д. Шадриковым. Способности должны рассматриваться в «трех взаимосвязанных измерениях» – как способности индивида, способности субъекта деятельности и способности личности. Три измерения, или виды способностей *генетически связаны*: на основе способностей индивида формируются способности субъекта, а «постановка способностей (субъекта, – В.Т.) под контроль личностных ценностей и смыслов переводит их в качество способностей личности» [9, с. 83], т.е. последняя «инстанция» в формировании способностей – *личность*. Другими словами, не только «деятельность» детерминирует развитие разных качеств человека как субъекта, но значительно более широкий спектр его связей с миром. Последний аспект ряд специалистов называет системой «человек – мир» [1, 9, 10–12].

Таким образом, можно выделять еще одно важное отличие способностей общих, специальных и профессиональных. Общие способности – относительно инвариантные особенности человека; специальные способности формируются при условиях специализации деятельности, т.е. актуализации в ней новых компонентов, требующих соответствующей «настройки» ранее образовавшихся функциональных систем, их некоей пластичности; профессиональные способности – наиболее динамичные образования, которые не только должны быть адекватными множеству условий профессиональной деятельности, но изменяться при изменении деятельности, ее условий, ее типичной организации.

Профессионально важные качества (ПВК), компетенции и компетентность

Особым классом и стадией развития профессиональных способностей представителей *массовых профессий* будем считать феномен, названный «*профессионально важные качества*» (ПВК). Если первоначально к ним относили отдельные качества, влияющие на успешность решения отдельных профессиональных задач, то позже – комплексы, определяющих профессиональную успешность человека, к которым относят особенности анатомии и морфологии, физиологии и психофизиологии, специальные знания, умения и навыки, черты характера, ценностные ориентации, мотивацию и смыслы трудовой деятельности. Подчеркивается, что «ПВК непосредственно обуславливают возможности человека эффективно выполнять деятельность», что они есть «*наличный уровень* проявления функций (курсив наш. – В.Т.)» [13, с. 57].

В конце XX в. ученые признали, что профессионально важные качества представляют собой интегральные психофизиологические и психологические образования, формирующиеся в процессе профессиональной деятельности как специальные (профессиональные) способности по механизму функциональных систем [8, 9, 13–17]. На рубеже 1980–1990-х гг. ряд специалистов факторы развития человека как субъекта, как профессионала видели уже не столько в развитии его отдельных качеств (ПВК и т.п.), сколько в особенностях его мотивации, в становлении его личностных новообразований [1, 9, 11, 13, 14, 16, 18–20].

Таким образом, под профессионально важными качествами специалисты понимают не только отдельные способности человека, но и должный уровень их развития, их мобилизованность, их согласованность с другими психологическими образованиями, обеспечивающими как эффективное исполнение деятельности субъектом, так и его социальную компетентность, тесно связанную с успешностью его адаптации в рабочих группах.

В 1970–1980-х гг. неудовлетворенность ученых как «академической» интерпретацией феномена способности, так и методическим инструментарием их измерения привела к постулированию альтернативных концепций – «имплицитных теорий» и «практического интеллекта» Р. Дж. Стернбергом, «компетенций» Д. Макклелландом, «компетентности» Дж. Равеном. В разных литературных источниках содержание и понятия «компетенции» и «компетентность» не всегда строго различаются. Но нас в данном анализе интересуют не столько границы феномена, сколько исторические и социальные контексты обращения к ним, как и причины появления новых научных понятий. Так,



прочно утвердилось в научном обиходе понятие «компетенции» в качестве совокупности профессионально и поведенчески важных особенностей человека как профессионала и личности [18, 21]; «компетентность» нередко употребляется как паттерн, как согласованная совокупность необходимых для хорошего профессионала качеств [22].

Близким по содержанию «компетенциям» является понятие «профессиональная компетентность», широко используемое с середины 1990-х г. отечественными учеными. В последнем различают несколько «блоков», в том числе «психологическую компетентность», включающую в свой состав социально-перцептивную, социально-психологическую, психологическую, аутопсихологическую [11, 22, 23].

Таким образом, важной составляющей группы родственных понятий выступают качества, обеспечивающие *успешность взаимодействия субъекта с другими субъектами в процессах совместной деятельности*. Следовательно, большую роль играют уже не только типичные качества человека, соответствующие требованиям деятельности, но также те, которые обеспечивают интеграцию профессиональных и личностных качеств субъекта с условиями специфической социальной среды, меру адекватности проявления качеств субъекта требуемому уровню их развития на данном рабочем месте. Большое значение имеют качества, проявляющиеся во взаимодействиях с конкретными партнерами, соответствующие субкультуре организации, особенностям личности прямых руководителей, так или иначе оценивающих своих подчиненных, не только способствующие профессиональной деятельности самого субъекта, но позитивно влияющие на деятельность других.

В этом мы видим принципиальное отличие «компетенций» и «компетентности» как паттерна отдельных компетенций, проявляющихся в совместной деятельности, от близких им по содержанию «профессионально важных качеств», проявляющихся в индивидуальной деятельности. Другими словами, если ПВК обеспечивают успешность *индивидуальной деятельности* отдельного человека (в ограниченных условиях его труда), то «компетенции» – успешность его *совместной деятельности* с другими людьми, адаптации к специфической социальной среде, активных взаимодействий человека как профессионала и как личности с коллегами.

«Ресурсы» и «потенциал» в профессиональном развитии субъекта

В 1990-х гг. в гуманитарных науках утверждаются как близкие по содержанию понятия «ресурсы» и «потенциал». Первое, заимствованное из естественных наук, используется чрезвычайно

широко – в отношении групп людей, организаций и отдельных индивидов. Обзор видения специалистами содержания этого феномена выходит за пределы задач настоящей статьи: частично он представлен в наших других работах [17, 20, 23]. Здесь же подчеркнем, что «ресурсы» нами понимаются как: 1) *индивидуальные особенности субъекта* (интрасубъектные ресурсы); 2) *эффекты, порождаемые в процессах взаимодействия людей* (интерсубъектные ресурсы); 3) *рефлексируемые, отражаемые субъектом как важные условия среды* (внесубъектные ресурсы), актуализация которых может приводить к становлению новых психических структур с особыми системными связями, обеспечивающими повышение качества социального функционирования человека (эффективности его деятельности, успешности поведения и пр.); это условия внутренней и внешней среды, процессы, состояния, рефлексия и актуализация которых приводит к успешности выше «среднего» и которые в восприятии субъекта связаны с этой успешностью [23, 24].

Важной особенностью феномена «ресурсы» можно считать динамичность и даже периодичность в актуализации субъектами их разных видов на протяжении профессиональной карьеры, их скрытых перестроек, своего рода «истощения» первоначально используемых ресурсов и обращение людей к новым [24, 25].

Обращаясь к контекстам освещения вопроса, отметим, что о *ресурсах* говорят, как правило, не в отношении детей и молодежи, а в отношении лиц зрелого возраста, активно включенных в разные сферы жизнедеятельности, проявляющих ту или иную целенаправленную активность, нередко сопряженную с высокими психофизиологическими затратами. При этом человек рассматривается как, прежде всего, личность и много реже как субъект длительно и активно включенный в совместную деятельность и интенсивно взаимодействующий с другими людьми.

Содержание понятия «потенциал» заметно отличается от понятия «ресурсы». Под «потенциалом» чаще подразумеваются актуальные и латентные особенности человека как индивида, субъекта, индивидуальности, частично уже реализованные в его специфической социальной активности, частично – способные служить в качестве прогноза его возможностей в обозримой перспективе [11, 12, 26, 27]. «Потенциал» представляет собой не только узко функциональную, прагматичную, актуальную оценку возможностей человека как субъекта определенной специфической деятельности или как личности, находящейся в специфической социальной среде, как «ресурсы». Под «потенциалом» чаще понимают интегральную оценку некоторых «базовых» качеств человека, своего рода его «социальную энергетику», жизнестойкость, воплощаемые в



карьерном продвижении, в темпах наращивания профессионализма при возможном варьировании условий его деятельности. Примечательно и то, что оценивать подобную «социальную энергетическую», жизнестойкость, профессиональную перспективность человека можно по отдельным проявлениям его жизненной активности в детстве, отрочестве, юности, молодости. Но прогностичной может быть лишь активность, в силу разных причин не ставшая узко специализированной, не ставшая прологом определенной профессиональной деятельности, не «подчинившая» себе молодого человека. К такой активности можно относить увлечения спортом, театром, техническим творчеством, общественной работой и т.п. Обратим внимание, что это – увлечения, но не серьезные занятия спортом, театром и пр., определяющие всю последующую жизнь человека, когда занятия становятся хорошо организованной деятельностью, сразу же структурирующей его жизненные цели, вносящей ограничения в его образ жизни.

В логике движения от системы «человек–профессия» к метасистеме «человек–мир» психологи используют варианты этих понятий – «потенциалы», «внепрофессиональные потенциалы» (ВПП). Так, согласно Д. Н. Завалишиной, высший профессионализм обуславливается и оценивается параметром «профессиональная деятельность – жизнедеятельность», объясняющим закономерности связывания субъектом своей частной и специфической профессиональной активности с базовыми ценностями, с отношениями и приобретениями всей его жизни [10].

Итак, потенциал представляет собой перспективную оценку возможностей человека в широкой жизненной перспективе. Он есть «система всех социально полезных актуализированных и резервных способностей», «система возобновляемых ресурсов» [11, 23, 26]. Потенциал – некая инвариантная, универсальная характеристика возможностей человека, сравнительно мало зависящая от окружения, от особенностей социальной среды; потенциал поддерживает социальную успешность человека, проявляющуюся в разных видах социальной активности. Он отличен от ресурсов, т.е. динамичной, вариативной характеристики связей человека с разными дополнительными источниками, поддерживающими его социальную успешность, проявляющуюся в отдельных видах социальной активности.

Субъект в континууме «задатки – компетенции»: формализация и сущностные свойства феноменов

Общим, родовым, базовым понятием для всех выше рассматриваемых нами понятий – задатки, способности, профессионально важные качества, ресурсы, потенциал – является понятие

«возможности». Завершая наш анализ понятий и контекстов описаний феноменов, проведем опыт формализации отношений обсуждаемых выше феноменов и отражающих их понятий. Можно ожидать, что в случае удачных вариантов такой формализации она будет способствовать выделению сущностных свойств данных феноменов и границ их проявлений, абстрагированию от менее значимых, установлению отношений с другими понятиями.

А. Вопрос отношения понятий, отражающих отношения разных функциональных систем, можно представить как отношения содержания соответствующих понятий (и обратные – отношения их объема), согласно формальной логике – $A < B, B < C$ и т.п. Если вопрос специализации разных функциональных систем рассматривать не в русле теории деятельности (по существу, как индивидуальную деятельность), а в русле концепций *совместной деятельности*, в русле *экологического подхода*, т.е. рассматривая в единстве «человек – деятельность – окружение» (среда) и как возрастание меры влияния условий окружения (среды) на субъекта, мы получим последовательность согласно принципу *транзитивности*.

Задатки < Способности (общие) < Специальные способности < Профессиональные способности < Профессионально важные качества < Компетенции < Компетентность.

Если рассматривать в должной полноте вопрос интеграции субъектом своих ресурсов и условий окружения, мы также получим последовательность, отражающую генезис рассматриваемых феноменов.

Потенциал < Интрасубъектные ресурсы < Интрасубъектные ресурсы < Внесубъектные ресурсы.

Напомним, что *интрасубъектные ресурсы* понимаются нами как собственные ресурсы субъекта, *интрасубъектные ресурсы* – как эффекты, возникающие в процессах взаимодействия людей в малых социальных группах, *внесубъектные ресурсы* – как эффекты психического отражения отдельных свойств среды, возникающие в процессах взаимодействия людей с продуктами деятельности других людей, в малых и больших социальных группах. Очевидно, что возможности социума, культуры колоссальны, и в развитии человека они имеют чрезвычайно важное значение. Напомним, что в объяснении этих отношений в психологии развития утвердились четыре научные позиции – решающая роль принадлежит: 1) генетическим факторам; 2) условиям среды; 3) эффектам взаимодействия генетических факторов и условий среды; 4) эффектам преобразования, выбора, предпочтения субъектом тех условий среды, которые более соответствуют его биологическим и психологическим особенностям и способствуют их развитию.



Маловероятно, что собственные ресурсы отдельного человека, или *интрасубъектные ресурсы*, будут превосходить ресурсы контактных социальных групп людей (признаем, однако, что всегда есть исключения из правила). И так же маловероятно, что ресурсы членов малых социальных групп, или *интерсубъектные ресурсы*, в их разнообразии, в их количественных и качественных характеристиках будут превосходить то, что накоплено человечеством за его историю, т.е. ресурсы социальной среды, вернее, то, что объективно может быть доступно отдельным субъектам в отдельные периоды времени в процессах их деятельности и жизнедеятельности.

В. Вторым вариантом формализации выберем построение отношений феноменов посредством уравнений, отражающих отношения функции и основных аргументов:

Задатки = f (Психобиологическая организация человека);

Способности (общие) = f (Задатки, Деятельность, Время);

Способности специальные = f (Способности, Деятельность специализированная, Пространство, Время);

Способности профессиональные = f (Способности, Деятельность профессиональная, Условия и организация деятельности, Пространство, Время);

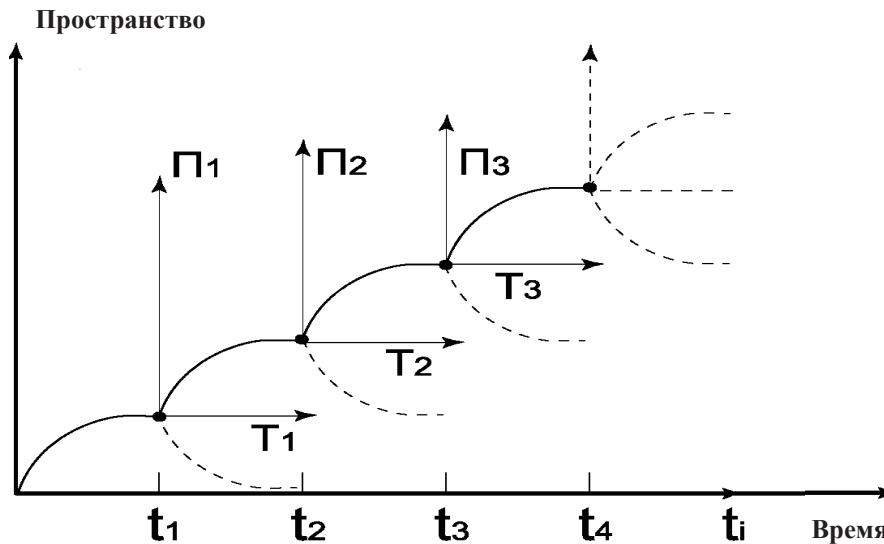
Профессионально важные качества = f (Способности, Деятельность профессиональная, Условия и организация деятельности, Время, Пространство социальное, Пространство деятельности);

Компетенции = f (Способности, Деятельность, ПКВ, Время, Пространство социальное, Субъекты и социальные группы, Взаимодействия субъектов);

Потенциал = f (Задатки, Активность субъекта, Условия актуального социального пространства).

С. Третий вариант формализации представим как динамику развития функциональных систем в координатах «Пространство» и «Время» (рисунок), которые на разных этапах, стадиях развития систем могут описываться посредством новых «векторов», отражающих новые актуальные условия среды и времени. В третьем варианте формализации выделяется то, что в процессе развития функциональных систем решающее значение будут приобретать уже не «общие» факторы времени и среды, равно значимые для всех, а все более специализированные, дифференцированные в их количественных параметрах, интегрированные в связях.

Ввиду ограниченного объема журнальной статьи развернутое описание и аргументацию возможностей и достоинств представленных выше вариантов формализации мы пока не приводим.



Время и пространство в становлении психологических систем субъекта
Time and space in the formation of personal psychological systems of a subject

Заключение

Цель нашего исследования состояла в анализе практики использования в психологии ряда научных понятий, выявлении взаимосвязей понятий, функциональных отношений ими от-

ражаемых феноменов. В этом опыте мы обращались как к анализу эксплицитных форм, так и к обобщению контекстов пояснений, ссылок на аналоги, описания ситуаций, примеров и пр. Наш опыт рефлексии позволяет представить множество анализируемых научных понятий как



определенный ряд, отражающий их формальные отношения. Логически «замыкая», определяя такой ряд служебным, вспомогательным понятием «континуум», мы тем самым задаем возможности и ограничения в понимании отношений этих понятий.

Выделим важный момент: формальные отношения понятий указывают как на функциональные, так и на генетические отношения отражаемых ими фрагментов социальной реальности. Выделяя формальные отношения понятий, мы акцентируем внимание на анализе сущностных свойств соответствующих фрагментов реальности и при этом оставляем систему понятий открытой. Мы полагаем, что в процессе эволюции социальных объектов могут появляться и появляются новые феномены, как и их отражающие понятия – удовлетворенность, комфорт, безопасность, жизнеспособность и др. Эти новые понятия также должны становиться предметом нашей рефлексии

Предлагая три варианта формализации отношений анализируемых понятий, мы ожидаем, что такие формализации могут способствовать лучшему пониманию сущностных свойств феноменов, отражаемых этими понятиями.

Рефлексия отношений научных понятий не может и не должна проводиться вне «координат» той или иной методологии. Здесь мы можем только отметить, что наш опыт проводился с ориентацией на положения концепций совместной деятельности, системогенетического, экологического подходов в психологии; к этим, достаточно представленным в научной литературе подходам, можно было бы добавить исторический и синергетический. Мы не считаем проведенную работу завершённой, поэтому скромно называем ее «опыт» рефлексии, поскольку не проводим завершённый анализ всех следствий предложенных вариантов формализации отношений рассматриваемых научных понятий, не эксплицируем всех аспектов, отражающих наше следование тем или иным научным традициям, воплощенными в вышеуказанных подходах.

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено в рамках государственного задания Федерального агентства научных организаций России, тема «Психологические проблемы профессионального менталитета в условиях организационных и технологических инноваций» (№ 0159-2017-0010).

Библиографический список

1. Толочек В. А. Личностное и профессиональное развитие субъекта : способности, профессионально важные качества и компетентность, ресурсы и потенциал // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии / отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев, А. Н. Занковский. М., 2015. С. 107–116.
2. Булыко А. Н. Большой словарь иностранных слов. М., 2007. 704 с.
3. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. 555 с.
4. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977. 380 с.
5. Возрастные особенности психических функций взрослых в период зрелости (41–46 л.) / отв. ред. Я. И. Петров. М., 1984. 88 с.
6. Развитие психофизиологических функций взрослых людей : в 2 кн. / под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. М., 1972. Кн. 1. 245 с.
7. Развитие психофизиологических функций взрослых людей : в 2 кн. / под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. М., 1972. Кн. 2. 198 с.
8. Волкова Е. В. Роль дифференционно-интеграционного подхода в разработке теории специальных способностей // Дифференционно-интеграционная теория развития : в 2 кн. / сост. и ред. Н. И. Чуприкова, Е. В. Волкова. М., 2014. Кн. 2. С. 61–85.
9. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. М., 2007. 284 с.
10. Завалишина Д. Н. Практическое мышление : специфика и проблемы развития. М., 2005. 376 с.
11. Зызыкин В. Г., Марков В. Н., Толочек В. А. Профессиональное самоопределение субъектов : акмеологический подход. М., 2004. 122 с.
12. Личностный потенциал : структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2011. 680 с.
13. Фукин А. И. Психология конвейерного труда. М., 2003. 240 с.
14. Карпов А. В. Рефлексивная детерминация деятельности и личности. М., 2012. 476 с.
15. Кашипов М. М. Стадии творческого мышления профессионала. Ярославль, 2009. 188 с.
16. Поваренков Ю. П. Психология профессионального становления личности. Саратов, 2013. 200 с.
17. Толочек В. А. Интерсубъектные, интрасубъектные и внесубъектные ресурсы профессиональной успешности // Вестник университета (Государственный университет управления). 2008. № 2 (40). С. 155–161.
18. Башкин Е. Б. Эффективность стратегических ассесмент-сессий в развитии профессиональных компетенций специалиста : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 25 с.
19. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 286 с.
20. Толочек В. А. Стили деятельности : ресурсный подход. М., 2015. 366 с.
21. Спенсер Л. М., Спенсер С. М. Компетенции на работе. М., 2005. 384 с.
22. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация. М., 2002. 396 с.



23. Толочек В. А. Профессиональная карьера как социально-психологический феномен. М., 2017. 262 с.
24. Толочек В. А., Журавлева Н. И. Динамика актуализации ресурсов субъекта на протяжении профессиональной карьеры // Психол. журн. 2015. Т. 36, № 1. С. 87–103.
25. Толочек В. А., Краюшенко Н. Г. Психологические факторы специализации и успешности в видах охранной деятельности // Вестн. Московского университета. Сер. 14. Психология. 1998. № 3. С. 52–63.
26. Попов А. Ю. Оценка учебного и профессионального потенциала. Пермь, 2015. 428 с.
27. Синягин Ю. В. Личностно-профессиональный опросник РАГС и его модификация. М., 2004. 199 с.

Образец для цитирования:

Толочек В. А. Человек как субъект в континууме «задатки – компетенции» // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 1 (25). С. 16–25. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-16-25.

A Person as a Subject in the Continuum «Prerequisites – Competencies»

Vladimir A. Tolochek

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

Purpose of the study: to reveal both the nature of their interrelations and the functional relationships of the reflected phenomena (as fragments of social reality) through analyzing the practice of using a number of scientific terms in psychology. Interrelations between these concepts can be represented with the continuum: *Prerequisites < Abilities < Special abilities < Professional abilities < Professionally-significant qualities < Competences < Competence*; as well as with the following sequence: *Potential < Intrasubject resources < Extrasubject resources*. Three variants of formalization of the functional and genetic relationships of the analyzed concepts are proposed: a) according to the principle of transitivity (based on the ratio of logical volume and the content of terms); this option has been given above; b) as functions of relations between arguments: *Abilities (general) = f (Prerequisites, Activity, Time)*; *Special abilities = f (Abilities, Specialized activity, Space, Time)*, etc.; c) The third version of formalization is presented as the dynamics of the development of functional systems in the coordinates “Space” and “Time”, which at different stages of system development can be described by means of new “vectors” reflecting new up-to-date conditions of the environment and time. Formal relations of the terms, which have been singled out, allow us to focus our attention on the essential properties of the corresponding fragments of reality, at that the analyzed terms remain an open system.

Key words: prerequisites, abilities, special abilities, professional abilities, professionally-significant qualities, competences, competence, resources, potential.

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

References

1. Tolochek V. A. Lichnostnoe i professional'noe razvitiye sub"ekta: sposobnosti, professional'no vazhnye kachestva i kompetentnost', resursy i potentsial [Sub-

ject's Personal and Professional Development: Abilities, Professionally Important Qualities and Competences, Resources and Potential]. In: *Sovremennye tendentsii razvitiya psikhologii truda i organizatsionnoy psikhologii* [Modern Trends of Development of Labor Psychology and Organizational Psychology]. Eds. L. G. Dikaya, A. L. Zhuravlev, A. N. Zankovskiy. Moscow, 2015, pp. 107–116 (in Russian).

2. Bulyko A. N. *Bol'shoy slovar' inostrannykh slov* [Big Dictionary of Foreign Words]. Moscow, 2007. 704 p. (in Russian).
3. Teplov B. M. *Problemy individual'nykh razlichiy* [Issues of Individual Differences]. Moscow, 1961. 555 p. (in Russian).
4. Anan'ev B. G. *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniya* (To Issues of Modern Human Knowledge). Moscow, 1977. 380 p. (in Russian).
5. *Vozrastnye osobennosti psikhicheskikh funktsiy vzroslykh v period zrelosti (41–46 l.)* [Age Features of Psychics Functions at Maturity Period (41–46 Year-Old)]. Ed. Ya. I. Petrov. Moscow, 1984. 88 p. (in Russian).
6. *Razvitiye psikhofiziologicheskikh funktsiy vzroslykh lyudey: v 2 kn.* [Development of Adult Persons' Psychophysiological Functions]. Eds. B. G. Anan'ev, E. I. Stepanova. Moscow. 1972. Book 1. 245 p. (in Russian).
7. *Razvitiye psikhofiziologicheskikh funktsiy vzroslykh lyudey: v 2 kn.* (Development of Adult Persons' Psychophysiological Functions]. Eds. B. G. Anan'ev, E. I. Stepanova. Moscow. 1972. Book 2. 198 p. (in Russian).
8. Volkova E. V. Rol' differentsionno-integratsionnogo podkhoda v razrabotke teorii spetsial'nykh sposobnostey [Role of Differential-Integrative Approach at Working-Out Theory of Special Abilities]. In: *Differentsionno-integratsionnaya teoriya razvitiya: v 2 kn.* [Differential-Integrative Theory of Development]. Eds. N. I. Chuprikova, E. V. Volkova. Moscow, 2014, book 2, pp. 61–85 (in Russian).
9. Shadrikov V. D. *Mental'noe razvitiye cheloveka* [Person's Mental Development]. Moscow, 2007. 284 p. (in Russian).
10. Zavalishina D. N. *Prakticheskoe myshlenie: spetsifika i problemy razvitiya* [Practical Thinking: Specific and Developmental Problems]. Moscow, 2005. 376 p. (in Russian).
11. Zazykin V. G., Markov V. N., Tolochek V. A. *Professional'noe samoopredelenie sub"ektov: akmeologicheskii*



- podkhod* [Subjects' Professional Self-Determination: Acmeological Approach]. Moscow, 2004. 122 p. (in Russian).
12. *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika* [Personal Potential: Structure and Diagnostics]. Ed. D. A. Leont'ev. Moscow, 2011. 680 p. (in Russian).
 13. Fukin A. I. *Psikhologiya konveyernogo truda* [Psychology of Conveying Work]. Moscow, 2003. 240 p. (in Russian).
 14. Karpov A. V. *Refleksivnaya determinatsiya deyatel'nosti i lichnosti* [Reflexive Determination of Activity and Personality]. Moscow, 2012. 476 p. (in Russian).
 15. Kashapov M. M. *Stadii tvorcheskogo myshleniya professionala* [Stages of Professional's Creative Thinking]. Yaroslavl, 2009. 188 p. (in Russian).
 16. Povarenkov Yu. P. *Psikhologiya professional'nogo stanovleniya lichnosti* [Psychology of Personality's Professional Establishing]. Saratov, 2013. 200 p. (in Russian).
 17. Tolochek V. A. Intersub'ektnye, intrasub'ektnye i vnesub'ektnye resursy professional'noy uspehnosti [Inter-Subject, Intra-Subject and Out-Subject Resources of Professional Successfulness]. *Vestnik universiteta (Gosudarstvennyy universitet upravleniya)* [University bulletin (State University of Management)]. 2008, no. 2 (40), pp. 155–161 (in Russian).
 18. Bashkin E. B. *Effektivnost' strategicheskikh assessment-sessiy v razvitiy professional'nykh kompetentsiy spetsialista: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk* [Effectiveness of Strategic Assessment Sessions in Development of Specialist's Professional Competences: autoref. diss. ... cand. of psychology]. Moscow, 2010. 25 p. (in Russian).
 19. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of Professionalism]. Moscow, 1996. 286 p. (in Russian).
 20. Tolochek V. A. *Stili deyatel'nosti: resursnyy podkhod* [Activity Styles: Resource Approach]. Moscow, 2015. 366 p. (in Russian).
 21. Spenser L. M., Spenser S. M. *Kompetentsii na rabote* [Competences at Job]. Moscow, 2005. 384 p. (in Russian).
 22. Raven Dzh. *Kompetentnost' v sovremenom obshchestve: vyavlenie, razvitiye i realizatsiya* [Competence at Modern Society: Exposure, Development and Realizing]. Moscow, 2002. 396 p. (in Russian).
 23. Tolochek V. A. *Professional'naya kar'era kak sotsial'no-psikhologicheskyy fenomen* [Professional Career as Social-Psychological Phenomenon]. Moscow, 2017. 262 p. (in Russian).
 24. Tolochek V. A., Zhuravleva N. I. Dinamika aktualizatsii resursov sub'ekta na protyazhenii professional'noy kar'ery [Dynamics of Actualization of Subject's Resources during Professional Career]. *Psikh. zhurn. (Psychological Journal)*, 2015, vol. 36, no. 1, pp. 87–103 (in Russian).
 25. Tolochek V. A., Krayushenko N. G. Psikhologicheskie faktory spetsializatsii i uspehnosti v vidakh okhrannoy deyatel'nosti [Psychological Factors of Specializing and Successfulness at Security Guard Activities]. *Vestnik MGU. Ser. 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin. Ser. 14. Psychology], 1998, iss. 3, pp. 52–63 (in Russian).
 26. Popov A. Yu. *Otsenka uchebnogo i professional'nogo potentsiala* [Value of Learning and Professional Potential]. Perm, 2015. 428 p. (in Russian).
 27. Sinyagin Yu. V. *Lichnostno-professional'nyy oprosnik RAGS i ego modifikatsiya* [Personal-Professional Inquirer by RSSA and Its Modification]. Moscow, 2004. 199 p. (in Russian).

Cite this article as:

Vladimir A. Tolochek. A Person as a Subject in the Continuum «Prerequisites – Competencies». *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 1 (25), pp. 16–25 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-16-25.



УДК 159.9.072

КОНЦЕПЦИЯ А. М. МАТЮШКИНА О ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ КАК ПРЕДПОСЫЛКЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ



Е. И. Щебланова

Щебланова Елена Игоревна, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии одаренности, Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия, elenacheblanova@mail.ru

Основные аспекты концепции творческой одаренности А. М. Матюшкина представлены в контексте современной научной литературы, теоретических и экспериментальных исследований сотрудников лаборатории психологии одаренности Психологического института РАО. В русле концепции творческой одаренности сформулированы основные представления об одаренности, ее главных компонентах, структуре и развитии на разных возрастных этапах, роли исследовательской активности в проявлениях и развитии творческой одаренности детей и школьников, подходах к выявлению и развитию одаренности детей в школьном обучении. Понимание одаренности индивида как многомерной и многоуровневой развивающейся системы в процессе взаимодействия индивидуального потенциала и внешнего окружения создает теоретическую основу для построения новых подходов к выявлению, развитию и обучению детей с разными видами и уровнями одаренности. Главные цели работы с одаренными детьми должны включать не только отбор и продвижение детей, уже демонстрирующих выдающиеся достижения, но и создание условий для раскрытия потенциальных возможностей значительно более многочисленной группы детей в соответствии с высоким уровнем их способностей и стремления к творческому поиску. Прикладной аспект может быть реализован в разработке методов и программ обучения, психолого-педагогического сопровождения и консультирования одаренных детей и молодежи на разных этапах возрастного развития.

Ключевые слова: дети, одаренность, творчество, школьное обучение.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-26-29

Введение

Концепция творческой одаренности разрабатывалась А. М. Матюшкиным в 1989–2004 гг. на основе анализа отечественной и зарубежной литературы по психологии способностей и одаренности, а также собственных исследований по психологии мышления и творчества. Она создавалась в русле интегративного подхода к исследованию одаренности, одно из главных направлений которого состоит в понимании одаренности и таланта как общей предпосылки развития творческого человека – творческого потенциала развития [1]. В связи с этим, по мнению учёного, исследования в области психологии творчества составляют основу для решения проблем определения одаренности, ее основных компонентов и структуры, проявлений и разви-

тия на протяжении всей жизни человека, в том числе проблем поиска, выявления и развития одаренных детей. Главным в его концепции является положение о творчестве как источнике и центральном звене психического развития человека, как потенциала, а не итога этого развития, что отличается от традиционного понимания творчества как выдающегося, уникального и признанного обществом достижения.

Понимание детской одаренности как потенциала, как благоприятных внутренних предпосылок психического развития имеет принципиальное значение, что признавали многие отечественные психологи: Б. Г. Ананьев, Н. С. Лейтес, К. К. Платонов, Я. А. Пономарев, С. Л. Рубинштейн и др. Такое понимание характеризует и многие зарубежные концепции одаренности XXI в. [2, 3]. Это означает, что не только реализация одаренности в достижениях, но и проявление ее как потенциала требуют определенных внешних условий, в отсутствие которых этот потенциал может остаться незамеченным и нераскрытым. При таком понимании главные цели работы с одаренными детьми не ограничиваются только отбором и продвижением немногочисленных «гениев», уже проявивших свои таланты в выдающихся успехах, что также важно. Эти цели должны включать создание условий для раскрытия потенциальных возможностей большого числа детей в соответствии с их высоким уровнем способностей, стремления к знаниям, исследовательской активности, творческого поиска. Для достижения этих целей необходимо развитие психологической теории одаренности, методов определения индивидуальных психологических особенностей одаренных детей и соответствующих условий воспитания и обучения на каждом возрастном этапе, теоретически и экспериментально обоснованных программ поддержки одаренных детей в обучении.

В качестве системообразующих признаков одаренности А. М. Матюшкин указывал на доминирование познавательной мотивации, высокие уровни исследовательской активности, способности и достижения оригинальных решений, прогнозирование и создание идеальных эталонов, а основные этапы развития творческой одаренности ребенка связывал с преобразованием его исследовательской активности во все



более высокие формы [4]. Концепция творческой одаренности получила дальнейшее развитие в работах сотрудников лаборатории психологии одаренности, созданной А. М. Матюшкиным в Психологическом институте Российской академии образования [4–6].

Основные понятия концепции творческой одаренности

В настоящее время *основные понятия концепции творческой одаренности* можно кратко представить следующим образом. *Одаренность* – это высокий творческий потенциал, общая предпосылка творчества в любой сфере человеческой деятельности. Творчество является источником развития одаренности, его механизмом и результатом. Одаренность представляет собой сложную системную особенность личности, развивающуюся в процессе жизнедеятельности человека и определяющую возможность достижения выдающихся результатов, имеющих высокую ценность для общества.

Психологическая структура одаренности включает основные структурные компоненты, характеризующие творчество, но роль этих компонентов, взаимодействий между ними и их взаимодействий с окружением меняется на разных этапах возрастного развития. В детском возрасте одаренность – это, прежде всего, высокий потенциал развития, о котором можно судить преимущественно по косвенным признакам и поведению. В подростковом и юношеском возрасте наряду с потенциалом становятся значимыми уровни развития способностей и интеллекта и выдающиеся достижения, по сравнению с референтной группой сверстников, т.е. получивших аналогичное обучение. По мере взросления человека главным показателем его одаренности становятся выдающиеся достижения, признанные общественно значимыми.

Классификация видов одаренности. Сложность структуры одаренности и ее динамики определяет огромную индивидуальную вариативность ее проявлений, поэтому классификации ее видов по всем основаниям условны и не имеют точных границ. Одаренность всегда дана в некоем единстве общих и специальных свойств личности, взаимоотношения между которыми могут существенно различаться и в разных видах деятельности, и у разных индивидов в одном и том же виде деятельности. Важной характеристикой творческой личности является смена видов деятельности, овладение ее новыми видами и даже их создание. Потенциальная и актуальная одаренность являются полюсами единого континуума в процессе развития одаренности благодаря реализации имеющихся не только явных, но и скрытых ресурсов.

Детская одаренность. В детском и школьном возрасте общая одаренность составляет один из важнейших факторов психического развития, общую основу для развития специальных видов одаренности. Предложенная нами структурно-динамическая модель определяет общую одаренность в детском возрасте как высокий творческий потенциал – единую и целостную характеристику ребенка, складывающуюся в ходе его предшествующего психического развития в результате системного взаимодействия познавательных, мотивационных, эмоциональных, волевых, самооценочных и других личностных свойств и условий окружения и составляющую особо благоприятную внутреннюю предпосылку дальнейшего развития. Проявление и раскрытие этого потенциала требует соответствующих ему условий окружения.

Выявление одаренности детей. Идентификация одаренных детей составляет сложную задачу, включающую обнаружение их скрытых возможностей, особых потребностей и других личностных особенностей. Сложность этой задачи связана с тем, что одаренность является результатом функционирования и развития целостной личности в определенном социально-культурном контексте. Наиболее обоснованным научно и практически методом решения этой задачи на современном этапе выступает множественная и длительная оценка детской одаренности как системного качества с собственной структурой и динамикой. Преобладают процессы развития определяют возможности прогноза динамики одаренности, школьных и внешкольных достижений.

Структура и динамика одаренности детей

Многоаспектная и многоуровневая одаренность ребенка, обусловленная развитием его личностных качеств во взаимодействии с факторами окружения, в каждом возрастном периоде представлена интегральными характеристиками (внутренними факторами), определяющими функционирование и развитие не только отдельных компонентов одаренности, но и психического развития этого ребенка в целом. Эмпирически выделены следующие интегральные характеристики общей одаренности: интеллект (познавательные способности), креативность, мотивация развития и самореализации (исследовательская или творческая активность, аспекты мотивации достижения, связанные с надеждой на успех), мотивация адаптации (аспекты мотивации достижения, связанные с боязнью неудачи и тревожностью), особенности саморегуляции и самосознания. Влияние личностных особенностей на развитие одаренности усиливается с возрастом, начиная с подросткового периода, когда



направленность и самостоятельность личности становятся важнейшими факторами развития одаренности.

Влияние школьного обучения на развитие одаренности

Одаренность может рассматриваться как «закрытая система» с точки зрения ее внутренней структуры и как динамическая «открытая система», перестраивающаяся под воздействием множества внутренних и внешних детерминант. Обязательное для всех и внешне регламентированное школьное обучение оказывает сильное, длительное и систематическое влияние на проявления и развитие одаренности детей. Важную роль играет психологическое сопровождение обучения, в частности, разносторонняя и динамическая психодиагностика как одно из звеньев, обеспечивающих соответствие условий обучения особым познавательным возможностям и потребностям одаренных учащихся и согласованность процесса обучения с индивидуальной траекторией развития каждого одаренного ребенка.

Модель развития творческой одаренности в школьном обучении

В новой модели творческого междисциплинарного обучения внутренним психологическим условием творческого развития одаренного ребенка является его *исследовательская (творческая) активность*. На основе преобразования этой активности во все более высокие формы возникает *исследовательская позиция личности* – фактор дальнейшего развития одаренности и творческих достижений. Создание психолого-педагогических условий для реали-

зации высокой исследовательской активности одаренного ребенка представляет собой центральную задачу обучения на протяжении всех возрастных этапов школы. Важнейшим таким условием является *обогащенная, развивающая среда*, включающая: особое содержание обучения – междисциплинарное; метод обучения, моделирующий процесс открытия ребенком новых знаний о мире – проблемно-исследовательский; субъект-субъектные отношения, обеспечивающие возможность сотрудничества, диалога и творчества.

Библиографический список

1. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. М., 2003. 720 с.
2. Conceptions of giftedness / eds. R. J. Sternberg, J. E. Davidson. Cambridge, 2005. 467 p.
3. Subotnik R. F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F. C. Rethinking giftedness and gifted education : a proposed direction forward based on psychological science // Psychological science in the public interest. 2011. Vol. 12, № 1. P. 3–54.
4. Шумакова Н. Б. Система развития детей с общей одаренностью // Дифференционно-интеграционная теория развития : в 2 кн. / под ред. Н. И. Чуприковой, Е. В. Волковой. М., 2014. Кн. 2. С. 645–658.
5. Белова Е. С. Психологические условия познавательного развития одаренных дошкольников // Психологический институт в современном научно-психологическом пространстве : междунар. Челпановские чтения 2014 / под ред. В. В. Рубцова. М., 2014. С. 277–283.
6. Щепланова Е. И. Взаимосвязи когнитивных способностей и личностных характеристик интеллектуально одаренных учащихся младших и средних классов // Вопр. психологии. 2013. № 1. С. 13–23.

Образец для цитирования:

Щепланова Е. И. Концепция А. М. Матюшкина о творческой одаренности как предпосылке развития творческой личности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 1 (25). С. 26–29. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-26-29.

A. M. Matyushkin's Concept of Creative Giftedness as a Presupposition of Development of Creative Personality

Elena I. Shcheblanova

Psychological Institute of Russian Academy of Education
9, blok 4, Mokhovaya Str., Moscow, 125009, Russia
E-mail: elenacheblanova@mail.ru

Basic aspects of the concept of creative giftedness by A. M. Matyushkin are represented in the context of modern scientific literature and theoretical and experimental research of the staff of the Psychology of Giftedness Laboratory of the Institute of Psychology of the Russian

Academy of Education. The basic concepts of giftedness, its main components, structure and development at different age stages, the role of research activity in the manifestations and development of the creative giftedness of children and schoolchildren, approaches to identifying and developing the giftedness of children in school education are formulated in compliance with the concept of creative giftedness. The understanding of an individual's giftedness as a multidimensional and multilevel evolving system in the process of interaction of individual potential and external environment creates a theoretical basis for building new approaches to the identification, development and education of children with different types and levels of giftedness. The main goals of working with gifted children should include not only the selection and promotion of children already showing outstanding achievements, but also the creation of condi-



tions for the disclosure of potential of a much larger group of children in accordance with their high level of ability and desire for creative search. The applied aspect of the research can be implemented in development of methods and programmes of training, psychological and pedagogical support and counselling of gifted children and youth at different stages of age development.

Key words: children, giftedness, creativity, school education.

References

1. Matyushkin A. M. *Myshlenie, obuchenie, tvorchestvo* [Thinking, Education, Creativity]. Moscow, 2003. 720 p. (in Russian).
2. *Conceptions of Giftedness*. Eds. R. J. Sternberg, J. E. Davidson. Cambridge, 2005. 467 p.
3. Subotnik R. F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F. C. Rethinking Giftedness and Gifted Education: a Proposed Direction forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 2011, vol. 12, no. 1, pp. 3–54.
4. Shumakova N. B. Sistema razvitiya detey s obshchey odarennost'yu [System of Development of Children with General Giftedness]. In: *Differentsionno-integratsionnaya teoriya razvitiya: v 2 kn.* [Differential and Integrative Theory of Development : in 2 book]. Eds. N. I. Chuprikova, E. V. Volkova. Moscow, 2014, book 2, pp. 645–658 (in Russian).
5. Belova E. S. Psikhologicheskie usloviya poznavatel'nogo razvitiya odarennykh doshkol'nikov [Psychological Conditions of Gifted Preschoolers' Cognitive Development]. In: *Psikhologicheskiy institut v sovremennom nauchno-psikhologicheskom prostranstve: mezhdunar. Chelpanovskie chteniya 2014* [Psychological Institute in Modern Scientific and Educational Space: The International Chelpanov Memorial Readings 2014]. Ed. V. V. Rubtsov. Moscow, 2014, pp. 277–283 (in Russian).
6. Shcheblanova E. I. Vzaimosvyazi kognitivnykh sposobnostey i lichnostnykh kharakteristik intellektual'no odarennykh uchashchikhsya mladshikh i srednikh klassov [Correlation of Cognitive Abilities and Personal Characteristics in Intellectually Gifted Schoolchildren]. *Voprosy Psichologii* [Voprosy Psichologii], 2013, no. 1, pp. 13–23 (in Russian).

Cite this article as:

Shcheblanova E. I. A. M. Matyushkin's Concept of Creative Giftedness as a Presupposition of Development of Creative Personality. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 1 (25), pp. 26–29 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-26-29.



УДК 159

СООТНОШЕНИЕ САМООЦЕНКИ, УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

Е. И. Кузьмина, З. В. Кузьмина



Кузьмина Елена Ивановна, доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии, Военный университет Министерства обороны РФ, Москва, Россия, kuzminaef1@yandex.ru

Кузьмина Зинаида Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, независимый исследователь, Москва, Россия, kuzminaef1@yandex.ru

С позиций субъектно-деятельностной теории С. Л. Рубинштейна и разработанного Е. И. Кузьминой рефлексивно-деятельностного подхода, выступивших методологической основой проведенного нами экспериментального исследования самооценки, уровня притязаний и ценностных ориентаций, уточнено психологическое содержание и обосновано диалектическое единство этих центральных феноменов личности, показаны эвристические возможности их комплексного исследования для более глубокого понимания развития личности. Приведены результаты наших экспериментальных исследований, свидетельствующие о том, что самооценка – компонент структуры сознания, с её помощью человек познает мир и себя в этом мире; адекватно высокая, константная самооценка является стержневой характеристикой личности и влияет на ее развитие; под влиянием успешной деятельности самооценка и уровень притязаний повышаются, при неудаче – понижаются; самооценка вместе с уровнем притязаний и ценностными ориентациями является регулятором деятельности. Высказывается предположение, что гармония в соотношении самооценки, уровня притязаний и ценностных ориентаций достигается через преодоление противоречий между ними. Аттрактором, обеспечивающим эту связь и меняющим соотношение между компонентами триады, является значимость. Приводятся авторские методики измерения самооценки, уровня притязаний и ценностных ориентаций с учетом компетенциальных способностей, апробированные на занятиях по психологии со студентами Ульяновского государственного педагогического института и курсантами Военного университета Министерства обороны РФ, а также в ходе эмпирического исследования сотрудников подразделений специального назначения.

Ключевые слова: сознание, самосознание, самооценка, уровень притязания, ценностные ориентации, индивидуальные особенности личности и качества ума, идеал, рефлексивно-деятельностный подход.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-30-43

Введение

В психологии содержание связи между самооценкой, уровнем притязаний и ценностными ориентациями до настоящего времени остается в тени. В данной статье мы в какой-то степени проясняем соотношение между этими центральными феноменами личности и приводим методики их комплексного исследования, в создании

которых руководствовались положением о том, что для понимания личности на глубинном, сущностном уровне не следует выносить за скобки один или два из триады этих феноменов личности во избежание редукции. Без выявления ценностных ориентаций, направленности на цели и средства деятельности (например, для студенческой выборки, определения того, что является наиболее значимым – учеба, творчество или пустое препровождение времени среди приятелей) ценность проведения исследования самооценки или уровня притязаний снижается как для испытуемых, так и для консультативной работы психолога.

Методолого-теоретические основы изучения диалектического единства самооценки, уровня притязаний и ценностных ориентаций

Самооценка в соотношении с уровнем притязаний и ценностными ориентациями образует комплекс центральных феноменов личности, каждый из которых выполняет свои функции, но вместе они являются условиями ее развития, выступают регулятором деятельности. Согласно С. Л. Рубинштейну, «... сознание по глубочайшему своему существу не только созерцание, отображение, рефлексия, но также отношение и оценка, признание, стремление и отвержение, утверждение и отрицание и т.д. <...> Содержание и смысл сознания как реального психологического образования определяется контекстом жизни – реальными жизненными отношениями, в которые включается человек, его делами и поступками» [1, т. 1, с. 25].

Исходя из субъектно-деятельностной теории С. Л. Рубинштейна и вытекающих из нее принципов детерминизма, единства сознания и деятельности, развития психики в деятельности, следует, что самооценка, уровень притязаний и ценностные ориентации определяются контекстом жизни и они же в ходе осуществления субъектом мыслительного и волевого процессов изменяют контекст жизни и саму жизнь.

А. С. Пушкин в стихотворении «Поэту» [2, с. 310] в одной строке – «Иди туда, куда тебя влечет свободный ум!» – отразил связь этих центральных феноменов личности. Свободный ум как стилевая когнитивная характеристика личности, приоритетная и неотъемлемая ценность в сознании талантливого и обладающего



устойчивой адекватно высокой самооценкой человека (ибо с любой другой самооценкой он не сможет идти через трудности к высокой, общественно значимой цели) открывает перспективу свободного выбора целей, повышает активность и направляет человека на самое ценное, что наполняет его Бытие смыслом, составляет радость и интерес жизни, меняет её к лучшему.

Знание сущности и владение психодиагностическим инструментарием комплексного измерения самооценки (СО), уровня притязаний (УП) и ценностных ориентаций (ЦО) позволит психологу глубже понять природу человека, механизмы развития личности, что делает качественно иной его работу в различных видах деятельности – психотерапии, управлении, образовании. Особую ценность эти знания и умения имеют в системе обучения и подготовки молодых людей к взрослой жизни, где психолог создает условия развития творческой, самоэффективной, направленной на профессиональное совершенствование личности с устойчивой адекватно высокой самооценкой, стремлением ставить и достигать высокие цели, жить в мире осмысленно и продуктивно, строить позитивный контакт с другими людьми, воплощать в жизнь общечеловеческие ценности. Поскольку в Военный университет Министерства обороны РФ на военно-гуманитарный факультет поступают, наряду с другими, хорошо подготовленными и мотивированными на учебу абитуриентами, также солдаты и выпускники школ, не прошедшие по конкурсу в другие вузы, то на первых порах некоторые первокурсники заявляют, что им не нужна психология. Однако благодаря кропотливой работе преподавателей под руководством высшего состава они выходят из стен университета помощниками командиров по работе с личным составом, специалистами по психологии служебной деятельности, командирами подразделений, преимущественно с адекватно высокими показателями самооценки, уровня притязаний и ценностными ориентациями – быть патриотами, защитниками Родины.

По всей вероятности, люди с высоким уровнем духовно-нравственного развития и гармоничным типом соотношения самооценки, ценностных ориентаций и уровня притязаний более успешны в профессиональной деятельности, а в контакте с коллегами по работе поддерживают благоприятный психологический климат коллектива. Дисгармония, возникающая в силу неразрешенных противоречий между компонентами данной триады, неадекватности или неустойчивости хотя бы одного из них, приводит к внутренним и внешним конфликтам, является условием фрустрации, переутомления и в целом невротического развития личности. Тончайший психологический анализ вариантов такого рода

дисгармонии провел в своих литературных произведениях Ф. М. Достоевский (например, при раскрытии феномена вседозволенности в романах «Братья Карамазовы», «Преступление и наказание», «Бесы»).

Неадекватно высокая самооценка трансформирует семантическое многомерное пространство сознания, изменяя топологию жизненного пространства личности – «тянет за собой» уровень притязаний, смещая вектор направленности и линию жизни человека от высших ценностей к метапатологии, дифференцированная картина которой представлена в работах А. Маслоу. Очевидно, это и произошло с Наполеоном Бонапартом, когда после головокружительного успеха в военных операциях в Европе он захотел завоевать Индию, далее – весь мир и пошел с войной на Россию. Завышенная самооценка может привести к самолюбию, «...поставляющему в душе человека на место Бога себя самого. От самолюбия или эгоизма – все греховные страсти, всякий грех и беззаконие, всевозможные преступления и трагедии, происходящие в человеческом обществе <...> в мирной жизни и в военной обстановке <...> гордость и тщеславие делают человека слепым, помрачают ум и, как следствие, приводят к увеличению потерь и военным поражениям» [3, с. 32].

Безусловно, каждый человек стремится быть не хуже других. Но если возникает зависть, то она рождает злость, ненависть, необузданность. Человек с адекватно высокой самооценкой – стержневой характеристикой личности – не позволит себе присвоить труд или идею другого человека. Тем более ему в голову не придет мысль самовольно отнять у других территорию, природные ресурсы и т.д.; он не позволит себе это сделать ни при каких обстоятельствах, потому, что он Человек, отличающийся от животного тем, что у него есть сознание. Если агрессор ради удовлетворения своих амбиций не может управлять собой, то в действие должны вступить силы, которые приведут к решению вопроса мирным путем, без кровопролития, как это, например, сделал генерал В. А. Шаманов. Он прошел девять войн, никого не убил: при выполнении приказа по «зачистке территории» в Афганистане он заранее предупреждал мирное население, давал возможность выйти всем из контролируемой территории по специально организованному коридору из российских солдат (в нем задерживали бандитов, переодетых в местных жителей). В результате среди мирного населения и российских солдат жертв не было.

Результаты нашего многолетнего комплексного экспериментального исследования самооценки, уровня притязаний и ценностных ориентаций, начало которому было положено в диссертационной работе Э. В. Кузьминой [4],



свидетельствуют о том, что самооценка, уровень притязаний и ценностные ориентации связаны друг с другом и эта связь носит диалектический характер [5–7]. В диссертационном исследовании «Рефлексивно-деятельностный анализ феномена свободы личности» Е. И. Кузьмина [8] провела измерение самооценки по фактору свободы (студенты составляли идеальный ряд качеств, характеризующих свободного человека, а затем сравнивали «Я-реальное» с идеалом), предложила и апробировала рисуночную методику «Мое свободное Я – Мое несвободное Я» с заданием определить свое «актуальное Я» в семантическом пространстве личной свободы–несвободы, а также методику самооценки по шкалам внешней и внутренней свободы. Был расширен методический инструментарий исследования уровня притязаний за счет дополнения методики вариантом «Б» с карточками-заданиями на сообразительность. Под её научным руководством в процессе выполнения диссертационного исследования по теме «Референтность группы как фактор эффективности деятельности подразделений специального назначения» адъюнктом В. А. Холмогоровым была проведена деловая игра, в ходе которой определялась самооценка индивидуальных особенностей личности и качества ума, наиболее значимых для совместной деятельности сотрудников специальных подразделений. Специфика и уникальность экспериментальных исследований Е. И. Кузьминой и В. А. Холмогорова заключается в том, что *самооценка* и построенный на её основе эталонный ряд групповых предпочтений качеств, необходимых для эффективности учебной или профессиональной деятельности и выбора ядра коллектива, выступает стержневой характеристикой личности [9]. В практике экспериментального исследования нашло воплощение и подтверждение положение, что для выявления ядра коллектива и определения его характеристик необходимо проведение комплексного исследования самооценки, уровня притязаний и ценностных ориентаций членов референтной группы [10].

С позиции разработанного Е. И. Кузьминой *рефлексивно-деятельностного подхода*, позволяющего в единой системе соотношения уровней рефлексии и деятельности проводить психологический анализ расширения границ пространства виртуальных возможностей личности, нам представляется, что самооценка, уровень притязаний и ценностные ориентации образуют констелляцию, выступающую механизмом профессионального и личностного развития; они являются катализатором мыслительной активности, необходимым условием трансцендирования и экзистирования. Будучи конкретным проявлением основных предикатов человеческого бытия – «должен», «хочу», «могу» – в ходе дви-

жения деятельности и оценки в ситуации выбора, решения когнитивных и экзистенциальных задач, самооценка, уровень притязаний и ценностные ориентации личности актуализируются и удерживаются рефлексией «на одной волне». В едином поле анализа они являются предметом сравнения, согласования с последующей коррекцией (если это необходимо для самоактуализации) и построением проекта своего «Я». Переживание человеком противоречия, возникшего из-за рассогласования между ними, в зависимости от уровня душевной организации приводит к различной степени интенсификации рефлексии, ее осуществлению на большую глубину внутреннего мира с поиском смысла, жизненно важных ориентиров, духовных опор. Б. Пастернак [11, с. 156] ставил перед собой непростую задачу:

«Во всем мне хочется дойти
До самой сути.
В работе, в поисках пути,
В сердечной смуте.
До сущности протекших дней,
До их причины,
До оснований, до корней,
До сердцевины...»

Такая работа требует духовного труда, интеллектуального напряжения и волевых усилий. Вспомним монолог Гамлета «Быть или не быть» из трагедии Шекспира, мучительные раздумья и переживания принца датского, поставленного перед необходимостью совершить невозможное (противоречащий его личной позиции поступок) для восстановления справедливости. Гамлет спустя множество веков, по всей вероятности, потому затрагивает каждого думающего человека, что в этом персонаже он видит богатую картину переживания и разрешения противоречий, которых, пожалуй, никому не избежать в этой сложной жизни. Л. С. Выготский в своей первой работе «Психология искусства» проводит анализ высказанного российским литературным критиком А. Горнфельдом (1922) положения: «Свой Гамлет у каждого поколения, свой Гамлет у каждого читателя» [12, с. 53]. Действительно, у каждого он свой в силу различий опыта совладания с подобными рассогласованиями, степени развития сознания, средств разрешения трудных ситуаций, доминирования копинговой стратегии. Противоречие между самооценкой и уровнем притязаний снимается за счет поиска смысла и выбора человеком наиболее значимой ценности на данном этапе жизни. Например, Б. Пастернак мог бы продолжить обучение в Марбургском университете и стать приват-доцентом кафедры философии (как это ему и С. Л. Рубинштейну было предложено философом Г. Когеном), но он выбрал поэзию. В ситуации неопределенности при совершении экзистенциального выбора важно, чтобы человек не ошибся, сделал верный шаг.



Самооценка, уровень притязаний и ценностные ориентации личности вместе с сопутствующими им когнитивными и экзистенциальными проблемами побуждают человека к развитию, дают ему силы трансцендировать – подняться над самим собой – обыденным, привычным, замыслить и воплотить в жизнь свои мечты, стремления, приблизиться к идеалу, двигаться по пути постижения истины в ходе экзистирования. Каждый шаг, сделанный в этом направлении, – поступок, обогащающий ресурсы человека и усиливающий его духовный потенциал. Соотношение самооценки, уровня притязаний и ценностных ориентаций оказывает влияние на развитие личности, мотивационно-потребностную сферу, лежит в основе определения цены успеха и риска потери своего лица, утверждения личной позиции, поиска смысла жизни. Осознавая себя движущимся по верному пути, человек, исходя из своих виртуальных возможностей, планирует совершить действие с той или иной степенью сложности цели. Экспериментально доказано, что опыт успехов в достижении целей, утверждающих ценности, которые влияют на идеал в самооценке, делают её адекватно высокой и устойчивой [4]. Можно предположить, что самооценка, уровень притязаний и ценностные ориентации составляют своего рода трезвучие – аккорд, задающий лад в целеполагании и в целом – настрой в движении по жизни. Он может быть мажорным или минорным в зависимости от участия метаценностей или метапатологий, высокого или низкого уровня самооценки, а также гармоничным или дисгармоничным в зависимости от степени адекватности, меры рассогласования, наличия противоречий между базовыми феноменами личности.

Следует заметить, что центральным в этой триаде экзистенциальных по своему содержанию феноменов личности является самооценка. Человеку свойственно оценивать то, что значимо для него, вызывает у него переживание сопричастности и осознание ответственности. В. Франкл в работе «К духовной проблематике психотерапии» отмечал: «Мы должны исходить из того, что в состав человеческого бытия наряду с самосознанием входит и осознание ответственности. Ответственность человеческой личности, просматриваемая как центральное понятие антропологии, также означает и наличие смежного этического понятия – то есть понятия, которое является еще этически нейтральным. Если мы полагаем, что человек должен в самой глубине души понимать свое бытие-в-мире как чувство ответственности, тем самым заставляя его осознать свою ответственность как одну из несущих конструкций его существования, то эта ответственность уже содержит в себе непереносимое обязательство оценочного

отношения» [13, с. 23]. По всей вероятности, рефлексивная оценка как метасистемный процесс, т.е. оценочное отношение, исходящее из переживания ответственности своего бытия в мире и стремления к развитию, присущее человеку, лежит в основе самооценки, уровня притязаний и ценностных ориентаций, объединяет их и возводит в соответствии с их функциями, в статус центральных феноменов личности.

Согласно *субъектно-деятельностной теории С. Л. Рубинштейна*, «в деятельности личности и формируется, и проявляется. Будучи в качестве субъекта деятельности ее предпосылкой, она является вместе с тем и ее результатом. <...> изучение психологической стороны *деятельности* является ничем иным, как изучением психологии *личности* в процессе ее *деятельности*» [1, т. 2, с. 98]. Самооценка личности так же, как и личность, формируется и проявляется в деятельности. С развитием личности самооценка, определяющая уровень развития самосознания, все в большей степени ориентирована на существенное – затрагивает глубинные аспекты личности. В переходе от подросткового возраста к юношескому «иногда резко колеблющаяся», по сути дела, неустойчивая самооценка приобретает стабильность, а с выработкой сознательного отношения к общественному труду становится «стержнем самосознания личности». Поскольку в юношеском возрасте возникает особое новообразование – рефлексия, то юноша, по сравнению с подростком, все глубже и серьезнее всматривается в себя, воспринимая себя и события, которые его затрагивают, в аспекте смыслового содержания задумывается о своем предназначении в мире, о смысле жизни. По С. Л. Рубинштейну, развитие самосознания личности от подросткового возраста к юношескому проходит через качественные изменения оценочных оснований: «В процессе развития самосознания центр тяжести для подростка все более переносится от внешней стороны личности к ее внутренней стороне, от более или менее случайных черт к характеру в целом. С этим связаны осознание – иногда преувеличенное – своего своеобразия и переход к духовным, идеологическим масштабам самооценки» [1, т. 2, с. 241].

Размышляя о динамической связанности состояний реальной психики, А. Р. Лурия считал, что «в динамическом процессе индивидуальной психики “случайного” так же мало, как и в психологической статике; каждый момент строго детерминирован предыдущим. Поэтому совершенно ложен тот подход к индивидуальной психике, который пытается изучить отдельные ее проявления, как они есть в каждый данный момент (в статике), не пытаясь выяснить их индивидуальный генезис, тот ряд, в результате которого они явились <...> Здесь на место



подхода, изолирующего отдельные моменты психики, рассматривающего их “вне временной связи”, должен стать подход, принимающий во внимание взаимную связь психических моментов во времени – принцип синтетический, принцип *динамической психологической перспективы*» [14, с. 345]. Этот принцип объясняет существование «связанности психических переживаний во времени <...> единства переживающего “Я”» [14, с. 349], в силу которого пересекаются и образуют комплекс самооценки, уровень притязаний и ценностные ориентации. Итак, область их пересечения выступает переживающее «Я», проявляющее повышенную рефлексивную активность при решении человеком когнитивных и экзистенциальных задач, в переходах «единичное – особенное – всеобщее».

В нашем определении *самооценка* – относительно устойчивое стержневое личностное образование, компонент структуры сознания. В содержательном (онтологическом) плане она представляет собой своеобразный комплекс оценочных критериев, соотносимых с эталоном и идеалом и складывающихся в процессе приобретения жизненного опыта, как результат реализации возможностей, на основе самоэффективности, мировоззрения, ценностных ориентаций, социальных ожиданий микро- и макросреды, содержания ведущей деятельности, места, занимаемого человеком в системе межличностных отношений. Основными свойствами самооценки являются константность и динамичность (в условиях успеха и неуспеха), уровень (высокий, средний, низкий), степень адекватности. Самооценка повышается в процессе эффективной учебной и профессиональной деятельности при успешном решении когнитивных и экзистенциальных задач и понижается в ситуации неуспеха. Адекватно высокая, константная самооценка влияет на развитие личности, ее мотивационно-потребностную сферу, духовный потенциал, выступает внутренней детерминантой самоактуализации, саморегуляции и жизнеспособности. Самооценка выполняет сигнификативную, сравнительную, регуляторную и защитную функции. В диагностическом плане она служит тончайшим инструментом, с помощью которого можно проникнуть во внутренний мир человека, его сознание и самосознание.

Под уровнем притязаний мы понимаем связанную с ответственностью возможность свободного выбора целей, задач и способов деятельности, наиболее значимых для субъекта; как особенность личности он определяется стремлением человека к достижению целей той или иной степени трудности в зависимости от самооценки индивидуальных особенностей личности и качеств ума. Уровень притязаний, как и самооценка, может быть высоким, средним,

низким, адекватным и неадекватным, а также просоциальным и асоциальным. Планирование и движение к значимой цели, как правило, сопряженное с преодолением трудностей, предполагает выбор степени трудности и устремление к намеченной цели в условиях успеха или неудачи. Если использовать метафору, то уровень притязаний – «планка» сложности задачи, которую человек в целеполагании устанавливает для себя, фиксируя в ней, т.е. опредмечивая (означивая) посредством нее, границу своих виртуальных возможностей.

Самооценка и уровень притязаний обретают свое полноценное содержание и функционирование в единстве с ценностными ориентациями личности. Под *ценностными ориентациями* в психологии понимают «важный компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий (представляющий) предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей (благополучие, здоровье, комфорт, познание, гражданские свободы, творчество, труд и т. п.)» [15, с. 729].

С. Л. Рубинштейн в предисловии ко второму изданию «Основ общей психологии» писал: «От человека – сейчас это очевиднее, чем когда-либо, – требуется, чтобы он не только умел находить всяческие, самые изобретательные средства для любых задач и целей, но и мог, прежде всего, определить надлежащим образом цели и задачи подлинной – человеческой жизни и деятельности» [1, т. 1, с. 10]. Определение и выбор ценностных ориентаций, стремление приблизиться к своему идеалу (механизм развития личности, по К. Роджерсу) обеспечивает пошаговое во временной перспективе, от поступка к поступку, от решения одной сложной задачи к другой, проектирование «планки», выступающее условием трансцендирования и экзистирования, построения проекта собственного «Я». Проектирование уровня сложности и содержания будущей цели, по сути дела, есть прогнозирование Я-возможного в «топологии жизненного пространства» (в терминах К. Левина), во времени и архитектонике «жизненного пути» (согласно теории личности С. Л. Рубинштейна), за границы «зоны ближайшего развития» (Л. С. Выготский). Повышение «планки» намечает вектор целеполагания в планировании деятельности (согласно положению О. К. Тихомирова об участии уровня притязания в целеполагании), а в масштабе «жизненного пути» (С. Л. Рубинштейн) – перспективу развития личности – её самоопределения, самоактуализации, самореализации. А. С. Пушкин содержательно определил этот вектор для себя в стихотворении «К Чаадаеву» следующим образом: «Пока свободою горим,/ Пока сердца для чести живы,/ Мой друг, Отчизне посвятим/



Души прекрасные порывы!» [16, с. 27]. В страстном движении от своих ресурсов к потенциалу, в своем дерзновении и трансцендентном движении к ценностям высшего порядка человек намечает, воспроизводит и превосходит границы пространства своих виртуальных возможностей (это и есть феномен свободы!). Основой уровня притязаний является самооценка индивидуальных особенностей личности и качеств интеллекта. Верно и то, что опыт переживания успеха и неудач, установка на более высокую, среднюю, или низкую «планку» при выборе задачи может скорректировать самооценку.

По всей вероятности, для самоактуализирующейся личности свойственна гармония диалектически связанных, взаимодействующих друг с другом по принципу дополнительности базовых феноменов личности – самооценки, уровня притязаний и ценностных ориентаций, которая достигается через преодоление противоречий между ними. Областью их пересечения является «Я», проявляющее активность в переходах «единичное – особенное – всеобщее», т.е. Я, бытийствующее в мире других людей, в культуре, во Вселенной (я-в-себе-для-других), представляющее значимость для человека с ключевыми экзистенциальными вопросами: Кто я? На что я способен? К чему я стремлюсь? Атрактором, обеспечивающим эту связь и меняющим соотношение между этими феноменами личности при изменении хотя бы одного из них, является значимость. Скажем, при вычислении самооценки следует фиксировать не только успех, но и отношение человека, переживающего успех, к своему достижению, индекс успешности, т.е. учитывать, каким путём достигнут успех, значимость этого успеха, атрибуцию ответственности. По всей вероятности, формула У. Джеймса, в которой самооценка приравнивается результату деления успеха на уровень притязаний, лишь отчасти приоткрывает психологическое содержание самооценки и может по-разному трактоваться в зависимости от методологических оснований понимания личности.

Как показали проведенные нами экспериментальные исследования самооценки, выполненные на основе субъектно-деятельностной теории С. Л. Рубинштейна, в соответствии с принципами детерминизма, единства сознания и деятельности, развития психики в деятельности, личностного принципа, с полной анализ совместного функционирования процессов рефлексии и деятельности в ситуативном плане, включенном в формат жизненного пути «человек – Вселенная», формула Джеймса требует преобразований. В числе её компонентов должен быть не просто успех, а переживание успеха (его оценка), которое зависит от степени значимости того, к чему стремится человек – от его идеала,

ценностных ориентаций. Немаловажную роль при этом играют совместная деятельность, ценности группы. Успех, переживаемый в референтной группе, оценивается несколько иначе, чем сугубо индивидуальный: первый переживается ярче и в большей мере обретает статус объективного. Полученная в присутствии однокурсников «пятерка» на занятии по сложному вопросу или на экзамене – предмет гордости и гарант повышения статуса в студенческой группе.

Следует отметить, что принцип значимости как одно из фундаментальных оснований функционирования человеческой психики был впервые предложен и обоснован Н. Ф. Добрыниным. Этот принцип ориентирует исследователей на изучение связи познавательной деятельности с мотивацией поведения, роли активности человека в познании окружающего мира. Значимость, под которой понимается «в большей или меньшей степени отраженное в сознании соответствие объекта и деятельности с ним потребности, интересам, убеждениям человека» [17, с. 71], определяет направленность внимания человека, выступает одним из наиболее существенных его признаков. Благодаря вниманию происходит отбор нужной информации, обеспечение избирательных программ действий и сохранение постоянного контроля над их протеканием. По всей вероятности, принцип значимости не только обеспечивает работу рефлексии, удерживающей «на одной волне» (метафора М. К. Мамардашвили) самооценку, уровень притязаний и ценностные ориентации личности, но и определяет, какой из этих феноменов находится на «гребне этой волны» (метафора Э. Титченера), в большей степени осознается человеком в ситуации выбора и принятия решения.

Результаты экспериментального исследования и их обсуждение

В проведенном экспериментальном исследовании самооценки, ценностных ориентаций и уровня притязаний доказана верность нашего предположения о том, что самооценка измеряется через сочетание когнитивных оценочных шкал, которые объединяются в факторы, отражающие ценностные ориентации; она так же, как и уровень притязаний, бывает высокой, средней и низкой, адекватной и неадекватной. В результате проведенного в ходе написания диссертационной работы Э. В. Кузьминой комплексного исследования самооценки, уровня притязаний и ценностных ориентаций в студенческих группах [4] ею было доказано, что после успеха самооценка повышается. Выявлено: если после успеха повышается уровень притязаний, то самооценка, которая лежит в основе уровня притязаний, тоже повышается; если повышается самооценка, то



повышается и уровень притязаний: это доказано экспериментально. Определено также, что результат самооценки зависит от того, как человек при осуществлении рефлексии оценивает свой успех в совместной деятельности – в группе, членом которой он является. Поэтому исследование самооценки желательно проводить в такой группе. Экспериментально было доказано, что адекватно высокая самооценка является стержневой характеристикой личности: под влиянием успешной деятельности самооценка повышается, при неудаче – понижается.

Было проведено лонгитюдное экспериментальное исследование особенностей динамики самооценки на выборке из 120 человек (студентов первого курса первой и второй групп дефектологического факультета МГПИ – они обследовались в сентябре 1969 г., второй раз – в мае 1970 г. после изучения курса психологии) по всем авторским методикам: «Измерение самооценки» (на основе метода семантического дифференциала Ч. Осгуда), «Уровень притязаний» (на основе принципа Ф. Хоппе), «Ценностные ориентации» (до и после экзамена), сочинение после выставления оценки в зачетку по теме «Доволен ли я своими результатами? Как я оцениваю результат своей работы за год по психологии и экзаменационную отметку?». Применялась также построенная на основе метода ученицы К. Левина Т. Дембо авторская методика измерения самооценки со шкалами: «способности», «волевые качества», «память», «интерес к изучаемым дисциплинам», «потребность в совершенствовании знаний», «любовь к будущей профессии» с составлением индивидуальных и групповых гистограмм, где были указаны ранговые места каждого качества до и после экзамена. На втором курсе в этих же учебных группах было проведено экспериментальное исследование по методике Ж. Нюттена для измерения самооценки на нейтральном материале до и после экзамена. При использовании этой методики испытуемым показывали поочередно двадцать карт с нарисованными на них геометрическими фигурами. Они должны были с первого взгляда приблизительно определить в квадратных сантиметрах площадь каждой из них. Экспериментатор, независимо от реальной ценности ответа испытуемого, оценивал ответ как «хороший» или «плохой» по схеме, установленной заранее, согласно которой 10 ответов получают оценку «хорошо» и 10 других – «плохо». Во время беседы выяснялись впечатления испытуемого относительно числа удач и неудач и удовлетворенность полученными результатами. Предполагалось, что первые успехи и неудачи, сознательно моделируемые экспериментатором при оценке у испытуемых своего глазомера, влияют на самооценку личности. С учетом этой закономерности

и проверки гипотезы в дальнейшем перед началом всей процедуры опыта Нюттена был введен момент похвалы во второй серии и порицания в третьей серии. Было доказано влияние успеха/неудачи на удовлетворенность/неудовлетворенность своими результатами.

В результате проведенного исследования З. В. Кузьминой были определены следующие закономерности:

после многократного успеха самооценка повышается, становится адекватно высокой, константной (38%);

в условиях неуспеха самооценка понижается (67%);

константная самооценка одновременно и динамичная: константность и динамичность подтвердились на высоком уровне значимости по трём методикам, измеряющим самооценку (двум авторским): 1) по методу Ч. Осгуда, 2) построенной на основе Т. Дембо и методике Ж. Нюттена): константность – $p = 0,57$, динамичность $p = 0,86$. Математические расчеты показали, что в доверительный интервал попадают 11 человек из 19, т.е. 58%.

Результаты исследования свидетельствуют: самооценка константна, но она и динамична, т.е. может измениться при определенных условиях, как и динамический стереотип, открытый И. П. Павловым. Так, в работе «О месте психологии в ряду социальных и биологических наук» А. Р. Лурия отмечал: «Социальное не просто “взаимодействует” с биологическим; оно образует новые функциональные системы, используя биологические механизмы, обеспечивая их новые формы работы, и именно в формировании таких “функциональных новообразований” и лежит факт появления высших форм сознательной деятельности, которые возникают на границе естественного и общественного и которые дают основание для выделения такой науки, как психология, изучающей те новые законы, которые рождаются при этом взаимодействии» [14, с. 255].

Выявленные в эксперименте алгебраические закономерности динамики самооценки отражены в геометрической форме (рис. 1).

Алгебра динамики самооценки, представленная в геометрическом виде, показывает особенности изменения самооценки в условиях успеха и неудачи в конкретной группе респондентов. Итоговая картина результатов экспериментального исследования свидетельствует, что в условиях успеха на экзамене и удовлетворенности полученной оценкой при доминировании ценностей – «интереса к психологии» и «любви к выбранной профессии» – адекватно высокие уровень притязаний и самооценка повышаются, а в условиях неуспеха у незначительной части исследуемых (2%) высокая самооценка сохраняется. В целом существует следующая

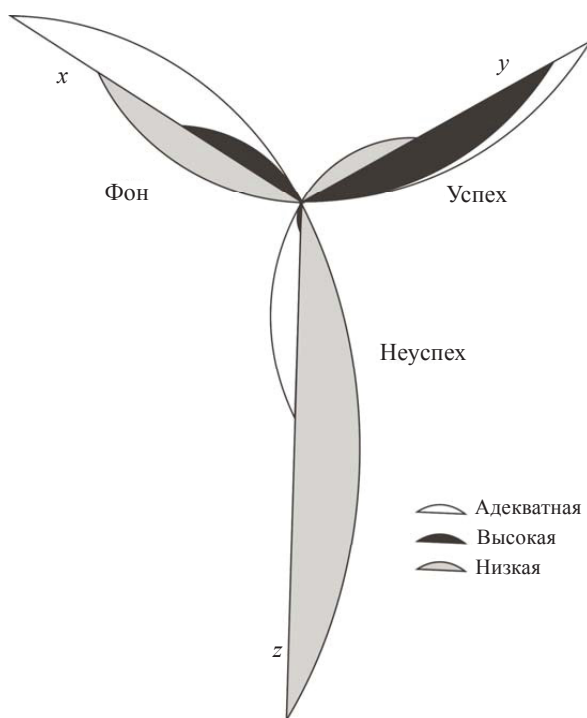


Рис. 1. Диаграмма динамики самооценки
Fig. 1. Diagram of self-esteem dynamics

закономерность: если человек с детства живет в условиях успеха, познает мир и себя в этом мире, решает задачи, самостоятельно преодолевает препятствия, то он двигается по пути самоактуализации, открывает для себя новые возможности, испытывает чувства радости, собственного достоинства, уверен в себе; его самооценка в юности становится сформированной – адекватно высокой и устойчивой, человек воспринимает себя эффективным.

Известно, что потребности растут по спирали, и какие из них будут доминировать – просоциальные или асоциальные, зависит не только от компетенциальных способностей, но и от духовно-нравственного потенциала развития человека, что во многом определяет адекватность-неадекватность уровня притязаний и самооценки. Люди эгоистического типа («неплодотворной ориентации», по Э. Фромму) с высоким уровнем мотивации достижения зачастую не могут управлять собой, остановить свои потенции в движении к «заветной» цели. Прикрываясь социальной маской добропорядочности и социального интереса, они идут по жизни с «раздвоенным моральным сознанием» (Й. Петцольд) и в итоге теряют душу.

Уровень притязаний влияет на процесс целеполагания, когда происходит теоретическое планирование движения к цели определенной сложности, и проявляется в практической деятельности – в целереализации. Именно в прак-

тической деятельности возможное становится действительным, задуманное встречается с успехом и человек испытывает чувство самоэффективности, находит свое место в жизни: самооценка его растет и обретает устойчивость.

Авторские методики измерения самооценки, уровня притязаний и ценностных ориентаций

Методика «Самооценка»

Этапы исследования по методике «Самооценка», сконструированной нами на основе метода Ч. Осгуда.

I. Инструкция:

1) в самом начале экспериментатор с целью мотивировать группу задает её членам вопрос: «Что можно сделать, чтобы повысить эффективность вашей совместной деятельности? Какими индивидуальными особенностями личности и качествами ума, по вашему мнению, должен обладать каждый из вас, чтобы группа работала эффективно? Назовите по одному качеству. Это ваши требования». Экспериментатор записывает на доске 20 качеств столбиком, нумеруя их в порядке называния членами группы.

Следует отметить, что содержание качеств будет зависеть от вида ведущей деятельности – учебной или профессиональной; экспериментатор заранее планирует, какие качества он будет вносить в список членов группы, и ненавязчиво, с разрешения группы это делает: «Вы не будете возражать, если я тоже назову несколько качеств?». Например, для студентов педвузов планируются профессионально значимые качества для будущей профессии педагога: академические способности, коммуникативные способности и т.д.;

2) внимательно посмотрите этот список из 20 качеств и выпишите из него в свою тетрадь 10 качеств столбиком, не показывая друг другу, по вашему мнению, наиболее важных для того, чтобы группа работала эффективно: на первое место поставьте то качество, которое, по вашему мнению, является *наиболее значимым*, на второе – менее значимым и т.д. для того, чтобы группа работала эффективно;

3) составьте общегрупповой список из 10 качеств на основе индивидуальных списков по принципу частотности путём голосования: экспериментатор просит поднять руку тех, кто на первое место поставил первое качество из списка 20 качеств; затем тех, кто поставил на первое место второе качество из списка, и т.д.;

4) внимательно посмотрите на этот общегрупповой список из 10 качеств и составьте из него четыре вертикальных ряда (табл. 1). Для удобства обработки материала наименования индивидуальных особенностей личности и качеств ума замените на порядковые номера;



5) внимательно посмотрите на первый ряд и аналогично, т.е. используя процедуру ранжирования, составьте второй ряд: на первое место поставьте то качество, которое, по вашему мнению, в наибольшей степени выражено (сформировано) у вас лично, на второе место – менее выраженное и т.д., на десятом месте у вас окажется наименее выраженное у вас качество.

В третьем ряду на первое место поставьте то качество, которое, по вашему мнению, является наиболее выраженным у окружающих (в среднем по группе), на второе – менее выраженным и т.д. Экспериментатор знает, что это оценка окружающих, но не говорит студентам.

В четвертом ряду на первое место поставьте то качество, которое является наиболее выраженным у вас лично, по мнению группы, и т.д. В результате экспериментатор получает ожидаемую оценку.

II. Обработка.

На основании ранжирования качеств составляется таблица (табл. 1).

Таблица 1/ Table 1

Результаты ранжирования качеств Results of the ranking of qualities

№	I	II	III	IV
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Анализ результатов ранжирования.

Инструкция: «Сравните второй ряд с первым, найдите разницу между рангами, определите по формуле Ч. Спирмена самооценку. Вычисление разницы: например, на первом месте в первом столбце у вас стоит качество «Способности», во втором ряду это качество на третьем месте. Разницу между рангами получаем, вычитая из большего ранга меньший: $3-1 = 2$. Или же качество «Воля» в первом ряду стоит на втором месте, а во втором ряду – на восьмом, разница между рангами равна 6. Если какое-либо качество занимает одно и то же ранговое место в первом и втором рядах, то разница рангов равна нулю.

Сравните третий ряд с первым, вычислите разницу между рангами, используя формулу Ч. Спирмена, получите оценку окружающих. Сравните четвертый ряд с первым и, найдя разницу между рангами, на основе формулы Ч. Спирмена вычислите ожидаемую оценку.

Самооценка, оценка окружающих и ожидаемая оценка определяются по формуле Ч. Спирмена:

$$\rho = 1 - \frac{6\sum d^2}{n(n^2 - 1)},$$

где $\sum d^2$ – сумма квадратов разностей рангов, а n – количество качеств.

При использовании коэффициента ранговой корреляции определяют интервалы: $\rho \in [-1; 0,3]$ – самооценка низкая, возможна высокая критичность; $\rho \in [0,3; 0,6]$ – самооценка средняя; $\rho \in [0,6; 1]$ – самооценка высокая, возможна низкая критичность.

Сравните показатели самооценки, оценки окружающих и ожидаемой оценки. Например, если самооценка высокая, а ожидаемая оценка низкая, то положение этого участника в группе «дискомфортное».

В качестве одного из выводов исследования приведем утверждение, что адекватно высокая константная самооценка того или иного качества, значимого для профессии, например, «способности» для учителя, свидетельствует о направленности личности на учение, интеллектуальный труд и высоком месте «познания» в иерархии ценностных ориентаций.

Методика «Уровень притязаний»

Экспериментальное исследование уровня притязаний, построенное по принципу Ф. Хоппе, проводится в условиях переживания успеха и неуспеха. Методика включает 27 карточек, на обратной стороне которых даны задания, касающиеся общекультурного уровня развития: на одной стороне карточки указан номер, на другой – задание. Двадцать семь карточек-заданий составляют девять рядов: в каждом ряду задания одинаковой степени трудности: она возрастает по мере увеличения порядкового номера ряда, т.е. в девятом ряду самые трудные задания. С 1-го по 3-й ряды принято считать легкими; с 4-го по 6-й – средней трудности; 7-й – 9-й ряды – с наиболее трудными заданиями.

Инструкция: «Перед вами – карточки-задания. Вы можете выбрать любую карточку, любой степени трудности. Если вы ответите правильно, то мы поставим вам «плюс», не ответите – «минус». На выполнение выбранного задания отводится определенное время, которое вам неизвестно». Экспериментатор по своему усмотрению может уменьшить или увеличить время, отведенное на выполнение задания, произвольно вызывая у испытуемого переживание успеха и неудачи. Независимо от того, выполнил испытуемый задание или не выполнил, ему предлагается выбрать другую карточку («Ваше время истекло, возьмите другую карточку»). В течение эксперимента студент имеет возможность сделать пять-шесть или более выборов, результаты каждого из них заносятся в про-



токол. Протоколист фиксирует последовательность перехода от одной карточки к другой, эмоциональную и речевую реакции, выясняет мотивы перехода к следующим карточкам, мотивы отказа. На основе протоколов строятся графики уровней притязаний. Пример одного из них приведен на рис. 2, где «+» означает решенную задачу, «-» – нерешенную. По результатам анализа графика делается вывод, например: у испытуемой Ивановой низкий уровень притязаний, так как она начала выбор с карточек с лёгкими заданиями. После неуспеха уровень притязаний понизился, что свидетельствует о его адекватности. График позволяет наглядно определить уровень притязаний – высокий, средний или низкий, а также его адекватность: после успеха уровень притязаний повышается после неуспеха – понижается.

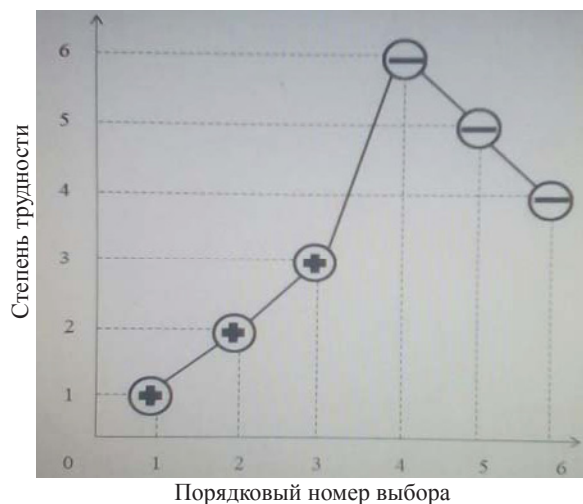


Рис. 2. График уровня притязаний

Fig. 2. Graph of the aspiration level

Методический инструментарий: карточки-задания, вариант «Б» с задачами на сообразительность (наиболее сложные из них взяты из книги Т. Дедопулоса «Головоломки Альберта Эйнштейна» [18]) приводятся ниже; вариант «А» касается культурного уровня развития, первая его версия опубликована в учебном пособии «Практические занятия по психологии» [6]. Психолог может выбрать один из них исходя из особенностей выборки и задач исследования. Ниже приводится содержание карточек-заданий варианта «Б» с ответами в скобках, которые известны только психологу.

Вариант «Б».

I

1. Если вы завернете термометр в теплую меховую шубу и оставите его там лежать, он не нагреется. А если вы наденете шубу на себя, то она вас согреет. Почему это так? (*Шуба греет вас не непосредственно. Шерсть и мех захва-*

тывают много воздуха, а воздух – это отличный теплоизолятор. Тепло от тела возвращается к вам, согревая вас.)

2. На каком языке говорят молча? (*На языке жестов.*)

3. Сколько яиц можно съесть натощак? (*Одно. Все остальные будут съедены уже не натощак.*)

II

1. Представьте, что сегодня первое августа и вы стоите на лесной поляне. Сегодня тепло и солнечно. Какое сейчас время года в трех метрах под поверхностью земли? (*Весна. В трех метрах под землей времена года наступают с опозданием в три-четыре месяца.*)

2. Какое колесо у автомобиля не крутится во время езды? (*Запасное.*)

3. В каком месяце 28 дней? (*Во всех месяцах есть 28-е число.*)

III

1. Видима ли совершенно чистая зеркальная поверхность? (*Нет. Всё, что вы видите, – свет, который она отражает. Многие цирковые фокусы основаны на том, что чистое зеркало без рамы невидимо.*)

2. Сколько лет в году? (*Одно.*)

3. Как принести воду в решете? (*Заморозив ее.*)

IV

1. Какая зарубежная страна стала первой, где побывал Владимир Высоцкий? (*Германия.*)

2. Будет ли гореть свеча в космическом корабле? (*Нет, там нет конвекции.*)

3. Всемирен ли закон всемирного тяготения? (*Нет. Он не действует в макро- и микромире.*)

V

1. В 1926 и 1948 гг. Германия была наказана за развязывание войн так же, как когда-то была наказана Спарта. Что это за наказание? (*Немецким спортсменам было запрещено участвовать в Олимпийских играх.*)

2. В каком слове «нет» повторяется сто раз? (*Стонет.*)

3. Почему вода в Черном море не убывает? (*В море вливается двенадцать рек.*)

VI

1. Капитан подводной лодки знает: она ни в коем случае не должна ложиться на морское дно, даже на мгновение. Почему? (*Если лодка опустится на твердое дно, давление над лодкой, которое в этом случае будет направлено только вниз, не даст лодке сдвинуться с места.*)

2. Почему иголка в море тонет, а корабль не тонет? (*По закону Архимеда.*)

3. Объясните смысл пословицы «Один в поле не воин» (*Человек в одиночку мало что может, как одинокий солдат на войне.*)

VII

1. Почему физически слабая девочка (шестиклассница) может удерживать дверь в классе,



когда её пытаются открыть физически сильный мальчик? (По принципу рычага: девочка удерживает дверь у ручки, а мальчик открывает дверь у дверных петель).

2. Каким двум пассажирам, согласно правилам международных авиоперевозок, нельзя находиться в одном ряду кресел салона самолета? (Кошке и собаке).

3. Как вычислить глубину заложения станции метрополитена, если известно, что эскалатор имеет угол наклона в 30 градусов (как все российские эскалаторы)? (Главное – вычислить путь, т.е. величину гипотенузы в треугольнике с острым углом в 30°. Алгоритмов несколько: а) засесть время, но тогда для вычисления пути нужно точно знать скорость движения, а она меняется; б) измерить длину эскалатора в ступеньках (размеры одной ступеньки найти нетрудно, но сосчитать число ступенек, находясь на движущемся полотне эскалатора, непросто); в) посчитать сумму отрезков (расстояний) между соседними лампами ($s = 5$ метров), мимо которых мы проезжаем. Величина катета (h) в треугольнике с острым углом в 30° вычисляется по известной из школьной математики формуле: пусть s – это расстояние между лампами, n – количество ламп, мимо которых мы проезжаем, тогда длина эскалатора равна $(n-1)s$, так как число промежутков между лампами равно $n-1$. Применяв известные формулы, находим примерную глубину заложения: $h = (n-1)s \sin 30^\circ = 1/2 (n-1)s$.

Впрочем, эту формулу для h можно написать и не зная о синусах, потому что катет, противолежащий углу в 30°, равен половине гипотенузы, школьники знают это ещё до изучения тригонометрии.

VIII

1. Загорать на песчаном пляже совсем не то же самое, что в саду. Как вы думаете, почему? (Песок намного эффективнее отражает солнечный свет, чем трава, вода, камень или земля).

2. Многие не верят в ее существование. Однако Кант считал, что с нее начинается любое человеческое знание. А еще говорят, что она подводит только тех, у кого она есть. Назовите ее. (Интуиция).

3. До Второй мировой войны летчиков-дальтоников не брали на службу в ВВС США, но в 1941 г. положение изменилось коренным образом – им стали отдавать предпочтение. Почему? (Потому что они лучше видят замаскированные объекты).

IX

1. После того как легендарный Пеле издал свою книгу «Я – Пеле», он получил золотую медаль от Министерства образования. За что? (Многие учились грамоте специально для того, чтобы прочесть эту книгу).

2. Ежесуточно Земля прибавляет в весе 400 тонн. За счет чего? (За счет космической пыли).

3. Что такое интеграл? (Сумма каких-либо чисел, предназначенных для их объединения; точнее, аналог суммы для бесконечного числа бесконечно малых слагаемых).

Результаты эксперимента заносятся в протокол, пример заполнения бланка протокола представлен в табл. 2.

Таблица 2/ Table 2

Протокол исследования уровня притязаний Protocol for the study of the aspiration level

Фамилия, имя, отчество	Последовательность и результат решения задач	Поведение испытуемого
Иванова И.	1+ 2+ 3+ 7- 6-	Уверена. Спокойно решает первые три задачи. Во время четвертого выбора взяла карточку со сложным заданием (VII) и не смогла его выполнить. Затем выбрала задачу среднего уровня сложности (VI), опять не решила. После пятиминутной попытки отказалась от работы, сославшись на головную боль.

Методика «Ценностные ориентации»

Методика измерения ценностных ориентаций была предложена и апробирована З. В. Кузьминой [5] на групповых занятиях по психологии со студентами дефектологического факультета МГПИ.

Этапы проведения исследования по методике «Ценностные ориентации»:

1) проводится исследование по методике «Самооценка». По её результатам осуществляется анализ соотношения друг с другом ценностей «Я-идеальное» и «Я-реальное» сравниваются ранговые ряды качеств, содержательно раскрывающих эти ценности. В свою очередь, качества, которые выбирает индивидуальный и коллективный субъект и ставит их на первые места в иерархическом ряду при самооценивании, свидетельствуют о его приоритетных предпочтениях – ценностных ориентациях;

2) в ходе обработки полученных результатов по самооценке строятся гистограммы ранговых мест наиболее значимых качеств, выбранных как приоритетных группой. Производится сравнение гистограмм. По частотному признаку в % подсчитывается показатель значимости того или иного качества для группы. Составляются гистограммы, две по каждому качеству – в идеале и самооценке, в начале и конце эксперимента, на основании которых в лонгитюдном эксперименте (он длился в исследовании З. В. Кузьминой два



года, в течение которых производились четыре замера) делаются выводы о динамике ценностных ориентаций. Если в начале эксперимента на первые места в «идеале» студенты ставили качество «память», то в конце эксперимента оно понизилось в ранге предпочтений – ушло на 6-е место и ниже. Студенты, только что поступившие в институт, были ориентированы на заучивание учебного материала, а через два года обучения в вузе их ценностные ориентации поменялись: на первые места в идеале и самооценке они поставили «интерес к изучаемым дисциплинам» и «любовь к будущей профессии». Отсюда следует вывод: инновационные методы обучения, в частности, метод постановки проблемных ситуаций на занятиях, являются актуальными для развития мышления и личности.

Заключение

Проведенный теоретический анализ соотношения самооценки, уровня притязаний и ценностных ориентаций, а также результаты наших экспериментальных исследований раскрывают диалектический характер связи и единство этих центральных компонентов структуры личности. В результате экспериментального исследования доказано, что адекватно высокая константная самооценка – стержневая характеристика личности – является компонентом структуры сознания, с её помощью человек познает мир и себя в этом мире; под влиянием успешной деятельности, цели которой непосредственно связаны с ценностными ориентациями, самооценка и уровень притязаний повышаются, при неудаче понижаются.

Разработанные и апробированные в ходе многолетней практики в студенческих и курсантских учебных группах авторские методики измерения особенностей самооценки, уровня притязаний и ценностных ориентаций дают психологу-практику надежный инструмент для проведения комплексного исследования глубинных феноменов личности. Знание специфики их связи, представление о них как комплексе (констелляции) позволит психологу качественно, на высоком профессиональном уровне, с соблюдением принципов гуманистической психологии осуществлять консультативную и психотерапевтическую работу, обеспечивать процесс психологического сопровождения самоопределения личности в подростковом и юношеском возрасте (периоде, когда происходит формирование константной самооценки, направленности личности, мировоззрения), способствовать развитию духовно богатой, творческой личности, используя при этом ресурсы и возможности учебной деятельности, методов инновационного (проблемного) обучения, контакта со взрослыми и сверстника-

ми, воздействия художественной литературы и других видов искусства. Знание констелляции этих феноменов важно для самосознания, самопознания и саморегуляции личности, сохранения собственного достоинства, внутренней свободы, развития свободы творчества.

Как показало наше исследование, изучение единства самооценки, уровня притязаний и ценностных ориентаций, а также практическая работа психолога с учетом диалектического соотношения этих глубинных компонентов личности переходят на более высокий уровень, становятся продуктивными на основе использования субъектно-деятельностной теории и рефлексивно-деятельностного подхода с дополняющими их средствами (приемами, упражнениями и т.д.) гуманистической, экзистенциальной, когнитивной, юнгианской, транзакционной, телесной, арт- и гештальт-терапии, активизирующими и обогащающими процессы рефлексии на компоненты деятельности и её субъекта.

Библиографический список

1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. М., 1989. Т. 1. 488 с. ; Т. 2. 328 с.
2. Пушкин А. С. Поэту // Полн. собр. соч. в одном томе. М., 2010. С. 12–14.
3. Василенков Д., прот. Война : как выжить и победить. СПб., 2017. 76 с.
4. Кузьмина З. В. Исследование особенностей самооценки личности в условиях успеха и неудачи : дис. ... канд. психол. наук. М., 1973. 157 с.
5. Баскакова И. Л., Кузьмина З. В. О динамике ценностных ориентаций студентов // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1971. № 2. С. 85–88.
6. Кузьмина З. В. Исследование уровня притязаний (задание № 10). Исследование самооценки личности в условиях успеха и неуспеха на нейтральном для студентов материале по методике Ж. Нюттена (задание № 14) // Практические занятия по психологии / сост. Н. Б. Берхин, С. Ф. Спичак. М., 1972. С. 26–28, 32–34.
7. Холмогоров В. А., Кузьмина Е. И. Самоэффективность в зеркале коллективного субъекта // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии / отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев, А. Н. Занковский. М., 2015. С. 581–589.
8. Кузьмина Е. И. Рефлексивно-деятельностный анализ свободы личности : дис. ... д-ра психол. наук. М., 1999. 459 с.
9. Кузьмина Е. И., Холмогоров В. А. Референтность группы : учеб. пособие. М., 2011. 194 с.
10. Кузьмина Е. И., Кузьмина З. В., Холмогоров В. А. Ядро коллектива и методы его изучения // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 4 (12). С. 326–330.
11. Пастернак Б. Малое собр. соч. СПб., 2011. 720 с.



12. *Выготский Л. С.* Психология искусства. Ростов н/Д, 1998. 480 с.
13. *Франкл В. К.* К духовной проблематике психотерапии // Франкл В. К. Логотерапия и экзистенциальный анализ : статьи и лекции. М., 2016. С. 17–34.
14. *Лурья А. П.* Психологическое наследие // Избр. тр. по общей психологии / под ред. Ж. М. Глоzman и др. М., 2003. С. 295–383.
15. Большой психологический словарь. 4-е изд. / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. М.; СПб., 2009. 811 с.
16. *Пушкин А. С.* К Чаадаеву // Полн. собр. соч. в одном томе. М., 2010. С. 27.
17. *Добрынин Н. Ф.* Об активности сознания // Психология сознания / сост., общ. ред. Л. В. Куликов. СПб., 2001. С. 63–72.
18. *Дедопулос Т.* Головоломки Альберта Эйнштейна. М., 2015. 255 с.

Образец для цитирования:

Кузьмина Е. И., Кузьмина З. В. Соотношение самооценки, уровня притязаний и ценностных ориентаций личности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 1 (25). С. 30–43. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-30-43.

The Ratio of Self-Esteem, Aspiration Level and Value Orientations of an Individual

Elena I. Kuzmina

Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation
14, B. Sadovaya Str., Moscow, 123001, Russia
E-mail: kuzminael1@yandex.ru

Zinaida V. Kuzmina

14, B. Sadovaya Str., Moscow, 123001, Russia,
E-mail: kuzminael1@yandex.ru

From the perspective of the subject-activity theory by S.L. Rubinstein and reflexive activity approach developed by E.I. Kuzmina, which became the methodological basis of our experimental study of self-esteem, aspiration level and value orientations, we clarified the psychological content and substantiated the dialectical unity of these central personality phenomena, showed the heuristic possibilities of their comprehensive research for a deeper understanding of the development of an individual. In the paper, the results of our experimental studies are presented, which testify that self-esteem is a component of structure of consciousness, with its help a person learns the world and himself/herself in this world. Adequately high, constant self-esteem is the core characteristic of a personality and it influences on its development; under the influence of successful activity, self-esteem and the aspiration level are increased, but it is lowered with failure; self-esteem, together with the aspiration level and value orientations, is the regulator of activity. It is suggested that harmony in the ratio of self-esteem, aspiration level and value orientations is achieved through overcoming the contradictions between them. The attractor providing this relations and changing the ratio between the components of the triad is significance. The paper contains the authors' methods for measuring self-esteem, aspiration level and value orientations, taking into account competitional abilities, which were tested in psychology classes with students of the Ulyanovsk State Pedagogical Institute and cadets of the Military University, as well as in the course of empirical research among employees of special purpose units.

Key words: consciousness; self-awareness; self-esteem; aspiration level; value orientations; individual characteristics of an individual and quality of mind; ideal; reflexive and pragmatist approach.

References

1. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii: v 2 t.* [Fundamentals of General psychology: in 2 vol]. Moscow, 1989, vol. 1. 488 p. ; vol. 2. 328 p. (in Russian).
2. Pushkin A. S. Poetu. In: *Pol. Sobr. soch. v odnom tome* [To poet. Complete works in one volume]. Moscow, 2010, pp. 12–14 (in Russian).
3. Vasilenkov D. prot. *Voyna: kak vyzhit 'i pobedit'* [Warfare: how to survive and win]. St. Petersburg, 2017. 76 p. (in Russian).
4. Kuz'mina Z. V. *Issledovanie osobennostey samoosnenski lichnosti v usloviyakh uspekha i neudachi: diss. ... kand. psikhol. nauk* [Research of features of self-identity in terms of success and failure: diss. ... cand. of psychology]. Moscow, 1973. 157 p. (in Russian).
5. Baskakova I. L., Kuz'mina Z. V. O dinamike tsennostnykh orientatsiy studentov [On dynamics of students' value orientations]. *Novye issledovaniya v psikhologii i vozrastnoy fiziologii* [New research in psychology and age physiology], 1971, no. 2, pp. 85–88 (in Russian).
6. Kuz'mina Z. V. *Issledovanie urovnya prityazaniy (zadanie № 10); issledovanie samoosnenski lichnosti v usloviyakh uspekha i neuspekha na neytral'nom dlya studentov materiale po metodike Zh. Nyuttena (zadanie № 14)* [Study of level of aspiration (task 10); study of self-esteem in terms of success and failure of the neutral to the students by the J. Nutten's method (task 14)]. In: *Prakticheskie zanyatiya po psikhologii* [Practical lessons in psychology]. Compilers N. B. Berkhin, S. F. Spichak. Moscow, 1972, pp. 26–28, 32–34 (in Russian).
7. Kholmogorov V. A., Kuz'mina E. I. *Samoeffektivnost' v zerkale kollektivnogo sub'ekta* [Self-efficacy in mirror of collective subject]. In: *Sovremennye tendentsii razvitiya psikhologii truda i organizatsionnoy psikhologii* [Modern trends of development of psychology of labor and organizational psychology]. Eds. L. G. Dikaya, A. L. Zhuravlev, A. N. Zankovskiy. Moscow, 2015, pp. 581–589 (in Russian).
8. Kuz'mina E. I. *Refleksivno-deyatel'nostnyy analiz svobody lichnosti: dis. ... d-ra psikhol. nauk* [Reflective-active analysis of individual freedom: diss. ... doct. of psychology]. Moscow, 1999, 459 p. (in Russian).



9. Kuz'mina E. I., Kholmogorov V. A. *Referentnost' gruppy: ucheb. posobie* [Referentiality of group]. Moscow, 2011. 194 p. (in Russian).
10. Kuz'mina E. I., Kuz'mina Z. V., Kholmogorov V. A. *Yadro kollektiva i metody ego izucheniya* [The core of the collective and its methods of study]. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2014, vol. 3, iss. 4 (12), pp. 326–330 (in Russian).
11. Pasternak B. L. *Maloe sobr. soch.* [Little collected edition]. St. Petersburg, 2011. 720 p. (in Russian).
12. Vygotskiy L. S. *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of art]. Rostov-on-Don, 1998. 480 p. (in Russian).
13. Frankl V. K. *Dukhovnoy problematike psikhoterapii* [Spiritual problems in psychotherapy]. In: *Logoterapiya i ekzistentsial'nyy analiz: Stat'i i lektzii* (Logotherapy and existential analysis: Articles and lectures). Moscow, 2016, pp. 17–34 (in Russian).
14. Luriya A. R. *Psikhologicheskoe nasledie*. In: *Izbr. tr. po obshchey psikhologii* [Luria A. R. Psychological heritage. Selected works on General psychology]. Eds. Zh. M. Glozman and others. Moscow, 2003, pp. 295–383 (in Russian).
15. *Bol'shoy psikhologicheskiy slovar'*. 4-e izd [Big psychological dictionary. 4th ed.]. Eds. B. G. Meshcheryakov, V. P. Zinchenko. Moscow, St. Petersburg, 2009. 811 p. (in Russian).
16. Pushkin A. S. *K Chaadaevu* [To Chaadaev]. In: *Poln. sobr. sochineniy v odnom tome* [Complete collected edition in one volume]. Moscow, 2010, p. 27 (in Russian).
17. Dobrynin N. F. *Ob aktivnostisoznaniya* [The activity of consciousness]. In: *Psikhologiya soznaniya* [Psychology of consciousness]. The compiler and general editor L. V. Kulikov. St. Petersburg, 2001, pp. 63–72.
18. Dedopulos T. *Golovolomki Al'berta Eynshteyna* [Puzzles by Albert Einstein]. Moscow, 2015. 255 p. (in Russian).

Cite this article as:

Kuzmina E. I., Kuzmina Z. V. The Ratio of Self-Esteem, Aspiration Level and Value Orientations of an Individual. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 1 (25), pp. 30–43 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-30-43.



ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

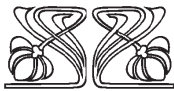
УДК 159.9

ХАРАКТЕРИСТИКИ НРАВСТВЕННОЙ ЭЛИТЫ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПОРЯДОЧНОМ ЧЕЛОВЕКЕ

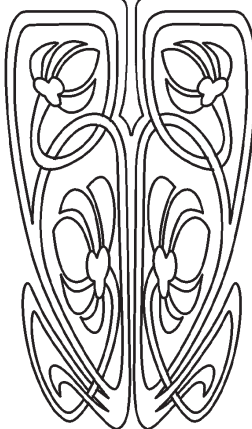
М. И. Воловикова, А. Л. Журавлев

Воловикова Маргарита Иосифовна, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, Институт психологии РАН, Москва, Россия, margarita-volovikova@yandex.ru

Журавлев Анатолий Лактионович, доктор психологических наук, профессор, академик РАН, научный руководитель Института психологии РАН, Москва, Россия, alzhuravlev2018@yandex.ru



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



Представлены результаты эмпирического исследования имплицитных представлений о нравственном (порядочном) человеке, проведенного на разных выборках респондентов: студентах из разных российских регионов (Москвы, Красноярска, Хабаровска) и успешных людях, которых можно отнести к научной и художественной элите страны (в группу вошли директора научных и творческих коллективов, врачи, экономисты, ученые, художники, музыканты). Целью исследования была проверка теоретической гипотезы об идее существования в современном российском обществе «нравственной элиты» как хранилища традиционных нравственных, духовных ценностей и идеалов. Эмпирической гипотезой исследования являлось предположение, что гипотетически выделенные наиболее важные характеристики (признаки) нравственной элиты найдут отражение в представлениях о порядочном человеке, причем разные по статусу выборки будут отличаться *полной* отраженных характеристик. Были использованы *методика* исследования имплицитных представлений о порядочном человеке, методы статистической обработки полученных результатов, контент-анализ. Установлено, что гипотеза о совокупности признаков, соответствие которым указывает на принадлежность нравственной элите, получила подтверждение в исследовании имплицитных представлений о порядочном человеке, причем в студенческой выборке эти признаки представлены лишь частично, а в выборке, состоящей из людей, которых можно отнести к творческой и научной элите, – полностью. Показано, что характерный для российского менталитета приоритет нравственного закона над житейским успехом отличает представления реализовавшихся в научном и художественном творчестве, успешных людей. Практическое значение полученных результатов состоит в конкретизации качеств, отличающих порядочного человека, и возможности использования полученных знаний в воспитательном процессе и в профотборе.

Ключевые слова: имплицитные представления, нравственность, порядочный человек, нравственная элита.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-44-48

Актуализация проблемы исследования

Для исследования представлений о нравственном человеке, начатого в 1990-х гг. [1], была разработана методика, в которой использовались приемы, заимствованные у японских психологов, изучавших имплицитные представления об умном человеке [2]. Эти приемы состояли в поиске характерных черт конкретного человека, которого респондент считает образцом (в случае японских исследований – образцом в умственном отношении). Само исследуемое качество долж-



но быть понятным людям и обозначено словом, широко используемым в обыденном языке. Так, для обозначения нравственного человека нами было взято несколько старомодное для 1990-х гг. словосочетание «порядочный человек».

В последнее десятилетие «порядочность» в широкое словоупотребление вернул Президент РФ. Отвечая на вопрос о том, какими ключевыми качествами должен обладать современный лидер, В. В. Путин сказал: «Порядочностью. На это всё остальное накладывается. Если этого нет, если этого базиса нет, фундамента, всё остальное бессмысленно» [3].

Задача проведенного нами исследования состояла в выявлении *имплицитных представлений* наших современников о порядочности как нравственной характеристике человека. При этом учитывались новые идеи, сформулированные психологами, систематически разрабатывающими нравственную проблематику. Прежде всего, речь идет об идее существования в современном российском обществе «*нравственной элиты*» как хранительницы традиционных нравственных, духовных ценностей и идеалов. Гипотетически выделены наиболее важные характеристики (признаки) нравственной элиты [4, с. 8–9]. Мы предположили, что эти характеристики найдут отражение в представлениях о нравственном («порядочном») человеке, причем разные по статусу выборки будут отличаться *полнотой* отраженных характеристик.

Выборка, методики и методы исследования

Выборка (387 человек) состояла из трёх групп респондентов: студенты светских вузов из нескольких российских регионов, небольшая группа студентов православного вуза и группа лиц, которых можно отнести к научной и художественной элите страны.

Была использована методика, направленная на выявление имплицитных представлений о порядочном человеке [1, 5]. *Методика* состояла из анкеты, построенной по принципу одномерной шкалы из специально отобранных дескрипторов, и открытого вопроса с просьбой описать поступок порядочного, с точки зрения респондента, человека, доказывающий порядочность последнего. Для обработки заполненных анкет использовался частотный и факторный анализ, а также контент-анализ описаний респондентами поступков. В данной статье мы подробнее остановимся на результатах частотного анализа выбранных дескрипторов и контент-анализа описаний поступков порядочного человека.

Распределение выборки и результаты исследования. Исследование на молодежной (студенческой) выборке (Москва, 106 чел., 55% женщин, 45% мужчин, возраст 18–25 лет; Хабаровск, 143

чел., 75% женщин, 25% мужчин, возраст 18–25 лет; Красноярск, 53 чел., 100% женщин, возраст от 17 до 21 года). Все респонденты – учащиеся обычных (светских) вузов. Кроме того, небольшая выборка студентов православного вуза (14 чел., 37% женщин, 63% мужчин, возраст от 17 до 20 лет, 2 чел. старше 30 лет) позволила увидеть некоторые отличия в представлениях верующей молодежи о нравственном человеке.

Выборку из людей, достигших заметного успеха в жизни, составили 71 чел. (средний возраст 39 лет, 45% – мужчины). Среди них были врачи и экономисты, юристы и музыканты, художники и психологи, руководители лабораторий, институтов и творческих коллективов, главные редакторы изданий и директора компаний.

Хотя малочисленность одной из выборок не давала возможности проводить факторный анализ, как это мы смогли сделать на основе результатов анкет, заполненных студентами из Москвы, Хабаровска и Красноярска, а также успешными взрослыми, некоторые тенденции позволили выявить частотный анализ. В результате сравнения *частоты выбора* того или иного качества, характеризующего порядочного человека (как конкретного лица, известного респонденту и обладающего набором качеств), некоторые дескрипторы оказались более употребимы, другие – менее, образуя в каждой конкретной выборке «профили», имеющие как сходные черты, так и различия.

Результаты исследования и их обсуждение

В профиле московской студенческой выборки максимальное значение оказалось у дескриптора *не предаст друга*, затем следуют (в порядке убывания): *уважает старших, воспитанный, может дать совет, умный, добросовестный, добрый*. Минимальные значения в московской выборке у качеств *не курит* и *любит Родину*.

В хабаровской выборке студентов максимальное значение у дескриптора *уважает старших*, далее (в порядке убывания): *уважающий других людей, не ворует, воспитанный, добрый*. Минимальное значение в хабаровской выборке у качества *верит в Бога*.

В красноярской выборке студентов максимальное значение у качества *уважает других людей*; далее (в порядке убывания): *уважает старших, не ворует, не предаст друга, добросовестный, честный*; минимальное значение у качеств *безотказный* и *верит в Бога*.

Частотный анализ анкет, заполненных успешными взрослыми, показал, что *безотказный* является наиболее отвергаемым качеством для человека, которого представители этой группы могут назвать порядочным, далее в списке отвергаемых оказались *верит в Бога, хорошо одевается, гордый*. Среди наиболее



принимаемых лидируют качества *не предаст друга, ответственный, добросовестный*.

В некотором приближении частота использования тех или иных дескрипторов для описания конкретного человека, которого, с точки зрения респондентов, можно считать порядочным, принципиально не отличается в разных российских регионах. Действительно, в четырех изучавшихся выборках, кроме православной молодежи, в дескрипторах-аутсайдерах порядочности находятся *вера в Бога и любовь к Родине*.

Как и следовало ожидать, в выборке верующих молодых людей (студентов православного вуза) максимальные значения имеют дескрипторы *может дать совет* и *честный*, далее идут: *верит в Бога, добрый, уважающий других людей, не нарушает данное им слово*; минимальное значение у дескриптора *гордый*. Удивительным образом это отрицание гордости характеризует и ответы успешных взрослых людей.

Наиболее информативными для нас оказались описания *поступков* «порядочного человека». Небольшая выборка студентов православного вуза позволяет заметить, что здесь совсем не встречаются описания таких категорий поступков, как «вернул (после напоминания) вещь или деньги владельцу» и «избранник», половина отвечающих затруднилась в описании поступка, а есть рассуждения о том, что нравственность человек доказывает всей своей жизнью (что справедливо), но, что касается категорий «помощь» и «доверие», то картина и примеры в принципе такие же, как у студентов светских вузов. Это и естественно, – мы все живем в одной стране, сталкиваемся со сходными проблемами, однако круг примеров для подражания у православной молодежи шире и «выше»: это святые, жившие в разное время, жизнеописания («жития») которых вновь становятся доступными части нашей молодежи, а также знакомые священники. Учитывая малочисленность и уникальность данной группы, мы обозначили только общую тенденцию в описании поступков, а сделали сравнительный контент-анализ других изучавшихся категорий респондентов.

В группе успешных взрослых лидирующей в описаниях поступка (43,6% всех примеров) оказалась тема, которую мы обозначили как «никогда не...»: «никогда не предаст», «никогда не подведет, не обманет» и т. п. Второе место (26,8%) заняла обычно лидирующая в других выборках тема помощи: «помог», «выручил», «понял», «подсказал». Третье место (8,5%) пришлось на тему «смирение»: «проявил смирение», «простил», «не возмутился». И лишь 2,8% рассказов были посвящены историям о найденных и возвращенных деньгах, хотя таких историй в студенческих выборках больше (например, вернул вещь или деньги после напоминания или прямого вопроса). В выборке успешных взрослых примеры

не свидетельствуют о снижении уровня поступка, так как ни о каком напоминании не говорится. Кроме того, 5,6% респондентов ответили в самых общих чертах: «для меня образец – все поведение этого человека», а 12,7% примера не привели.

У студентов из Москвы, Хабаровска и Красноярска лидирует тема «оказал помощь» (Москва – 39,3%, Хабаровск – 46,9%, Красноярск – 15% примеров); не привели примера или пример из литературы: Москва – 14%, Хабаровск – 0%, Красноярск – 32%. Обозначили другое («образец для меня все поведение...») и т. п.): Москва – 18%, Хабаровск – 0%, Красноярск – 9,5%; вернул вещь (деньги) владельцу: Москва – 4,7%, Хабаровск – 14,7%, Красноярск – 9,5%. Проявил уважение к даме, совершил подвиг: Москва – 0%, Хабаровск – 4,9%, Красноярск – 3,8%; «не предаст...» (доверие): Москва – 8,4%, Хабаровск – 8,4%, Красноярск – 9,4%; проявил ответственность, гражданскую активность: Москва – 3,7%, Хабаровск – 4,9%, Красноярск – 11,3%; проявил честность, имеет совесть: Москва – 5,6%, Хабаровск – 8,4%, Красноярск – 5,7%; не осуждает, проявил смирение: Москва – 3,7%, Хабаровск – 6,9%, Красноярск – 0%.

Однако наиболее информативны конкретные примеры, которые стоят за этими процентами: приведем описания поступков человека, которого тот или иной респондент назвал порядочным: «*При возможности взять чужое (своровать) никогда этого не сделает и с отвращением относится к людям, которые воруют*» (женщина 21 г. о женщине 32 лет, Москва); «*Этот человек отвечает на работе за чужие финансы, но он ни разу не воспользовался этим в собственных целях*» (женщина 19 лет о мужчине 44 лет, Хабаровск); «*Так как у данного человека высокая должность, то очень много раз ему предлагали взятки в крупных размерах, но он не пользуется своим положением, очень отрицательно к этому относится (т.е. к взяткам и т.п.)*» (женщина 20 лет о мужчине 44 лет, Красноярск).

Запомнившийся поступок многое говорит о самом рассказчике: в данных примерах, несомненно, о стремлении к честности и о понимании того, что бывают обстоятельства, когда простая честность может считаться чуть ли не подвигом, т.е. очень высоко оцениваться.

В целом ответы студентов *частично* включают в себя признаки нравственной элиты, а примеры поступков, приведенные в выборке успешных взрослых, практически *полностью* охватывают совокупность этих признаков.

Об участии в *общественно полезной деятельности* говорит статус персонажа, о котором идет речь: «это мой начальник, он в меня поверил...»; «мой коллега, зав. кафедрой...»; «при публикации научных трудов отражал имена сотрудников, включая аспирантов»; «она была моей начальни-



цей...»; «мой коллега – ученый физик, пользуется международным авторитетом»; «...зам. директора НИИ... профессионально честный...».

О *строгом следовании нравственным принципам, нормам и правилам* говорит каждый из сюжетов на тему «никогда не...»: «она никогда не ставит себя выше, важнее других»; «не ведет никаких тайных интриг за спиной»; «зная мои тайны, не рассказывает их другим людям»; «не обманет, не предаст»; «не выпячивается, не навязывает своего мнения»; «имеет четкие принципы и четко следует им»; «честно выполняет свои обязательства в бизнесе, хотя обстоятельства складываются так, что она вполне могла бы нарушить их в силу объективных, не зависящих от нее причин»; «имея большие властные полномочия, никогда не использовал их в личных целях, в том числе в целях наживы».

Способность воздействовать, влиять на других людей в нравственной сфере доказывается не только приводимыми примерами, но и собственно самим фактом, что эти лица названы нравственным образцом – «*порядочным человеком*».

Оказание безвозмездной помощи другим людям, реализация разных форм помогающего поведения доказывается конкретными примерами оказания помощи: «помогал малознакомым людям в разрешении конфликтных ситуаций»; «несмотря на свою болезненность готова помогать всем и вся»; «когда у подруги был серьезно болен ребенок и отсутствовали финансовые средства на лечение, моя знакомая приютила их с ребенком у себя, наняла врача и безвозмездно оплатила лечение»; «на фирме начались финансовые проблемы, и она была закрыта; последнюю зарплату мне не выплатили; позже начальница выплатила причитающуюся мне зарплату из своих денег» и т.п..

Примеры, связанные с *неприспособленностью нравственной элиты* к реалиям современной жизни, такие: «выбрал себе самый плохой дачный участок, хотя был председателем кооператива»; «ему неоднократно предлагали прекрасную высокооплачиваемую работу в США, но он отказывался – лучше я буду приезжать к вам в Штаты на конференции, а жить хочу у себя, любоваться российскими березками»; «пожертвовала своей работой ради женщины, которая одна воспитывает детей»; «отказался от материальной выгоды в пользу принципов» и т.д.

Об этом же косвенно свидетельствуют невысокие значения в данной выборке дескриптора «гордый». Дело в том, что все респонденты элитной группы – профессионалы, знающие на опыте, какой огромный труд лежит за каждым

жизненным успехом: для них *скромность* – это ценность. Так, главный редактор одного из изданий (женщина 47 лет) говорит о женщине 45 лет: «*Моя хорошая знакомая N. – дворянского происхождения, у нее интересная семейная история, знаменитые предки. Но она никогда не кичится своей фамилией. Совершенно случайно, мимоходом я узнаю какие-то интересные эпизоды ее родовой биографии. Она никогда не ставит себя выше, важнее других. Это довольно скромный, воспитанный, деликатный человек*».

Выводы

В целом, можно отметить, что в исследовании имплицитных представлений о порядочном человеке получила подтверждение гипотеза о совокупности признаков, соответствием которым указывает на принадлежность нравственной элите, причем в студенческой выборке эти признаки представлены лишь частично, а в выборке, состоящей из людей, которых можно отнести к творческой и научной элите, совокупность признаков представлена полностью.

Показано, что характерный для российского менталитета *приоритет* нравственного закона над житейским успехом отличает представления реализовавшихся в научном и художественном творчестве, успешных людей.

Благодарности и финансирование: *Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект «Макропсихологический анализ социальных явлений» (№ 14-18-03271).*

Библиографический список

1. Воловикова М. И., Гренкова Л. Л. Современные представления о порядочном человеке // Российский менталитет : вопросы психологической теории и практики / под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М., 1997. С. 93–111.
2. Azuma H., Kashiwagi K. Descriptors for an intelligent person : a Japanese study // Japanese Psychological Research. 1987. Vol. 29, № 1. P. 17–26.
3. Стенографический отчет о встрече с работниками Лебединского горно-обогатительного комбината. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/55052> (дата обращения: 20.07.2017).
4. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Роль нравственной элиты в российском обществе : постановка проблемы и возможности исследования // Психол. журн. 2010. Т. 31, № 2. С. 5–19.
5. Воловикова М. И. Представления русских о нравственном идеале. М., 2005. 332 с.

Образец для цитирования:

Воловикова М. И., Журавлев А. Л. Характеристики нравственной элиты и современные представления о порядочном человеке // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Аксиология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 1 (25). С. 44–48. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-44-48.



Characteristics of Moral Elite and Modern Ideas about a Decent Person

Margarita I. Volovikova

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

Anatoly L. Zhuravlev

Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences
13, Yaroslavskaia Str., Moscow, 129366, Russia
E-mail: alzhuravlev2018@yandex.ru

The article presents the result of the empirical study of the implicit concepts of a moral ("decent") person, which was carried out on various samples of respondents: students from different regions of Russia (Moscow, Krasnoyarsk, Khabarovsk) and successful people, who can be attributed to the scientific and artistic elite of the country (this group included leaders of scientific and creative collectives, doctors, economists, scientists, artists, musicians). *The purpose of the study* was to test the theoretical hypothesis about the idea of the existence of "moral elite" as the guardian of traditional moral and spiritual values and ideals in the modern Russian society. *The empirical hypothesis of the study* was the suggestion that the hypothetically identified, most important characteristics (signs) of the moral elite will be reflected in the notions of a decent man, at that samples with different statuses will differ in terms of *completeness* of the reflected characteristics. We used the *technique* of investigating implicit concepts of a decent person, methods of statistical processing for the obtained results, and content analysis. It has been established that the hypothesis regarding the complex of characteristics that corresponds to belonging to the moral elite has been confirmed in the study of implicit concepts of a decent person, and in the student sample these characteristics are only partially presented, while in the sample consisting of people who can be attributed to the creative and scientific elite, the totality of characteristics is presented in full. It has been shown that the priority of moral mentality over everyday success, which is characteristic of the Russian mentality, distinguishes

the ideas of successful people, who have achieved a lot in scientific and creative work. The practical significance of the obtained results is the concretization of qualities that distinguish a decent person, and the possibility of using the obtained knowledge in the educational process and in professional selection.

Key words: implicit concepts, morality, decent person, moral elite.

Acknowledgements: *This work was supported by the Russian Science Foundation, project «Macropsychological Analysis of Social Phenomena» (no. 14-18-03271).*

References

1. Volovikova M. I., Grenkova L. L. Sovremennye predstavleniya o poryadochnom cheloveke (Modern representations of decent person). In: *Rossiyskiy mentalitet: voprosy psikhologicheskoy teorii i praktiki* (Russian mentality: issues of psychological theory and praxis). Eds. K. A. Abul'khanova, A. V. Brushlinsky, M. I. Volovikova. Moscow, 1997, pp. 93–111 (in Russian).
2. Azuma H., Kashiwagi K. Descriptors for an intelligent person: a Japanese study. *Japanese Psychological Research*, 1987, vol. 29, no. 1, pp. 17–26.
3. *Stenograficheskiy otchet o vstreche s rabotnikami Lebedinskogo gorno-obogatitel'nogo kombinata* (Verbatim report about meeting with staff of Lebedinsk mineral processing plant). Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/55052> (accessed 20 July 2017) (in Russian).
4. Zhuravlev A. L., Kupreychenko A. B. Rol' npravstvennoy elity v rossiyskom obshchestve: postanovka problemy i vozmozhnosti issledovaniya [Role of moral elite in Russian society: problem statement and research possibilities]. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological Journal], 2010, vol. 31, no. 2, pp. 5–19 (in Russian).
5. Volovikova M. I. *Predstavleniya russkikh o npravstvennom ideale* [Russians' representations of moral ideal]. Moscow, 2005. 332 p. (in Russian).

Cite this article as:

Volovikova M. I., Zhuravlev A. L. Characteristics of moral elite and modern ideas about a decent person. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 1 (25), pp. 44–48 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-44-48.



УДК 316.6

ЦЕННОСТНАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ СООТЕЧЕСТВЕННИКОВ В УСЛОВИЯХ ВОЗВРАЩЕНИЯ ИХ НА ИСТОРИЧЕСКУЮ РОДИНУ



В. В. Гриценко, Ю. В. Ковалева

Гриценко Валентина Васильевна, доктор психологических наук, профессор, кафедра этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет, Россия, gritsenko2006@yandex.ru

Ковалева Юлия Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной работы, Смоленский государственный университет, Россия, kovaleva_yv@mail.ru

Актуальность темы исследования обусловлена важностью изучения ценностной структуры личности в условиях адаптации к новой этносоциокультурной среде. Цель исследования – изучение иерархии ценностей мигрантов, получивших статус участника Госпрограммы по оказанию содействия добровольному переселению соотечественников, проживающих за рубежом, в РФ. Теоретическое основание исследования – уточненная теория базовых индивидуальных ценностей Ш. Шварца; гипотеза – приоритетными ценностями соотечественников являются ценности «Самопреодоление» и «Открытость изменениям», имеющие как личностную, так и социальную направленность и способствующие успешности социально-психологической адаптации в условиях возвращения их на родину. Выборка исследования – 228 соотечественников (107 мужчин и 121 женщина в возрасте от 17 до 63 лет, $M = 29,59$), разделенные на две группы в зависимости от добровольности/вынужденности возвращения их на историческую родину. В ценностных структурах соотечественников обеих групп выявлено как сходство, так и различие. Сходство состоит в высокой значимости ценностей «Открытость изменениям» и «Самопреодоление», означающих ориентацию всех соотечественников на рост и развитие. Различие заключается в меньшей выраженности у вынужденно переселившихся в Россию в результате военных действий на территории Донецкой и Луганской областей, репатриантов из Украины ценностей «Открытость изменениям» и ценностей «Самоутверждение», свидетельствующих о меньшем их стремлении к изменениям, личному успеху, власти, богатству по сравнению с репатриантами из других стран. Полученные результаты имеют практическое значение при прогнозировании успешности социально-психологической адаптации различных категорий соотечественников и оценке эффективности реализации Государственной программы по оказанию содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественников, проживающих за рубежом.

Ключевые слова: ценности, соотечественники, миграция, репатриация, социально-психологическая адаптация.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-49-55

Введение

Составной частью миграционной политики российского государства, начиная с 2006 г., является реализация Государственной программы оказания содействия добровольному переселению

в Российскую Федерацию соотечественников, проживающих за рубежом. 28 июля 2017 г. правительство РФ утвердило новый план мероприятий по реализации госпрограммы на 2017–2019 гг., один из пунктов которого гласит: «содействие социальной и культурной адаптации участников Программы и членов их семей в местах их проживания в Российской Федерации» [1]. Как показывают исследования, несмотря на близость в культурном отношении возвращающихся на родину соотечественников с принимающим их населением российских регионов, они испытывают ряд трудностей социального и культурного характера [2–4]. Вхождение мигрантов в новый социум, установление ими социальных связей, даже с близкородственным принимающим населением – это длительный и нередко болезненный процесс [5].

Встраивая себя в систему уже сложившихся социокультурных отношений, человек исходит из собственных ценностных приоритетов. Жизненные ценности образуют особую сферу психического, являющуюся базовой по отношению к другим сферам [6, 7], определяют отношение человека к окружающему миру, другим людям, самому себе и тем самым оказывают влияние на межличностное взаимодействие и поведение его в самых различных сферах [8–10].

Несмотря на то, что ценности довольно устойчивы и изменяются очень медленно, они все же претерпевают определенные изменения под влиянием трансформации социально-экономических условий в обществе [11] или изменения социокультурной ситуации, что позволяет человеку найти свое место в различных системах взаимодействия и адаптироваться к новой среде [12].

В этой связи в рамках решения проблемы оказания содействия успешной адаптации тем, кто возвращается на историческую родину при помощи государственной поддержки, закономерно встают многие вопросы, требующие ответа, в том числе и вопросы о содержании и специфике ценностной структуры соотечественников. Мы предполагаем, что мигранты, имеющие статус участника госпрограммы, будут иметь в структуре личности выраженность ценностей «Самопреодоление» и «Открытость изменениям», способствующих успешности их социально-психологической адаптации в условиях возвращения на родину. При этом выраженность данных ценностей будет ниже у соотечественников из



Украины, по сравнению с соотечественниками из других зарубежных стран. Последнее предположение опирается на принцип добровольности/вынужденности миграции, в соответствии с которым в добровольный миграционный поток вовлекаются, как правило, более активные, самостоятельные и ответственные лица, чем в вынужденный.

Выборка, методика и методы исследования

В исследовании приняли участие 228 человек (107 мужчин и 121 женщина в возрасте от 17 до 63 лет, $M = 29,59$, $SD = 9,54$). Выборку соотечественников из Украины (Донецкая и Луганская области) составили 112 человек (51 мужчина и 61 женщина). Группа соотечественников из других стран (Азербайджан, Армения, Белоруссия, Казахстан, Молдавия, Таджикистан, Туркменистан, Узбекистан) состояла из 116 человек (56 мужчин и 60 женщин).

С целью изучения ценностной структуры соотечественников мы использовали методику Ш. Шварца для оценки базовых человеческих ценностей (PVQ-R) [13]. Была использована российская версия, адаптированная Ш. Шварцем и сотрудниками Международной лаборатории социокультурных исследований Высшей школы экономики под руководством Н. М. Лебедевой. Опросник предназначен для изучения 19 ценностей, которые объединены в четыре метаценности:

«Открытость изменениям» (самостоятельность – мысли, самостоятельность – поступки, стимуляция, гедонизм);

«Сохранение» (безопасность – личная, безопасность – общественная, традиция, конформизм – правила, конформизм – межличностный);

«Самоутверждение» (достижение, власть – доминирование, власть – ресурсы, репутация);

«Самопреодоление» (скромность, универсализм – забота о других, универсализм – забота о природе, универсализм – толерантность, благожелательность – надежность, благожелательность – забота);

Респондентам было дано 57 описаний человека, и им нужно было оценить, насколько они похожи на этого человека по 6-балльной шкале: от 1 (вообще не похожи) до 6 (очень похожи). При обработке данных подсчитывались среднегрупповые значения каждой из 19 ценностей и каждой из 4-х метаценностей отдельно для группы соотечественников из Украины и группы соотечественников из других стран. В зависимости от средних значений ценностям присваивался ранг от 1-го до 19-го.

Первый ранг присваивается типу ценностей, имеющему наиболее высокий средний балл, девятнадцатый – имеющему самый низкий средний балл. Ценности, занимающие вершину ценностной структуры, характеризуются высокой значимостью для группы, а те, что находятся в конце ценностной иерархии, свидетельствуют о низкой значимости для группы. Достоверность различий средних величин между исследуемыми группами определялась по критерию Манна–Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение

Рассмотрим среднегрупповые и ранговые значения ценностей, полученные в выборке соотечественников в зависимости от степени вынужденности/добровольности их переселения в РФ (табл. 1).

Как видно из табл. 1, наиболее значимыми ценностями как для соотечественников из Украины, так и для соотечественников из других постсоветских государств являются «Благожелательность – Забота» (соответственно 3,101 и 3,138 балла); «Благожелательность – Чувство долга» (3,006 и 3,003); «Безопасность – Социальная» (2,938 и 2,862); «Самостоятельность – Мысли» (2,938 и 3,037); «Самостоятельность – Поступки» (2,804 и 2,845); «Универсализм – Забота» (2,875 и 2,810). Согласно концепции Шварца, мотивационной целью «Благожелательности» является преданность группе и повышение благополучия людей, с которыми человек находится в контакте, стремление быть надежным и заслуживающим доверия членом группы; мотивационной целью «Самостоятельности» – свобода развивать собственные идеи и способности, определять собственные действия; мотивационной целью «Безопасности – социальной» – стабильность общества в целом, и наконец, мотивационная цель «Универсализма – заботы о других» – это стремление к равенству, справедливости и защите всех людей.

Наименее значимыми ценностями для обеих групп мигрантов оказались такие, как «Власть – Доминирование» (1,333 балла – мигранты из Украины и 1,570 балла – мигранты из других республик); «Власть – Ресурсы» (соответственно 1,717 и 2,078); «Стимуляция» (2,068 и 2,307); «Скромность» (2,104 и 2,170). Мотивационной целью «Власти» выступает стремление к оказанию влияния посредством контролирования материальных, социальных ресурсов; мотивационной целью «Стимуляции» – стремление к возбуждению и чувственному удовлетворению и мотивационной целью «Скромности» – признание незначительности существования отдельного человека.



Таблица 1/ Table 1

Среднегрупповые показатели значимости ценностей для представителей исследуемых групп
Average group indicators of value significance for representatives of study groups

Ценности		Мигранты из Украины		Мигранты из других стран	
		М	Ранг	М	Ранг
Самостоятельность – Мысли	Открытость изменениям	2,938	3,5	3,037	2
Самостоятельность – Поступки		2,804	6	2,845	5
Стимуляция		2,068*	17	2,307*	16
Гедонизм		2,360*	15	2,716*	9
Достижение	Самоутверждение	2,443*	11	2,793*	7
Власть – Ресурсы		1,717*	18	2,078*	18
Власть – Доминирование		1,333	19	1,570	19
Репутация		2,699	7	2,744	8
Безопасность – Личная	Сохранение	2,693	8	2,707	10
Безопасность – Общественная		2,938	3,5	2,862	4
Традиция		2,539	10	2,514	12
Конформизм – Правила		2,432	12	2,348	15
Конформизм – Межличностный		2,402	13	2,420	13
Скромность		2,104	16	2,170	17
Универсализм – Забота о природе	Самоодоление	2,372	14	2,376	14
Универсализм – Забота о других		2,875	5	2,810	6
Универсализм – Толерантность		2,583	9	2,644	11
Благожелательность – Забота		3,101	1	3,138	1
Благожелательность – Чувство долга		3,006	2	3,003	3

Примечание. *(звездочкой) отмечены показатели, в оценке которых между группами обнаружены статистически достоверные различия по *U*-критерию Манна–Уитни при $p < 0,05$.

При достаточно высокой степени рангового совпадения ценностей в структурах предпочтений вынужденных и добровольных мигрантов-соотечественников обнаружены некоторые различия в оценке значимости (в среднегрупповых показателях исследуемых групп. Соотечественники из других стран значительно выше испытуемых из Украины оценивают такие ценности, как «Достижение» (соответственно 2,793

и 2,443); «Гедонизм» (соответственно 2,716 и 2,360); «Стимуляция» (2,307 и 2,068); «Власть – Ресурсы» (2,078 и 1,717).

Анализ среднегрупповых значений метаценностей также подтвердил большую значимость для соотечественников из других стран, по сравнению с соотечественниками из Украины, ценностей «Открытость изменениям» и «Самоутверждение» (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Среднегрупповые показатели метаценностей соотечественников из Украины и соотечественников из других стран
Average group meta-values compatriots from Ukraine and compatriots from other countries

Метаценности	Мигранты из Украины	Мигранты из других стран
Сохранение	2,601	2,570
Самопреодоление	2,674	2,690
Открытость изменениям	2,543*	2,727*
Самоутверждение	2,049*	2,296*

Примечание. Условные обозначения см. табл. 1.



Исследование показало, что вершину иерархии ценностной структуры соотечественников из Украины и из других постсоветских государств занимают одни те же ценности, входящие в такие группы метаценностей, как «Самопреодоление» («Благожелательность – Забота», «Благожелательность – Чувство долга», «Универсализм – Забота»), «Открытость изменениям» («Самостоятельность – Мысли», «Самостоятельность – Поступки»). Данные ценности, опираясь на теорию Ш. Шварца, располагаются в круговом ценностно-мотивационном континууме рядом [14]. А значит, согласно ключевому положению теории ценностей, смежные ценности являются наиболее совместимыми, т.е. мы можем сказать, что выявленные у соотечественников ценности «Открытость изменениям» и «Самоодоление» не находятся в противоречивых или конфликтных отношениях. Ориентация на ценности «Самопреодоление» и «Открытость изменениям» свидетельствует о стремлении соотечественников к преодолению личных интересов ради других, к безопасности общества в целом, а также о готовности их к новым или преобразующим идеям, действиям и переживаниям.

Наличие у соотечественников такой ценностной структуры может служить благоприятным фактором успешности их социально-психологической адаптации в условиях возвращения на родину, что подтверждается работами исследователей, изучающих связь ценностей и социальной адаптации личности. В исследовании, посвященном изучению роли ценностей курсантов для их адаптации к условиям обучения, выявлено, что значимость такой ценности, как «Благожелательность» тесно связана с дружелюбным, альтруистическим и подчиняемым стилями межличностных отношений и позитивно сказывается на их взаимодействии с ближайшим окружением [15]. В другой работе показано, что ориентация канадских, российских и китайских студентов, независимо от их этнокультурной принадлежности, на ценности «Открытость изменениям» (самостоятельность, стимуляция) способствует позитивным установкам по отношению к инновациям [16], и эта ориентация, в свою очередь, может быть предпосылкой позитивного и толерантного восприятия нового и отличного от принятого на прежнем месте жительства. С данными выводами сходны результаты наших предыдущих исследований, согласно которым ориентация этнических мигрантов на ценности «Открытость изменениям» является показателем усиления личностной идентичности как важнейшего фактора, обеспечивающего успешность их адаптации к новым социокультурным условиям существования [17]. Результаты еще одного изучения связи ценностей с адаптацией демонстрируют высокую значимость для мигран-

тов таких ценностей на групповом уровне, как «Интеллектуальная автономия» (свобода, творчество, широта взглядов, любознательность), «Гармония» (мир на Земле, единство с природой, мир прекрасного, защита окружающей среды), «Мастерство» (амбиции, успех, социальное признание, независимость, честность, отвага, дерзость, влияние, выбор собственных целей, умелость и компетентность) [18]. При этом, как указывает автор, ценности «Интеллектуальная автономия» и «Мастерство» способствуют активизации механизмов социальной адаптации на индивидуальном уровне, повышают доверие, выраженность и позитивность региональной и российской идентичности, влияют на долгосрочное планирование жизни и повышение самооценки [18]. Как видим, ценности «Интеллектуальная автономия» и «Мастерство», значимые на групповом уровне, созвучны ценностям «Открытость изменениям» и «Самопреодоление», значимым на индивидуальном уровне. Опираясь на анализ полученных эмпирических результатов, подтвержденный результатами исследований других авторов, мы можем сказать, что выявленные в исследованных нами группах ценности «Самопреодоление» и «Открытость изменениям» свидетельствуют о наличии у соотечественников определенного личностного ресурса в условиях адаптации к новым условиям жизни.

Наряду с этим мы видим, что в конце ценностной структуры соотечественников оказались, прежде всего, ценности «Самоутверждение» (власть – ресурсы, власть – доминирование). Как было выявлено в исследовании Т. А. Рябиченко, посвященном изучению роли ценностей при выборе стратегий аккультурации этническими меньшинствами, в кластере такой стратегии, как ассимиляция ценности «Самоутверждение» оказались значимо выше, чем в кластере, соответствующем, например, стратегии интеграции [19]. Опираясь на эти данные, вероятно, мы можем сказать, что отвержение соотечественниками из бывших союзных республик ценностей «Самоутверждение» свидетельствует об отсутствии или низком уровне намерения у них идти по ассимилятивному пути адаптации. Следовательно, предпочтение ценностей «Открытость изменениям» и «Самопреодоление» при низкой значимости ценностей «Самоутверждение» – залог их движения по пути интеграции с принимающим обществом.

Заключение

Ценности являются важным и уникальным конструктом, определяющим стратегии поведения человека в различных сферах его жизнедеятельности, в том числе и в условиях смены этносоциокультурной среды. Они имеют свою



иерархию значимости для индивида, формируя систему его ценностных приоритетов, от которых зависит степень успешности /неуспешности его межличностного и социального взаимодействия.

В результате эмпирического исследования по методике Ш. Шварца ценностных ориентаций мигрантов, имеющих статус соотечественников, были получены как сходство, так и различия ценностной структуры репатриантов, в зависимости от степени вынужденности/добровольности их возвращения на историческую родину.

Сходство ценностных структур соотечественников из Украины, в большинстве своем вынужденно покинувших территорию прежнего места проживания, и соотечественников из других постсоветских государств, переезд в РФ которых носил добровольный характер, наблюдается практически в полном ранговом совпадении ценностей. Все соотечественники высоко оценили значимость для себя ценностей «Открытость изменениям» и «Самопреодоление», имеющих как личностную, так и социальную направленность, т.е. данные ценности связаны с получением личной выгоды («Открытость изменениям») и с другими людьми или устойчивыми институтами («Самопреодоление»). В совокупности обе группы ценностей выражают рост и развитие мигрантов и мотивируют их в ситуации, когда они не испытывают беспокойства, тревоги.

Различия состоят в меньшей выраженности ценностей «Открытость изменениям» и «Самоутверждение» у соотечественников из Украины по сравнению с соотечественниками из других постсоветских государств. У соотечественников из Украины слабее проявляются ориентации на конкурентные ценности личного успеха, власти, богатства, отражающие личностный фокус ценностей, хотя в обеих группах ценности «Самоутверждение» занимают последние позиции в структуре ценностных предпочтений.

Другими словами, ориентация на ценности «Самопреодоление» и «Открытость изменениям» выступает индикатором высокого личностного адаптационного потенциала мигрантов, получивших статус участника госпрограммы. В какой степени выявленная ценностная структура соотечественников подтвердит предсказательную и объяснительную точность в отношении успешности их социально-психологической адаптации, предстоит выяснить в ходе дальнейшего анализа и осмысления полученных взаимосвязей ценностей и показателей адаптации.

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект «Свои или чужие: особенности социально-психологической адаптации соотечественников в России» (№ 15-06-10188).

Библиографический список

1. Распоряжение от 28 июля 2017 года № 1636-р. Утвержден план мероприятий по реализации госпрограммы по оказанию содействия добровольному переселению в Россию соотечественников, проживающих за рубежом, на 2017–2019 годы. URL: govenment.ru/docs/28766/ (дата обращения: 15.09.2017).
2. Безгачева В. В. Государственная программа по добровольному переселению в Россию соотечественников глазами переселенцев в 2000-е гг. (на примере регионов Сибирского федерального округа) // Вестн. Том. гос. ун-та. 2016. № 406. С. 33–39. DOI: 10.17223/15617793/40.
3. Ефимова А. И., Кирдяшкина Т. И., Нежданов В. А. Адаптация и интеграция участников целевой программы «Оказание содействия добровольному переселению в Республику Мордовия соотечественников, проживающих за рубежом, на 2013–2015 годы» // Социально-экономическое развитие Республики Мордовия в 2014 г. : сб. науч. тр. Саранск, 2016. С. 251–270.
4. Рязанцев С., Скоробогатова В. Украинская миграция в приоритетах развития России // Международные процессы. 2016. Т. 14, № 1 (44). С. 38–51.
5. Гриценко В. В. Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности/группы в новой социо- и этнокультурной среде // Проблемы социальной психологии / отв. ред. Р. М. Шапионов. Саратов, 2005. Вып. 2. С. 4–22. URL: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30303_full.shtml (дата обращения: 15.09.2017).
6. Алишев Б. С. К вопросу о психологической сущности ценностей // Учен. зап. Пед. ин-та Саратов. гос. ун-та. Сер. Психология. Педагогика. 2011. Т. 4, № 1 (13). С. 3–14.
7. Маликова Н. П. Социально-психологические феномены и ресурсы адаптации иммигрантов в условиях глобализации // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире : материалы 2-й Международ. науч.-практ. конф. / отв. ред. В. В. Константинов. М., 2014. С. 101–109.
8. Гриценко В. В., Ковалева Ю. В. Связь ценностей культуры с нормами и типами просоциального поведения русских и белорусов // Психол. журн. 2014. Т. 35, № 4. С. 56–67.
9. Татарко А. Н. Взаимосвязь базовых человеческих ценностей и электорального поведения // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8, № 1. С. 17–37. DOI: 10.17759/sps.2017080102.
10. Bardi A., Schwartz S. H. Values and behavior : Strength and structure of relations // Personality and Social Psychology. 2003. Bulletin 29. P. 1207–1220.
11. Магун В. С., Руднев М. Г. Базовые ценности-2008: сходства и различия между россиянами и другими европейцами // Россия реформирующаяся. 2011. № 10. С. 244–280.
12. Журавлева Н. А. Динамика ценностных приоритетов как стратегия адаптации к новой социально-экономической среде // Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире: материалы III междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. В. В. Константинов. Пенза, 2016. С. 69–75.



13. Шварц Ш., Бутенко Т. П., Седова Д. С., Липатова А. С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журн. Высш. шк. экономики. 2012. Т. 9, № 1. С. 43–70.
14. Schwartz S. H., Cieciuch J., Vecchione M., Davidov E., Fischer R., Beierlein C., Ramos A., Verkasalo M., Lönnqvist J.-E., Demirutku K., Dirilen-Gumus O., Konty M. Refining the Theory of Basic Individual Values // Journal of Personality and Social Psychology. Advance online publication. 2012. July 23. DOI: 10.1037/a0029393.
15. Бондарук А. Ф. Динамика ценностных ориентации курсантов в процессе социально-психологической адаптации к условиям обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2014. 22 с.
16. Лебедева Н. М., Бушина Е. В. Влияние ценностей и мотивации личности на креативное поведение и отношение к инновациям // Психология в экономике и управлении. 2015. Т. 7, № 1. С. 26–35.
17. Гриценко В. В., Смотрова Т. Н. Ценностно-нормативные основы интеграции этнических мигрантов в российское общество. Смоленск, 2008. 152 с.
18. Галяпина В. Н. Ценности как фактор социокультурной адаптации беженцев из Южной Осетии // Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России : сб. науч. ст. / под ред. Н. М. Лебедевой, А. Н. Татарко. М., 2009. С. 299–330.
19. Рябиченко Т. А. Ассимиляция или интеграция : роль ценностей «самоутверждение» // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7, № 3. С. 93–104. DOI: 10.17759/sps.2016070307.

Образец для цитирования:

Гриценко В. В., Ковалева Ю. В. Ценностная структура личности соотечественников в условиях возвращения их на историческую родину // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 1 (25). С. 49–55. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-49-55.

The Value-Based Personality Structure of Compatriots in the Context of Their Return to their Historical Homeland

Valentina V. Gritsenko

Moscow State University of Psychology and Education
29, Sretenka Str., Moscow, 127051, Russia
E-mail: gritsenko2006@yandex.ru

Yulia V. Kovaleva

Smolensk State University
4, Przhevsky Str., Smolensk, 214000, Russia
E-mail: kovaleva_yv@mail.ru

The relevance of the research is driven by the importance of studying the value-based personality structure in the context of their adaptation to a new ethno and socio-cultural environment. The goal of the research is to study the value hierarchy of migrants who have received the status of a participant in the State program to assist the voluntary resettlement of compatriots living abroad to the Russian Federation. The theoretical basis for the study is Schwartz' refined theory of basic personal values. Hypothesis – the priority values of compatriots are self-coping and openness to changes of personal and social nature contributing to successful social and psychological adaptation in the context of their return to their homeland. The study was carried out on the sample of 228 compatriots (107 men and 121 women aged 17 to 63 years old, $M = 29.59$), divided into two groups, depending on if their return to their historical homeland was voluntary or enforced. In the value structures of compatriots of both groups we discovered both similarity and difference. The similarity is in the high importance of the value of Openness to changes and Self-coping which means all compatriots are oriented to growth and development. The difference is in the lesser value expression of Openness to changes and Self-affirmation among compatriots who immigrated to Russia as a result of military actions on the territory of the Donetsk and Luhansk Oblasts of Ukraine, which testifies to their lesser desire for change, personal success, power and wealth compared to repatriates from other countries. The obtained results are of practical importance in predicting the success of social and psychological adaptation of various categories of compatriots and assessing the effectiveness of the implementation of the State Program to promote the voluntary

resettlement of compatriots living abroad to the Russian Federation.
Key words: values, compatriots, migration, repatriation, social and psychological adaptation.

Acknowledgments: *This work was supported by the Russian Foundation for Basic Researches, project “Us or Them: Features of social and psychological adaptation of compatriots in Russia” (no. 15-06-10188).*

References

1. *Rasporyazhenie ot 28 iyulya 2017 goda №1636-r: Uтверzhen plan meropriyatiy po realizatsii gosprogrammy po okazaniyu sodeystviya dobrovol'nomu pereseleniyu v Rossiyu sootchestvennikov, prozhivayushchikh za rubezhom, na 2017–2019 gody* (Order from July 28 2017 1636-r. Approving plan of realizing state program of rendering assistance to long-time migration into Russia of abroad-living compatriots during 2017–2019). Available at: [government.ru /docs/28766/](http://government.ru/docs/28766/) (accessed 15 September 2017) (in Russian).
2. Bezgacheva V. V. Gosudarstvennaya programma po dobrovol'nomu pereseleniyu v Rossiyu sootchestvennikov glazami pereselentsev v 2000-e gg. (na primere regionov Sibirskogo Federal'nogo okruga) [State program of compatriots' freewill migration into Russia in migrants' point of view in 2000s (in terms of regions of Siberian Federal circuit)]. *Vestn. Tom. gos. un-ta* [Tomsk State University Journal], 2016, no. 406, pp. 33–39. DOI: 10.17223/15617793/40 (in Russian).
3. Efimova A. I., Kirdyashkina T. I., Nezhdanov V. A. Adaptatsiya i integratsiya uchastnikov tselevoy programmy «Okazanie sodeystviya dobrovol'nomu pereseleniyu v Respubliku Mordoviya sootchestvennikov, prozhivayushchikh za rubezhom, na 2013–2015 gody» [Adaptation and integration of participants of task program “Rendering assistance to abroad-living compatriots' long-time migration into Republic of Mordovia during 2013–2015”]. *Sotsial'no-ekonomicheskoe razvitie Respubliki Mor-*



- doviya v 2014 g.: sb. nauch. tr. [Social and economic development of Republic of Mordovia in 2014: the collection of scientific papers]. Saransk, 2016, pp. 251–270 (in Russian).
4. Ryazantsev S., Skorobogatova V. Ukrainskaya migratsiya v prioritetskikh razvitiya Rossii [Ukrainian migration in priorities of development of Russia]. *Mezhdunarodnye protsessy* [International Trends], 2016, vol. 14, no. 1 (44), pp. 38–51 (in Russian).
 5. Gritsenko V. V. Teoreticheskie osnovy issledovaniya sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii lichnosti / gruppy v novoy sotsio- i etnokul'turnoy srede [Theoretical foundations of researching social-psychologic adaptation of personality/group in new socio-cultural environment]. In: *Problemy sotsial'noy psikhologii* [Issues of social psychology]. Ed. by R. M. Shamionov. Saratov, 2005, iss. 2, pp. 4–22. Available at: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30303_full.shtml (accessed 15 September 2017) (in Russian).
 6. Alishev B. S. K voprosu o psikhologicheskoy sushchnosti tsennostey [To question about psychological essence of values]. *Uchen. zap. ped. in-ta Sarat. gos. un-ta. Ser. Psikhologiya. Pedagogika* [Academic Articles of Pedagogical Institute. Ser. Psychology. Pedagogics], 2011, vol. 4, iss. 1 (13), pp. 3–14 (in Russian).
 7. Malikova N. R. Sotsial'no-psikhologicheskies fenomeny i resursy adaptatsii immigrantov v usloviyakh globalizatsii [Social-psychologic phenomena and adaptational resources in conditions of globalization]. *Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya migrantov v sovremennom mire: materialy 2-y Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Migrants' social-psychologic adaptation in modern world: materials of the 2nd International scientific and practical conference]. Ed. by V. V. Konstantinov. Moscow, 2014, pp. 101–109 (in Russian).
 8. Gritsenko V.V., Kovaleva Yu.V. Svyaz' tsennostey kul'tury s normami i tipami prosotsial'nogo povedeniya russkikh i belorussov [Connection between cultural values and types of pro-social behavior by Russians and Belarusians]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2014, vol. 35, no. 4, pp. 56–67 (in Russian).
 9. Tatarko A. N. Vzaimosvyaz' bazovykh chelovecheskikh tsennostey i elektoral'nogo povedeniya [Interconnection between basic human values and electoral behavior]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2017, vol. 8, no. 1, pp. 17–37 (in Russian). DOI:10.17759/sps.2017080102.
 10. Bardi A., Schwartz S. H. Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology*, 2003, bulletin 29, pp. 1207–1220.
 11. Magun B. S., Rudnev M. G. Bazovye tsennosti-2008: skhodstva i razlichiya mezhdru rossiyanami i drugimi evropeytsami [Basic values-2008: similarities and differences between Russians and other Europeans]. *Rossiya reformiruyushchayasya* [Russia is being reformed], 2011, no. 10, pp. 244–280 (in Russian).
 12. Zhuravleva N. A. Dinamika tsennostnykh prioriteto kak strategiya adaptatsii k novoy sotsial'no-ekonomicheskoy srede [Dynamics of value priorities as strategy of adaptation to new social-economic environment]. *Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya migrantov v sovremennom mire: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* [Migrants' social-psychologic adaptation in modern world: materials of the 3rd International scientific and practical conference]. Ed. by V. V. Konstantinov. Penza, 2016, pp. 69–75 (in Russian).
 13. Shvarts Sh., Butenko T. P., Sedova D. S., Lipatova A. S. Utochnennaya teoriya bazovykh individual'nykh tsennostey: primeneniye v Rossii [Improved theory of basic individual values: applying in Russia]. *Psikhologiya. Zhurn. Vyssh. shk. ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2012, vol. 9, no. 1, pp. 43–70 (in Russian).
 14. Schwartz S. H., Cieciuch J., Vecchione M., Davidov E., Fischer R., Beierlein C., Ramos A., Verkasalo M., Lönnqvist J.-E., Demirutku K., Dirilen-Gumus O., Konty M. Refining the Theory of Basic Individual Values. *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication. 2012. July 23. DOI: 10.1037/a0029393.
 15. Bondaruk A. F. *Dinamika tsennostnykh orientatsii kursantov v protsesse sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii k usloviyam obucheniya: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Dynamics of cadets' value orientations in process of social-psychologic adaptation to academic conditions: autoref. diss. ... cand. of psychology]. St. Petersburg, 2014. 22 p. (in Russian).
 16. Lebedeva N. M., Bushina E. V. Vliyaniye tsennostey i motivatsii lichnosti na kreativnoye povedeniye i otnosheniye k innovatsiyam (Impact of personality's values and motivation on creative behavior and relation to innovations). *Psikhologiya v ekonomike i upravlenii* [Psychology at economics and management], 2015, vol. 7, no. 1, pp. 26–35 (in Russian).
 17. Gritsenko V. V., Smotrova T. N. *Tsennostno-normativnyye osnovy integratsii etnicheskikh migrantov v rossiyskoye obshchestvo* [Axiological and norm foundations of ethnic migrants' integration into Russian society]. Smolensk, 2008. 152 p. (in Russian).
 18. Galyapina V. N. *Tsennosti kak faktor sotsiokul'turnoy adaptatsii bezhentshev iz Yuzhnoy Osetii* [Values as factor of socio-cultural adaptation of refugees from Southern Ossetia]. In: *Strategii mezhkul'turnogo vzaimodeystviya migrantov i naseleniya Rossii: sb. nauch. st.* [Strategies of inter-cultural interaction between migrants and inhabitants of Russia]. Eds. N. M. Lebedeva, A. N. Tatarko. Moscow, 2009, pp. 299–330 (in Russian).
 19. Ryabichenko T. A. Assimilyatsiya ili integratsiya: rol' tsennostey «samoutverzhdeniye» [Assimilation or integration: role of value “self-affirmation”]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2016, vol. 7, no. 3, pp. 93–104 (in Russian). DOI: 10.17759/sps.2016070307.

Cite this article as:

Gritsenko V. V., Kovaleva Yu. V. The Value-Based Personality Structure of Compatriots in the Context of their Return to their Historical Homeland. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 1 (25), pp. 49–55 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-49-55.



УДК 159.9:37.015.3

ТИПЫ АДАПТАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ

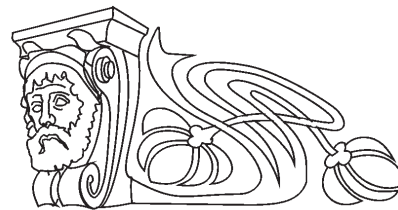
М. В. Григорьева

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, grigoryevamv@mail.ru

Представлены результаты эмпирического исследования адаптационной готовности старшекласников. Актуальность проблемы адаптационной готовности личности обусловлена необходимостью формирования готовности обучающихся к адаптации и недостаточностью психологического знания о типологических характеристиках адаптационной готовности. Произведен анализ состояния разработанности проблемы адаптационной готовности личности в современной психологии. Выявлен недостаточный уровень разработанности вопроса дифференциации психологического содержания адаптационной готовности обучающихся. С целью определения типов адаптационной готовности старшекласников проведено эмпирическое исследование. Диагностировались следующие показатели адаптационной готовности: с помощью шкалы социально-психологической адаптации (К. Роджерса, Р. Даймонда) – установка на успех в трудных ситуациях, готовность к самопринятию и принятию других, готовность к поддержанию положительного эмоционального фона, готовность к доминированию в социальных контактах, готовность избегать проблемы; методики изучения мотивации учения Т. И. Ильиной – готовность к интенсивной учебной деятельности; методики Ч. Спилбергера – Ю. Л. Ханина – готовность к переживанию высокой ситуативной тревожности; анализировалась академическая успеваемость. В исследовании приняли участие 200 обучающихся 10–11 классов школ г. Саратова (средний возраст $16,2 \pm 0,5$ года, лиц мужского пола 42%). С помощью факторного анализа были интерпретированы 4 типа адаптационной готовности старшекласников: «Адаптационная готовность на основе успешной учебной и социальной деятельности и позитивной Я-концепции», «Деадаптационная готовность на основе высокой тревожности», «Готовность принимать роль ведомого во взаимоотношениях со взрослыми и хорошо учиться», «Готовность к самостоятельной академической адаптации». Показано, что адаптационная готовность личности в старших классах школы проявляется дифференцированно. Содержание выявленных трех типов адаптационной готовности связано с положительными результатами школьной адаптации, одного типа – с деадаптационными результатами. Результаты исследования могут использоваться в образовательном процессе в школе для *повышения уровня адаптационной готовности обучающихся*.

Ключевые слова: адаптационная готовность, образовательная среда, школа, обучающиеся, деадаптационная готовность, опыт адаптационных взаимодействий, типы адаптационной готовности.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-56-61



Введение

Проблема психологической адаптации личности к образовательной среде в настоящее время чрезвычайно актуальна. Это связано с постоянной динамикой образовательной среды школы, находящейся в состоянии реформирования и перехода от знаниевой парадигмы обучения к компетентностной. Динамика образовательной среды школы дополняется постоянными трансформациями общественных отношений и возрастными изменениями учащихся. Такие условия жизни требуют от личности быстро выявить несоответствие требований среды и внутренних возможностей, преобразовать отношения в системе «личность – среда», провести рефлексию и запомнить эффективные и потенциально эффективные адаптационные действия. Поскольку требования образовательной среды меняются постоянно, субъекты образовательных отношений должны быть постоянно готовы к адаптации. Другими словами, речь идет об адаптационной готовности, которую мы определяем как предрасположенность личности к восприятию и принятию динамики окружающей среды, осуществлению в динамичной субъективно новой ситуации определенных действий, направленных на установление равновесия между требованиями (возможностями) среды и возможностями (требованиями) личности, сформировавшейся с учетом прошлого опыта адаптационных взаимодействий личности со средой, настоящей специфики ситуации, индивидуальных особенностей и представлений личности, связанных с антиципацией возможных вариантов развития адаптационной ситуации [1].

Адаптационная готовность способствует эффективности деятельности, поскольку уменьшает время и внутренние затраты личности для адекватного ответа на новые требования образовательной среды. В адаптационной готовности прослеживаются интеграция прошлого опыта личности и ее ориентация на будущее взаимодействие с динамичной или новой образовательной средой.

Теоретическое обоснование проблемы исследования

Феномен адаптационной готовности изучается сравнительно недавно. В наших исследованиях она рассматривается как новое образование личности вследствие успешного адаптационного



цикла, а также как предрасположенность к определенным адаптационным действиям. Адаптационная готовность близка по значению к понятию «адаптационный потенциал», в обоих случаях речь идет о возможности личности сохранять информацию о прошлом опыте взаимодействия со средой [2, 3]. Вместе с тем понятие «адаптационная готовность» имеет семантическую специфику, заключающуюся в акцентировании на когнитивном и действенном компонентах [4]. В последние годы феномен активно изучается группой исследователей: определяют и конкретизируются дефиниции, связанные с проблемой адаптационной готовности личности [5, 6]; адаптационная готовность рассматривается во взаимосвязи с эффектами социализации и социально-психологическими факторами, социальной активностью личности [7–10]; готовность к изменениям связывают с толерантностью к неопределенности [11]; анализируются ее структурная организация и динамика на разных ступенях образования [12, 13]; адаптационная готовность включается как подструктура в психологическую готовность личности в ситуации перехода из одной образовательной среды в другую [14]; изучается влияние адаптационной готовности личности в процессе профессионализации и в стрессогенных условиях [15].

Структура адаптационной готовности включает многоуровневую готовность психофизиологического, психологического и социально-психологического уровней психической активности: первый подразумевает состояние и предрасположенность нервной системы к определенным действиям, эмоциональные состояния, способствующие или не способствующие определенным действиям; второй связан с интеллектуальными, когнитивными, потребностно-мотивационными, волевыми явлениями; на третьем адаптационная готовность включает социально-перцептивные, коммуникативные и интерактивные явления, социально-психологические отношения личности.

Постановка задачи исследования

На протяжении всего времени обучения в школе адаптационная готовность формируется в большей степени стихийно, педагоги и родители не акцентируют внимание на том, каким образом ребенку развивать адаптационные действия и быть готовым к новым требованиям образовательной среды. Однако практически всеми педагогами школы и родителями признается безусловное наличие положительных результатов школьной адаптации, поскольку обратный результат (дезадаптация) при любых установках педагога и родителей осложняет образовательный процесс социальными, дисциплинарными проблемами и проблемами качества знаний.

Внимание взрослых акцентируется лишь в сложные или переходные периоды обучения: при поступлении в 1-й класс, переходе в 5-й класс, новую школу. В трудных жизненных ситуациях, когда у школьника проявляется тенденция дезадаптации, привлекаются специалисты – психологи и социальные педагоги, помогающие учащимся адаптироваться. Но, как правило, усилия специалистов направлены не на развитие адаптационных возможностей обучающихся и формирование у них адаптационной готовности на будущее, а на решение адаптационных проблем, существующих в настоящем. При этом эмоциональные и личностные затраты как дезадаптированного школьника, так и заинтересованных взрослых чрезвычайно велики, и в опыте личности закладываются, скорее, негативные реакции, а не эффективная готовность к успешному взаимодействию с образовательной средой.

По нашим наблюдениям, лишь у небольшой части старшеклассников сформирована полноценная адаптационная готовность, включающая всю цепочку адаптационных действий – от осознания или обнаружения проблемы несоответствия своих возможностей требованиям среды, построения программы действий по установлению равновесия между требованиями и своими возможностями до поиска внутренних резервов и целенаправленного самоизменения или изменения условий деятельности и последующей рефлексии своих адаптационных действий.

Большая часть учащихся совершает редуцированные адаптационные действия, которые инициируются учителями или родителями, и не обладает адаптационной готовностью и потенциалом самостоятельного разрешения адаптационных проблем. При этом возможны различные сочетания показателей школьной адаптации: при хороших внешних показателях (успеваемости, дисциплине) низкие внутренние показатели школьной адаптации (негативный аффективный фон, подавленность, неадекватность эмоций, чувство одиночества и т.п.); компенсация показателей адаптации (при плохой успеваемости и низкой академической адаптации компенсация хорошей социально-психологической адаптацией или позитивным аффективным фоном). Существуют и школьники, которые, накопив достаточный негативный опыт адаптационных взаимодействий с образовательной средой, разрывают с ней психологическую взаимосвязь, требования со стороны образовательной среды воспринимают индифферентно или враждебно. В этом случае формируется, скорее, дезадаптационная готовность, когда исход взаимодействия с образовательной средой предрешен заранее – возрастает несоответствие возможностей учащегося и требований среды. В такой си-



туации школьник предрасположен к защитным действиям, конфликтному взаимодействию, негативной эмоциональной реакции и т.п.

Существует типология структуры и содержания сформированной адапционной готовности. В целях нивелирования негативных последствий неудачных адапционных действий и целенаправленного формирования оптимальной адапционной готовности личности обучающегося необходимо знать, какие типы адапционной готовности могут встречаться у обучающихся в школе, каково психологическое содержание этих типов.

Цель исследования: выявить типы адапционной готовности у старшеклассников. Нами выдвинуто предположение, что адапционная готовность старшеклассников проявляется дифференцированно, психологическое содержание типов адапционной готовности может быть связано как с положительными результатами школьной адаптации, так и с отрицательными.

Выборка и методики исследования

Диагностировались следующие показатели адапционной готовности: с помощью шкалы социально-психологической адаптации (К. Роджерса, Р. Даймонда) – установка на успех в трудных или новых ситуациях, готов-

ность к самопринятию и принятию других, готовность к поддержанию положительного эмоционального фона, готовность к доминированию в социальных контактах, готовность избегать проблемы (эскапизм); с помощью методики изучения мотивации учения Т. И. Ильиной – готовность к интенсивной учебной деятельности; с помощью методики Ч. Спилбергера – Ю. Л. Ханина – готовность к переживанию высокой ситуативной тревожности; анализировалась также академическая успеваемость старшеклассников.

В исследовании приняли участие 200 человек – школьники 10–11 классов г. Саратова (средний возраст $16,2 \pm 0,5$ года, лиц мужского пола 42%).

Результаты исследования и их обсуждение

С помощью факторного анализа по методу главных компонент с последующим Varimax вращением корреляционной матрицы между показателями социально-психологической адаптации, учебной мотивации, ситуативной тревожности, академической успеваемости были интерпретированы четыре типа адапционной готовности в образовательной среде школы, соответствующие четырем извлеченным факторам (таблица).

Факторный анализ данных адапционной готовности в образовательной среде школы
Factor analysis of adaptive readiness data in the school learning environment

Показатели	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Установка на успех в трудных или новых ситуациях	0,37	-0,22	0,03	0,06
Готовность к самопринятию	0,41	0,022	-0,04	0,09
Готовность к принятию других	0,28	-0,05	0,02	0,04
Готовность к поддержанию положительного эмоционального фона	0,12	-0,19	-0,11	0,09
Готовность к доминированию в социальных контактах	-0,09	0,15	-0,29	-0,2
Готовность избегать проблемы	-0,26	0,08	0,05	0,02
Готовность к интенсивной учебной деятельности	0,21	-0,08	0,03	0,33
Готовность к переживанию высокой ситуативной тревожности	0,13	0,19	-0,08	0,08
Успеваемость	0,08	0,12	0,28	0,22

Примечание. Полужирным шрифтом выделены значимые весовые показатели.

Первый фактор, объясняющий 28% дисперсии, включает высокую готовность к самопринятию и принятию других, интенсивной учебной деятельности, установку на успех в трудных или новых ситуациях с положительными факторными нагрузками и эскапизм с отрицательной факторной нагрузкой. Другими словами, готовность к принятию себя на основе удовлетворения собственной внешностью и поведением, способностями и достижениями способствует

формированию уверенности и самостоятельности в учебной деятельности и поведении. Уверенность в себе способствует осознанию и адекватной оценке трудностей и противоречий, возникающих в учебной деятельности, самостоятельности их решения. Чем выше готовность к успеху в трудных или новых ситуациях, самопринятию и принятию других, интенсивной учебной деятельности, тем ниже стремление обучающихся избегать возникающие проблемы. Первый фактор можно



интерпретировать как «Адаптационная готовность на основе успешной учебной и социальной деятельности и позитивной Я-концепции».

Второй фактор, объясняющий 17% дисперсии, можно интерпретировать как «Дезадаптационная готовность на основе высокой тревожности». Он включает готовность к переживанию высокой тревожности с положительной факторной нагрузкой, установку на успех в трудных или новых ситуациях и готовность к поддержанию положительного эмоционального фона с отрицательными факторными нагрузками. Такой тип адаптационной готовности связан с возрастанием тревожности в новых или трудных для личности ситуациях, а также с антиципацией неуспеха и переживанием эмоционального дискомфорта: формируется не адаптационная готовность, а готовность к дезадаптации, о которой говорилось выше.

Третий фактор (9% дисперсии) включает низкую готовность к доминированию в социальных контактах и высокую успеваемость. В данном случае требования хорошей академической успеваемости со стороны учителей и родителей воспринимаются старшеклассниками как норма, и учащиеся стремятся им соответствовать. Третий фактор в группе школьников был интерпретирован нами как «Готовность принимать роль ведомого во взаимоотношениях со взрослыми и хорошо учиться».

Четвертый фактор (8% дисперсии) связан с повышением готовности к интенсивной самостоятельной учебной деятельности и высокую успеваемость. Его можно интерпретировать как «Готовность к самостоятельной академической адаптации».

Заключение

Подводя итоги, можно сказать, что адаптационная готовность личности в образовательной среде современной школы является необходимым условием, позволяющим эффективно и с минимальными временными и личностными затратами взаимодействовать в изменяющихся и новых условиях жизни и деятельности, а также целенаправленно преобразовывать окружающую действительность, себя или сочетать внешние преобразования и самоизменение. В старших классах школы адаптационная готовность проявляется дифференцированно. Психологическое содержание выявленных трех типов адаптационной готовности связано с положительными результатами школьной адаптации, одного типа – с отрицательными, дезадаптационными результатами.

Благодарности и финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект «Адаптационная готовность личности в современных условиях развития общества» (№ 15-06-10624).

Библиографический список

1. Григорьева М. В. Адаптационная готовность личности в условиях неопределенности // Социальный мир человека : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. «Человек и мир : мирозидание, конфликт и медиация в интеркультурном мире». Сер. «Язык социального» / под ред. Н. И. Леонова. Ижевск, 2016. С. 275–277.
2. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал : его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психол. журн. 2001. Т. 22, № 1. С. 16–24.
3. Посохова С. Т. Адаптационный потенциал личности // Здоровье – основа человеческого потенциала : проблемы и пути их решения. 2010. Т. 5, № 1. С. 35–39.
4. Shamionov R. M. Adaptational potential and subjective well-being of comprehensive school graduates and first year students of higher educational institutions // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 131. P. 51–56. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428/131?sdc=1> (дата обращения: 17.07.2017).
5. Тарасова Л. Е. Адаптационная готовность : дефиниция термина // Перспективы науки. 2015. № 7 (70). С. 26–29.
6. Шамионов Р. М. Адаптационная готовность личности – субъекта социального взаимодействия // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15, вып. 4. С. 106–112.
7. Григорьева М. В., Ваганова А. Р., Тарасова Л. Е. [и др.] Адаптационная готовность личности в современных условиях развития общества / под ред. М. В. Григорьевой. Саратов, 2016. 124 с.
8. Шамионов Р. М. Соотношение адаптационной готовности и социальной активности личности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5, № 2. С. 72–81.
9. Мальшев И. В. Влияние современных субкультур на адаптационные возможности личности подростков и их ожидания к требованиям социальной среды // Пенз. психол. вестн. 2017. № 1. С. 122–134.
10. Шамионов Р. М. Формирование адаптационной готовности старшеклассников и студентов вузов // Психология обучения. 2013. № 9. С. 20–30.
11. Бергис Т. А. Готовность личности к переменам и толерантность к неопределенности на этапе ранней взрослости // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. Сер. Педагогика, психология. 2015. № 4 (23). С. 38–42.
12. Shamionov R. M., Grigorieva M. V., Grigoriev A. V. Influence of Beliefs and Motivation on Social-psychological Adaptation among University Students // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. № 112. С. 323–332. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428/1> (дата обращения: 17.07.2017).
13. Локаткова О. Н. Социально-психологическая готовность старшеклассников и студентов-первокурсников к взаимодействию с образовательной средой вуза // Сибирский учитель. 2015. № 1 (98). С. 34–38.



14. Локаткова О. Н. Эмоциональный и когнитивный компоненты готовности старшеклассников и студентов к обучению в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <https://www.Science-education.ru/tu/issue/view?id=119> (дата обращения: 10.09.2017).
15. Малышев И. В. Взаимосвязь адаптационной готовности личности и эмоционального выгорания у представителей стрессогенных профессий // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 8 (64). С. 123–132.

Образец для цитирования:

Григорьева М. В. Типы адаптационной готовности личности в образовательной среде школы // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 1 (25). С. 56–61. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-56-61.

Types of Adaptive Personality Readiness in the School Learning Environment

Marina V. Grigorieva

Saratov State University
83, Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russia
Email: grigoryevamv@mail.ru

The article presents the results of an empirical study of high school students' adaptive readiness. The issue of adaptive personality readiness is important today and it is driven by the necessity of students' readiness development to adaptation and incompetence of psychological knowledge about typological characteristics of adaptive readiness. The article carries out the analysis of the problems of adaptive personality readiness development in contemporary psychology. The insufficient development level of differentiation of the psychological content of students' adaptive readiness was discovered as a result. An empirical study was carried out in order to determine the types of adaptive readiness of high school students. The following aspect were diagnosed: using the scale of social and psychological adaptation (C. Rogers, R. Diamond) – set for success in difficult situations, readiness for self-acceptance and acceptance of others, readiness to maintain a positive emotional background, readiness to dominate social contacts, readiness to avoid problems; T.I. Ilyina's methods of studying the motivation – readiness for intensive learning activity; Spielberger-Khanin's methods – readiness for experiencing high state anxiety; the academic performance was also analyzed. 200 students of 10–11 forms from Saratov schools took part in the survey (average age 16,2 ± 0,5 years old, males – 42%). Four types of adaptive readiness of high school students were interpreted using the factor analysis: "Adaptive readiness based on successful learning and social activity and a positive I-concept", "Desadaptative readiness based on high anxiety", "Readiness to take the role of a follower in relations with adults and study well", "Readiness for an independent academic adaptation". The paper shows that adaptive personality readiness in high school is differentiated. The content of the three types of adaptive readiness identified relates to successful results of school adaptation, fourth type – with desadaptative results. The results of the research can be used in school learning process in order to improve the level of students' adaptive readiness.

Key words: adaptive readiness, learning environment, school, students, desadaptative readiness, adaptive interactions experience, types of adaptive readiness.

Acknowledgments: *This work was supported by the Russian Humanitarian Scientific Fund, project "Adaptive readiness of the individual in the current conditions of social development" (no. 15-06-10624).*

References

1. Grigorieva M. V. Adaptatsionnaya gotovnost' lichnosti v usloviyakh neopredelennosti [Individual's adaptation readiness in conditions of uncertainty]. *Sotsial'nyy mir cheloveka: materialy VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. i "Chelovek i mir: mirosozidanie, konflikt i mediatsiya v interkul'turnom mire"*. Ser. Yazyk sotsial'nogo [Social world of man: materials of the 6th International Scientific and practical conference "Man and world: world creation, conflict and mediation in intercultural world. Ser. Language of social]. Ed. N. I. Leonov. Izhevsk, 2016, pp. 275–277 (in Russian).
2. Maklakov A. G. Lichnostnyy adaptatsionnyy potentsial: ego mobilizatsiya i prognozirovanie v ekstremal'nykh usloviyakh [Personal adaptive potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions]. *Psikhol. zhur.* [Psychological Journal], 2001, vol. 22, no. 1, pp. 16–24 (in Russian).
3. Posokhova S. T. Adaptatsionnyy potentsial lichnosti [Personality's adaptive potential]. *Zdorov'e – osnova chelovecheskogo potentsiala: problemy i puti ikh resheniya* [Health – basis of human potential: problems and ways to solve them], 2010, vol. 5, no. 1, pp. 35–39 (in Russian).
4. Shamionov R. M. Adaptational potential and subjective well-being of comprehensive school graduates and first year students of higher educational institutions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 131, pp. 51–56. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428/131?sdsc=1> (accessed 17 July 2017).
5. Tarasova L. E. Adaptatsionnaya gotovnost': definitsiya termina [Adaptive readiness: definition of term]. *Perspektivy nauki* [Science Prospects], 2015, no. 7 (70), pp. 26–29 (in Russian).
6. Shamionov R. M. Adaptatsionnaya gotovnost' lichnosti – sub"ekta sotsial'nogo vzaimodeystviya [Adaptation readiness of individual – subject of social interaction]. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2015, vol. 15, iss. 4, pp. 106–112 (in Russian).
7. Grigorieva M. V., Vagapova A. R., Tarasova L. E. [et al.]. *Adaptatsionnaya gotovnost' lichnosti v sovremennykh usloviyakh razvitiya obshchestva* [Individual's adaptation readiness in current conditions of development of society]. Ed. M. V. Grigorieva. Saratov, 2016. 124 p. (in Russian).



8. Shamionov R. M. Sootnoshenie adaptatsionnoy gotovnosti i sotsial'noy aktivnosti lichnosti [Ratio of individual's adaptive readiness and social activity]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* [Theoretical and Experimental Psychology], 2012, vol. 5, no. 2, pp. 72–81 (in Russian).
9. Malyshev I. V. Vliyaniye sovremennykh subkul'tur na adaptatsionnye vozmozhnosti lichnosti podrostkov i ikh ozhidaniya k trebovaniyam sotsial'noy sredy [Influence of modern subcultures on adaptive abilities of adolescents' personality and their expectations for demands of social environment]. *Penz. psikholog. vestn.* [Penza Psychological Newsletter], 2017, no. 1, pp. 122–134 (in Russian).
10. Shamionov R. M. Formirovaniye adaptatsionnoy gotovnosti starsheklassnikov i studentov vuzov [Formation of high school students' and university students' adaptive readiness]. *Psikhologiya obucheniya* [Educational psychology], 2013, no. 9, pp. 20–30 (in Russian).
11. Bergis T. A. Gotovnost' lichnosti k peremenam i tolerantnost' k neopredelennosti na etape ranney vzroslosti [Person's readiness for change and tolerance for uncertainty at stage of early adulthood]. *Vektor nauki Tol'yat. gos. un-ta. Ser. Pedagogika, psikhologiya* [Vector of science Togliatti State University. Ser. Pedagogy, Psychology], 2015, no. 4 (23), pp. 38–42 (in Russian).
12. Shamionov R. M., Grigoieva M. V., Grigoriev A. V. Influence of Beliefs and Motivation on Social-psychological Adaptation among University Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2014, no. 112, pp. 323–332. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428/112> (accessed 17 July 2017).
13. Lokatkova O. N. Sotsial'no-psikhologicheskaya gotovnost' starsheklassnikov i studentov-pervokursnikov k vzaimodeystviyu s obrazovatel'noy sredoy vuza [High school students' and first-year students' socio-psychological readiness to interact with educational environment of university]. *Sibirskiy uchitel'* [Siberian teacher], 2015, no. 1 (98), pp. 34–38 (in Russian).
14. Lokatkova O. N. Emotsional'nyy i kognitivnyy komponenty gotovnosti starsheklassnikov i studentov k obucheniyu v vuze (Emotional and cognitive components of high school students' and students' readiness to study at university). *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* (Modern problems of science and education), 2014, no. 5. Available at: <https://www.Science-education.ru/ru/issue/view?id=119> (accessed 10 September 2017) (in Russian).
15. Malyshev I. V. Vzaimosvyaz' adaptatsionnoy gotovnosti lichnosti i emotsional'nogo vygoraniya u predstaviteley stressogennykh professiy [Interrelation of person's adaptive readiness and emotional burning out in representatives of stressful professions]. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem* [Modern research of social problems: scientific e-journal], 2016, no. 8 (64), pp. 123–132 (in Russian).

Cite this article as:

Grigorieva M. V. Types of Adaptive Personality Readiness in the School Learning Environment. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 1 (25), pp. 56–61 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-56-61.



УДК 159.95

ПОНИМАНИЕ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ И УСПЕШНОСТЬ ЕЕ РЕШЕНИЯ

А. А. Матюшкина

Матюшкина Анна Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия, aam_msu@mail.ru

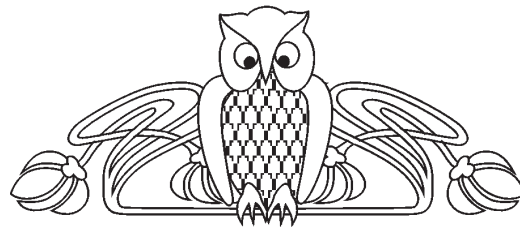
Целью работы является исследование процесса понимания как формы продуктивного мышления, направленного на разрешение проблемных ситуаций. Показано, что моделью для исследования понимания проблемной ситуации может выступать понимание смысла художественного произведения, разворачивающееся как диалог между двумя субъектами: автором и читателем/зрителем. Эталонным пониманием выступает смысл, заложенный автором. Успешность решения оценивается степенью приближения к эталонному ответу и выражается уровнями решения: от 1-го уровня – непонимания к 4-му уровню – точному, детализированному пониманию смысла. В исследовании приняли участие 134 испытуемых – студентов факультетов МГУ имени М. В. Ломоносова, которые решали проблемные задачи художественного содержания. Им было необходимо по фрагменту понять смысл произведения в целом – художественного кинофильма или художественного рассказа. Для диагностики интеллектуальных особенностей испытуемых использовались следующие методики: «Сложные аналогии» (Э. А. Коробковой), «Толкование смысла пословиц» (по О. Я. Рубинштейн), «Прогрессивные матрицы Равена» (Дж. Равена), авторская экспериментально-диагностическая методика «Понимание смысла отрывка художественного произведения». Гипотезы: со стороны субъекта успешность понимания определяется доступной для него глубиной анализа в сочетании с мотивационно-эмоциональным ресурсом решения; со стороны объекта – очевидностью смыслового контекста, определяющего легкость вычерпывания смыслового содержания. Показано, что со стороны субъекта успешность понимания проблемной ситуации определяется глубиной мышления и семантическим потенциалом личности (интересом к задаче, сходным с проблемной опытом переживания); со стороны объекта – необходимой глубиной анализа для ее решения, задаваемой, в том числе, жанром произведения. При этом интеллектуальный диалог, индуцируемый разными видами подсказки, создает возможности для более полного понимания и успешности решения проблемной ситуации.

Ключевые слова: понимание, проблемная ситуация, успешность решения.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-62-67

Введение

Проблема понимания является одной из актуальных и значимых в психологии мышления. Почему один человек сразу понимает смысл мыслительного задания и быстро находит решение, а другой не понимает его даже с помощью



подсказок? С чем связаны различия в понимании значимой проблемы, например, смысла художественного произведения? Можно ли создать условия решения задания, облегчающие его понимание? Что считать эталоном понимания смысла проблемной ситуации, если каждый понимает «по-своему»? Эти и другие вопросы обсуждаются в поздних работах отечественного психолога А. М. Матюшкина [1].

Понимание в контексте теории проблемных ситуаций

Алексей Михайлович Матюшкин известен в психологии как один из крупных исследователей мышления и творчества. Ключевым для понимания данных процессов в теории А. М. Матюшкина выступает понятие проблемной ситуации. Несмотря на то, что данная реальность как объект продуктивного мышления исследуется давно [1, с. 86], А. М. Матюшкиным была разработана оригинальная теория мышления с опорой на идею субъектности С. Л. Рубинштейна [2]. В определении проблемной ситуации центральным моментом становится субъект: проблемная ситуация как особый вид мыслительного взаимодействия субъекта и объекта характеризуется «таким психическим состоянием, возникающим у субъекта (учащегося) при выполнении им задания, которое требует найти (открыть или усвоить) новые, ранее неизвестные субъекту знания или способы действия» [1, с. 180].

Структура проблемной ситуации включает, таким образом, три компонента: познавательную потребность, неизвестное знание, интеллектуальные и творческие возможности субъекта в решении, включая его знания и «прошлый опыт». Поиск неизвестного в проблемной ситуации осуществляется включением объекта в новую систему связей и отношений и завершается пониманием – установлением связи неизвестного нового знания с целью решения. Решение проблемной ситуации или личностно значимой самостоятельно сформулированной проблемы предполагает открытие субъективно (объективно) нового, неизвестного через догадку. В широком смысле такой тип понимания, по мнению А. М. Матюшкина, может быть охарактеризован как интуитивный. «Интуитивный процесс представлен чрезвычайно обширным спектром ситуаций – от процессов понимания “чужих”



мыслей до понимания смысловых отношений, составляющих специфическую проблемную ситуацию...» [1, с. 199].

Мышление в теории А. М. Матюшкина рассматривается как процесс субъект-объект-субъектного взаимодействия. За объектом мышления – проблемным заданием, например, в обучении стоит другой субъект, автор задания, учитель. Посредством интеллектуального диалога во внешней форме со значимым другим или внутреннего диалога, направленных на разрешение проблемной ситуации, осуществляются процессы продуктивного мышления, в том числе и процессы понимания [3, с. 223]. Таким образом, к условиям, облегчающим процессы понимания смысла проблемы, в теории проблемных ситуаций отнесен интеллектуальный диалог.

С нашей точки зрения, моделью для исследования мышления как субъект-объект-субъектного взаимодействия может быть понимание смысла художественного произведения. Объектом мышления при этом является художественное произведение, смысл которого необходимо понять субъекту (читателю). Другим субъектом мышления при этом является автор произведения. Процесс понимания смысла в таком случае разворачивается как интеллектуальный диалог между читателем и автором. В качестве эталона выступает понимание смысла, заложенного автором художественного произведения. Степень приближения к эталонному пониманию смысла может быть выражена уровнями решения проблемного задания: от непонимания до четкого и ясного понимания сути проблемы.

Одной из характеристик субъекта, определяющей возможности понимания, является глубина мышления. В научной школе С. Л. Рубинштейна данная характеристика субъекта истолковывается следующим образом: «можно <...> выделять разные уровни мысли в зависимости от того, насколько высок уровень ее обобщений, насколько глубоко <...> она переходит от явления к сущности, от одного определения сущности ко все более глубокому ее определению» [2, с. 389]. По мнению В. В. Знакова, «чем шире круг предметов, явлений, с которыми связывается понимаемое, чем более они существенны, тем глубже понимание» [4, с. 29–30]. Таким образом, глубина мышления характеризуется со стороны субъекта глубиной анализа [5], определяющей степень понимания смысла проблемной ситуации.

Исследование понимания смысла художественных произведений

С 2014-го по 2017 г. в рамках разработки теории проблемных ситуаций нами были проведены исследования продуктивного мышления, в которых объектом выступало понимание смысла

художественных произведений (кинофильмы, рассказы), получивших высокую профессиональную и общественную оценку [6]. *Цель исследования* – изучение субъектных и объектных предпосылок, обеспечивающих успешность понимания смысла проблемной ситуации. *Гипотезы*: со стороны объекта глубина мышления определяется необходимой для решения глубиной анализа материала, со стороны субъекта – доступной для него глубиной понимания смысла проблемы.

Понимание смысла художественного произведения: объектные предпосылки успешности понимания

В первом исследовании испытуемым – 114 студентам 3-го курса физического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова – предлагалось решать проблемные задачи художественного содержания: им в специальной компьютерной программе предъявлялись четыре коротких неизвестных кинофрагмента разных жанров (драма, комедия, мелодрама, мультфильм), на основе понимания которых они должны были догадаться о смысле произведения в целом, написав ответы на вопросы, касающиеся понимания смысла фрагмента и произведения в целом. Успешность ответа оценивалась по степени приближения к авторскому пониманию от 1-го к 4-му уровню: от непонимания смысла ситуации, невозможности достроить сюжет фильма по фрагменту к полноценному пониманию, детально соответствующему авторскому решению. При этом испытуемому предлагалось четыре типа подсказки для понимания смысла фрагмента – содержательная, жанровая, оригинальная, реальная, создающие условия для внутреннего интеллектуального диалога, позволяя рассматривать проблему с разных точек зрения в решении.

Оказалось, что со стороны объекта глубина анализа определяется жанром. Самым трудным, требующим наибольшей глубины анализа в решении оказался драматический жанр; наиболее легким для понимания стали жанр сказки (мультфильм) и комедия. Так, фрагмент драматического кинофильма на высоком уровне понимания (4-м) раскрыли лишь 8% испытуемых, фрагмент мультфильма – 59% испытуемых. При этом более половины испытуемых смогли верно угадать завершение фрагмента сюжета мультфильма после ответа на вопрос о типичной жанровой развязке. В понимании смысла мелодраматического сюжета фильма половина респондентов дала верное предположение после предъявления содержательной подсказки – указания на ключевую для понимания смысла сцену и половина – после жанровой подсказки.

Неиспользование подсказки может быть интерпретировано или как возможность сразу глубоко проанализировать задачу, поняв ее смысл (поздние этапы анализа, по мнению С. Л. Рубин-



штейна [2]), или как неготовность субъекта к интеллектуальному диалогу, что приводит к поверхностному пониманию смысла и невысокой успешности решения проблемы. В структуре проблемной ситуации неготовность может быть связана или с мотивационным компонентом, отсутствием выраженной познавательной потребности в решении, когда респондент не хочет (ему неинтересно) решать задание, или же с интеллектуальным: доступная для субъекта глубина анализа не позволяет понять смысл проблемы так, как было задумано автором произведения. При этом разные виды подсказки создают различные возможности решения. Подсказка, названная нами содержательной, – ключевая сцена или ключевая фраза – может быть бесполезной из-за недостаточности проведенного субъектом анализа. В таких случаях другие «косвенные» виды подсказки, например, жанровая или реальная (предложите наиболее приближенное к реальной жизни завершение сюжета), оказываются более эффективными: они создают условия для интеллектуального диалога, предлагая респонденту с другой точки зрения понять смысл проблемы – через включение объекта в другой семантический контекст.

Для более углубленного исследования предпосылок, обеспечивающих успешность понимания смысла проблемы художественного произведения, нами была разработана авторская исследовательски-диагностическая методика на материале художественных рассказов А. П. Чехова – понимание смысла отрывка художественного текста (ПСОХТ) [7]. Следуя методике, респондентам предлагалось, прочитав и поняв отрывок рассказа (в качестве подсказки была ключевая для понимания смысла фраза), объяснить смысл и название рассказа целиком. Использовались

отрывки из рассказов А. П. Чехова «Толстый и тонкий», «Крыжовник», «Злоумышленник», «Пересолил». Было выделено четыре уровня глубины решения, отражающих понимание смысла проблемной ситуации, от непонимания смысла рассказа (1-й уровень) к точному пониманию (4-й уровень) идеи автора, соотнесение смысла названия с содержанием текста. Эталонные ответы разработаны экспертами.

Наиболее легким для понимания был отрывок комического рассказа «Злоумышленник», наиболее трудным – задание на понимание смысла отрывка драматического рассказа «Крыжовник». В последнем задании наблюдалась поляризация ответов по принципу «понял глубоко – совсем не понял смысл»: ответы разделились почти поровну среди выполнивших задание на 2-м или 4-м уровнях понимания. В решении менее трудных заданий более половины испытуемых проявили достаточно глубокую степень понимания – на 3-м уровне.

Косвенным свидетельством того, что трудность понимания связана с жанром произведения, стало выявление положительной корреляционной связи успешности понимания (решения) драматического сюжета фильма и глубины понимания трагического сюжета рассказа «Крыжовник»; это подтверждается и отрицательной связью успешности понимания смысла фрагмента драмы «Простые вещи» (режиссера А. Попогребского) и понимания смысла фрагмента комического рассказа «Пересолил» (таблица). Использована линейная корреляция Пирсона; критические значения: при $n = 100$, $r = 0,164$ ($p \leq 0,05$), $r = 0,254$ ($p \leq 0,01$). Если полученное значение выше либо равно критическому, связь между признаками статистически значима.

Корреляция успешности понимания смысла фрагментов рассказов А. П. Чехова и драматических сюжетов кинофильмов при разных видах подсказки
Correlation of the success of understanding the meaning of fragments of stories by A. P. Chekhov and dramatic plots of motion pictures with different types of hints

Рассказы	Фильмы		
	«Правда»	«Простые вещи»	
	Тип подсказки		
	Содержательная	Типичная	Содержательная
«Толстый и тонкий»	–	–	–
«Крыжовник»	–	0,19*	0
«Пересолил»	0,19*	–	–0,26*
«Злоумышленник»	–	–	–

Примечание. * – при $p \leq 0,05$.

Понимание смысла художественного произведения: субъектные предпосылки успешности понимания

Со стороны субъекта успешность понимания смысла проблемной ситуации оказалась связанной со степенью выраженности и устойчивостью

интереса к решению, «запускающему» интуитивное звено, доступной для него глубиной анализа. наличием сходного с проблемой опыта переживаний. Два последних критерия соотносимы с характеристикой, названной А. М. Матюшкиным семантическим потенциалом: со стороны лично-



сти успешность решения проблемы определяется ее «семантическим» потенциалом, который «выражается как понимание смысла решаемой ситуации» [1, с. 201].

Для уточнения роли интеллектуальных предпосылок успешности понимания смысла художественного произведения было проведено исследование [8], в котором испытуемым – 20 студентам и аспирантам факультетов МГУ – предлагалось выполнить три проблемных задания методики ПСОХТ (рассказы «Толстый и тонкий», «Крыжовник», «Злоумышленник») с использованием методики фиксации движений глаз. При обработке результатов анализировались три основные характеристики успешности решения: «глубина понимания» и «понимание смысла названия» оценивались уровнями решения; «ключевая фраза» – по наличию ее в ответе испытуемого.

В исследовании была получена значимая корреляция между глубиной понимания смысла отрывка и глубиной понимания смысла названия рассказа по отношению к выполнению всех трех заданий. Успешность понимания (решения) была соотнесена также с использованием подсказки в виде ключевой для понимания смысла фразы в тексте. Протоколы решений анализировались по наличию фиксации в вербальной или невербальной форме ключевой фразы. Оказалось, что при неглубоком понимании смысла ключевая фраза не выступает подсказкой, при достаточно глубоком понимании фактически 99% испытуемых верно указывали ключевую фразу.

В исследовании также была проведена диагностика интеллектуальных возможностей испытуемых с использованием методик: «Сложные аналогии» [9], «Прогрессивные матрицы Равена» [10], «Толкование пословиц» [11]. Анализ интеллектуальных данных в соотнесении с успешностью решения показал отсутствие корреляционных взаимосвязей глубины понимания проблемных заданий и результатов, полученных по интеллектуальным методикам «Прогрессивные матрицы Равена» и «Сложные аналогии». Выявлена значимая положительная корреляционная связь успешности выполнения сходной по материалу методики «Толкование смысла пословиц» и характеристики «Глубина понимания» (методики ПСОХТ).

Не выявлена линейная взаимосвязь между глубиной понимания (ГП) и успешностью выполнения теста интеллекта «Прогрессивные матрицы Равена»: коэффициент корреляции Пирсона равен $-0,41$; двухсторонняя значимость $0,865$.

Между глубиной понимания и величиной балла за тест «Сложные аналогии» значимой взаимосвязи выявлено также не было: коэффициент корреляции Спирмана равен $-0,147$; двухсторонняя значимость $0,537$.

Существует значимая положительная корреляция между показателями – успешность выполнения методики «Толкование смысла пословиц» и «Глубина понимания»; коэффициент корреляции Спирмана $0,694$; двухсторонняя значимость $0,001$.

Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что глубина понимания является самостоятельной характеристикой мышления субъекта, отнесенной к особому типу проблемных задач, связанных с пониманием эмоционального содержания, требующих установления неочевидных связей, смыслового контекста. Именно поэтому выявлена положительная корреляционная связь успешности выполнения заданий по методике «Толкование смысла пословиц» и глубины понимания смысла художественного рассказа. Задание, касающееся раскрытия смысла пословицы, схоже с заданием понимания смысла художественного текста. В обоих случаях необходимо понимание скрытого смысла, который напрямую не вытекает из описываемой ситуации; для выполнения такого рода задач от субъекта требуется высокий уровень абстракции, позволяющий выделять существенные признаки и отношения в неочевидном, замаскированном смысловом содержании. Таким образом, интеллектуальные возможности, соответствующие возрастным нормативам, диагностируемые методиками «Сложные аналогии» и «Прогрессивные матрицы Равена», не определяют успешности решения задач понимания смысла, а, скорее, являются общим базисом, обеспечивающим возможности решения интеллектуальных заданий в целом.

Заключение

В исследовании с позиций теории проблемных ситуаций А. М. Матюшкина понимание смысла проблемы рассмотрено как форма продуктивного мышления, разворачивающееся как процесс субъект-объект-субъектного взаимодействия. Моделью для исследования в данном контексте является процесс понимания смысла художественного произведения, выступающий объектом мышления двух субъектов. Он разворачивается как диалог между автором – субъектом, создавшим художественное произведение, и зрителем или читателем, выступающим в роли другого субъекта по отношению к тому же объекту мышления, мыслительной задачей для которого является понимание смысла, заложенного автором. При этом наиболее важный вопрос – анализ предпосылок, влияющих на успешность понимания смысла проблемной ситуации как со стороны субъекта, так и со стороны объекта, и определяющих трудность решения.



Показано, что со стороны субъекта успешность понимания проблемной ситуации определяется глубиной мышления (диагностируемой методикой «Толкование смысла пословиц») и семантическим потенциалом личности (интересом к задаче, сходным с проблемой опытом переживания). Со стороны объекта трудность решения связана с глубиной анализа, задаваемой, в том числе, жанром произведения. Наиболее трудным в решении, требующим большей степени анализа, по сравнению с другими жанрами, оказался драматический. К условиям, создающим возможности для успешного решения, может быть отнесен интеллектуальный диалог, индуцируемый разными видами подсказки.

Библиографический список

1. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций : учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. / под ред. А. А. Матюшкиной. М., 2017. 226 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. М., 1989. Т. 1. 488 с.
3. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. М. ; Воронеж, 2003. 720 с.
4. Знаков В. В. Психология понимания : проблемы и перспективы. М., 2005. 447 с.
5. Лурия А. Р. Речь и мышление. М., 1975. 120 с.
6. Матюшкина А. А., Жуковская Е. К. Условия актуализации интуиции в творческом решении // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2014. № 2. С. 31–46.
7. Матюшкина А. А. Уровни решения проблемного задания как отражение глубины мышления // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2015. № 3. С. 93–108.
8. Матюшкина А. А., Пичугина А. О. Глубина понимания проблемных заданий и особенности их решения (с использованием методики регистрации движений глаз) // Вестн. Моск. гор. пед. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2017. № 2. С. 63–90.
9. Альманах психологических тестов / сост. Р. Р. и С. А. Римские. М., 1995. 397 с.
10. Равен Дж. Стандартные прогрессивные матрицы Равена (компьютерный вариант). М., 2014. 60 с.
11. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. М., 2010. 224 с.

Образец для цитирования:

Матюшкина А. А. Понимание проблемной ситуации и успешность ее решения // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 1 (25). С. 62–67. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-62-67.

Understanding the Problem Situation and its Successful Solution

Anna A. Matyushkina

Lomonosov Moscow State University
Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russia
E-mail: aam_msu@mail.ru

The goal of this research is to study the process of understanding as a form of productive thinking aimed at solving problematic situations. We demonstrated that the understanding of a meaning of a work of art, which unfolds as a dialogue between two subjects: the author and the reader/audience, can serve as a model for understanding the problematic situation. The standard for understanding is the meaning laid down by the author. The success of the solution is estimated by the degree of approximation to the standard answer and it is expressed by decision levels: from the 1st level – misunderstanding to the 4th level – an accurate, detailed understanding of the meaning. The study involved 134 students-subjects from different departments of Moscow State University named after M. V. Lomonosov, who solved problematic tasks of artistic nature. They had to understand the meaning of literary work as a whole by analyzing a single fragment – a feature film or a short story. In order to do diagnose the intellectual features of the test subjects, the following techniques were used: “Complex analogies”, “Interpretation of proverbs”, “Raven Progressive Matrices”; an experimental and diagnostic technique “Understanding the meaning of a work of art fragment”. Hypotheses: on the part of the subject the success of understanding is determined by the depth

of analysis available to him in combination with the motivational and emotional resource of the solution; on the part of the object – evident obviousness of the semantic context that determines the easy way to understand semantic content. We demonstrated that on the part of the subject, the success of understanding the problematic situation is determined by the depth of thinking and the semantic potential of the individual (interest to the problem, experience similar to the problem); on the part of the object – necessary depth of analysis for its solution, given, among other things, by the genre of the work of art. At the same time, the intellectual dialogue, induced by different kinds of hints, creates opportunities for a complete understanding and success of solving the problematic situation.

Key words: understanding, problematic situation, success of the problem solving.

References

1. Matyushkin A. M. *Psikhologiya myshleniya. Myshlenie kak razreshenie problemnykh situatsiy*. 2-e izd., ispr. i dop. [Psychology of Thinking. Thinking as Solution of Problem Situations. 2nd ed.]. Ed. by A. A. Matyushkina. Moscow, 2017. 226 p. (in Russian).
2. Rubinshteyn S. L. *Osnovy obshchey psikhologii: v 2 t. [Foundations of General Psychology: in 2 vol.]*. Moscow, 1989, vol. 1. 488 p. (in Russian).
3. Matyushkin A. M. *Myshlenie, obuchenie, tvorchestvo [Thinking, Teaching, Creation]*. Moscow, Voronezh, 2003. 720 p. (in Russian).



4. Znakov V. V. *Psikhologiya ponimaniya: problemy i perspektivy* [Psychology of Understanding: Problems and Prospects]. Moscow, 2005. 447 p. (in Russian).
5. Luriya A. R. *Rech' i myshlenie* [Speech and Thinking]. Moscow, 1975. 120 p. (in Russian).
6. Matyushkina A. A., Zhukovskaya E. K. Usloviya aktualizatsii intuitsii v tvorcheskoy reshenii [Conditions of Actualization of Intuition in Creative Solution]. *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin. Ser. 14. Psychology], 2014, no. 2, pp. 31–46 (in Russian).
7. Matyushkina A. A. Urovni resheniya problemnogo zadaniya kak otrazhenie glubiny myshleniya [Levels of Solution of Problem Task as Reflection of Thinking Profundity]. *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin. Ser. 14. Psychology], 2015, no. 3, pp. 93–108 (in Russian).
8. Matyushkina A. A., Pichugina A. O. Glubina ponimaniya problemnykh zadaniy i osobennosti ikh resheniya (s ispol'zovaniem metodiki registratsii dvizheniy glaz) [Profundity of Understanding of Problem Tasks and Features of Their Solution (with Using Method of Registration of Eyes Movings)]. *Vestn. Mosk. gor. ped. un-ta. Ser. Pedagogika i psikhologiya* [Vestnik of MCTTU: Ser. Pedagogy and Psychology], 2017, no. 2, pp. 63–90 (in Russian).
9. *Al'manakh psikhologicheskikh testov* [Almanac of Psychological Tests]. Eds. R. R., S. A. Rimskiys. Moscow, 1995. 397 p. (in Russian).
10. Raven Dzh. *Standartnye progressivnye matritsy Ravena (komp'yuternyy variant)* [Standard Progressive Matrixes by Raven (digital variant)]. Moscow, 2014. 60 p. (in Russian).
11. Rubinshteyn S. Ya. *Eksperimental'nye metodiki patopsikhologii i opyt primeneniya ikh v klinike* [Experimental Methodics of Pathological Psychology and Experience Their Applying at Clinics]. Moscow, 2010. 224 p. (in Russian).

Cite this article as:

Matyushkina A. A. Understanding the Problem Situation and its Successful Solution. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 1 (25), pp. 62–67 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-62-67.



УДК 159.922

ОРГАНИЗАЦИЯ ТРУДА И ОСОБЕННОСТИ СТИЛЕЙ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ СУБЪЕКТОВ (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР)



В. В. Вильчес-Ногерол (Белик), Л. А. Сизова

Вильчес-Ногерол (Белик) Вероника Валерьевна, младший научный сотрудник, Научно-исследовательский институт технической эстетики Московского технологического университета, Россия, Belikveronika@gmail.com

Сизова Лариса Александровна, кандидат психологических наук, главная медицинская сестра, Научно-исследовательский институт – Краевая клиническая больница № 1 имени проф. С. В. Очаповского, Краснодар, Россия, sizowala@mail.ru

Описаны результаты изучения стилей делового общения старших медицинских сестер (30 чел.) и медицинских сестер (135 чел.) в возрасте от 22 до 65 лет. Цель исследования – анализ особенностей организации труда медицинских сестер как фактора формирования их стилей делового общения. Нашла свое подтверждение следующая гипотеза: стили делового общения субъектов подвержены выраженному влиянию условий организации труда, корпоративной культуры организации, личностных, должностных и социально-демографических особенностей субъектов. Диагностика проводилась с использованием исследовательской методики В. А. Толочка «Стили делового общения». По результатам *t*-сравнения получены статистически значимые различия ($p \leq 0,05$), по итогам факторного анализа в двух выборках выделены 6 факторов. Часть стилей делового общения в обеих группах детерминирована социально-демографическими особенностями, а часть – субкультурой организации. Типичные стили делового общения медицинских сестер и старших медицинских сестер сходны. Согласно концепции В. А. Толочка, выявленные результаты затрагивают первые два уровня иерархической организации стилей «субъективно удобные условия деятельности» и «операциональные системы». Полученные результаты могут быть полезны при решении практических задач повышения эффективности труда сотрудников медицинского учреждения.

Ключевые слова: субъекты, медицинские сестры, социологические профессии, стили делового общения, условия деятельности, организация труда.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-68-77

Введение

В отечественной психологии проблема общения как особого вида активности человека была выделена Б. Д. Парыгиным [1], а позже и Б. Ф. Ломовым [2]. *Стили делового общения (СДО)* в отечественной и зарубежной психологии стали активно изучаться в последней четверти XX в. [3–11], что отражает как научную, так и прикладную актуальность проблемы. Для зарубежных исследований СДО характерны организационно-центрированный, культурно-центрированный

или личностно-центрированный подходы, когда общение и стили рассматриваются: а) в структуре социальных (деловых) коммуникаций; в) в их выраженной детерминации конфессией, субкультурой, гендером, возрастом и т.п.; с) в системе консультативных и психотерапевтических отношений людей [9–11]. Отечественные исследования чаще проводились в русле деятельностно-центрированного подхода [8], как изучение индивидуального стиля в деятельности педагогов – воспитателей, учителей, преподавателей вузов, тренеров; в педагогике – как важное условие успешности воспитания [4, 5], как поиск дополнительных возможностей в управлении персоналом и социализации личности [12, 3, 5, 7, 8] и т.п. Несмотря на долгую историю изучения, открытыми остаются вопросы детерминации стилей, их эволюции, структурной организации, возможности их коррекции и др. [1–3, 9, 10, 13].

Тем не менее есть основания утверждать, что стили делового общения обладают большим потенциалом повышения эффективности деловых и эмоциональных взаимодействий людей, включенных в совместную деятельность, поэтому актуальным может быть изучение стилей и их связи с профессиональной деятельностью субъектов *социологических профессий* (профессий типа «человек – человек», по Е. А. Климову), включая анализ организации их труда, особенностей должностной позиции, биологических, личностных и социально-демографических характеристик [1, 3, 6, 8, 13]. По-нашему мнению, изучение СДО медицинских сестер может дать интересные результаты, во-первых, благодаря высоким квалификационным требованиям, предъявляемым к ним, во-вторых, вследствие потенциально выраженных процессов профессиональной деформации, свойственных представителям профессий типа «человек–человек», в-третьих, ввиду длительного, многолетнего исполнения профессиональных функций на одной должностной позиции. Помощь в становлении конструктивных стилей делового общения медицинских сестер, направленное формирование и коррекция этих стилей с высокой вероятностью будут способствовать нивелированию последствий тех или иных профессиональных деструкций, повышать надежность и эффективность взаимодействий людей при выполнении ответственной работы.



База и методы исследования

Целью исследования является анализ особенностей организации труда медицинских сестер как фактора формирования их стилей делового общения. Предмет – стили делового общения медицинских сестер и старших медицинских сестер в ситуациях решения профессиональных задач. Выдвигается следующая гипотеза: стили делового общения субъектов подвержены выраженной влиянию условий организации труда, корпоративной культуры организации, личностных, должностных и социально-демографических особенностей субъектов. В исследовании использовались такие методы, как опрос экспертов (методика Д. Денисона [14]), психодиагностика – тест-опросники «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» и «Опросник способов совладания» Т. Л. Крюковой [15], исследовательская методика – опросник «Стили делового общения» В. А. Толочек [8, 13]).

Стили делового общения изучались на модели деятельности медицинских сестер (135 чел.) и старших медицинских сестер (30 чел.) Научно-исследовательского института – Краевой клинической больницы № 1 им. проф. С. В. Очаповского г. Краснодара. Для анализа данных использовались описательные статистики, корреляционный и факторный анализ, *t*-сравнение для независимых групп (пакет статистических программ SPSS 10.).

В статье представлена лишь часть нашего комплексного исследования, а именно – результаты статистического анализа данных, полученных по методике «Стили делового общения»: респондентам предлагалось оценить собственный стиль делового общения (СДО-Я), а также стиль делового общения субъективно удобного партнера (СДО-СУП). Для этого им предлагалось оценить 35 утверждений по пятибалльной шкале, каждое из утверждений относится к определенному

иерархическому уровню стиля, согласно концепции В. А. Толочка: 1 – субъективно удобные условия деятельности (СУУД); 2 – операциональные системы (ОС): сюда относятся когнитивные, эмоциональные и предметные действия во взаимоотношениях субъектов; 3 – идеальные регуляторы/тип организации деятельности (ИР/ТОД), куда входят функции общения и стратегии поведения [10, 11]. Больше внимание в статье уделено лишь части полученных результатов по методике «Стили делового общения», а именно – связям должностных и социально-демографических характеристик с особенностями стилей субъектов.

Результаты эмпирического исследования

Исследуемые выборки медицинских сестер и старших медицинских сестер соотносятся по социально-демографическим характеристикам респондентов. Все анализируемые переменные – должностные, социально-демографические характеристики, особенности стилей субъектов (СДО-Я) – имели нормальное распределение, асимметрия и эксцесс большей части переменных не выходили за пределы [1,00]. В результате факторного анализа (с использованием метода Varimax) выделились 10–12 факторов с собственным значением больше 1,00. В двух выборках первые шесть факторов объясняли 64–66% дисперсии, что считается удовлетворительным результатом. Выделены статистические связи параметров стилей делового общения и условий организации труда, личностных и социально-демографических особенностей субъектов.

Результаты *t*-сравнения для независимых групп (табл. 1) также подтверждают гипотезу исследования. Так как межгрупповые различия могли быть разнонаправленными, мы использовали более строгий двусторонний критерий.

Таблица 1 / Table 1

Статистики компонентов стилей делового общения выборки медицинских сестер (1 группа, $N = 135$) и старших медицинских сестер (2 группа, $N = 30$)

Component statistics of business communication styles of sampling of nurses (1st group, $N = 135$) and senior nurses (2nd group, $N = 30$)

Переменные	Группа	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Sig./2-tailed</i>
Возраст	1	36,46	9,210	0,000
	2	44,83	7,852	0,000
Стаж работы	1	15,32	8,856	0,000
	2	24,70	7,742	0,000
Стаж работы в компании	1	10,37	8,524	0,001
	2	16,20	8,930	0,002
Стаж в должности	1	12,10	8,916	0,593
	2	11,17	7,091	0,539
Стаж управления	1	0,07	0,693	0,000
	2	11,53	7,601	0,000
Брак	1	0,85	3,428	0,619
	2	0,53	0,507	0,313



Продолжение табл. 1 / Rest of table 1

Переменные	Группа	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Sig./2-tailed</i>
Семейный стаж	1	8,72	9,169	0,021
	2	13,17	10,716	0,041
Дети	1	0,93	0,844	0,674
	2	1,00	0,871	0,682
Коммуникативная функция	1	2,99	0,946	0,541
	2	3,10	0,845	0,514
Стратегия компромисса	1	2,29	0,863	0,022
	2	1,90	0,662	0,008
Умеренная динамика течения процесса	1	2,89	0,920	0,409
	2	2,73	0,980	0,431
Демонстрация силы	1	0,79	1,016	0,304
	2	1,00	0,910	0,275
Аргументация	1	2,79	0,970	0,000
	2	3,47	0,681	0,000
Использование невербальных средств в общении	1	2,07	1,052	0,871
	2	2,10	0,845	0,853
Угрозы, санкции, наказания	1	1,73	0,899	0,854
	2	1,77	0,898	0,855
Информационная функция	1	3,26	0,791	0,704
	2	3,20	0,664	0,672
Стратегия уклонения	1	1,34	0,907	0,695
	2	1,27	0,907	0,697
Дальняя психологическая дистанция	1	2,55	0,982	0,001
	2	1,87	1,074	0,003
Организация времени	1	2,74	0,883	0,346
	2	2,57	0,898	0,355
Использование четких критериев	1	2,76	0,757	0,954
	2	2,77	0,817	0,957
Обозначение проблемы в целом	1	2,42	0,766	0,008
	2	2,00	0,830	0,015
Использование деловых писем	1	2,57	0,832	0,232
	2	2,37	0,964	0,282
Эмоциональная функция	1	2,85	0,950	0,254
	2	2,63	0,928	0,252
Стратегия соперничества	1	3,07	0,807	0,021
	2	2,70	0,750	0,019
Максимальное время	1	2,79	0,901	0,769
	2	2,73	0,740	0,741
Использование документов	1	2,33	0,976	0,000
	2	3,20	0,887	0,000
Демонстрация твердой позиции	1	1,95	1,017	0,000
	2	2,77	1,006	0,000
Фиксация времени	1	1,81	1,026	0,049
	2	1,40	0,968	0,045
Стратегия содействия	1	2,82	0,823	0,049
	2	3,13	0,629	0,022
Функция управления взаимодействиями	1	2,16	0,969	0,553
	2	2,27	0,691	0,466
Стратегия сотрудничества	1	2,99	0,777	0,441
	2	2,87	0,937	0,497
Высокий темп взаимодействий	1	2,74	0,908	0,589
	2	2,83	0,834	0,571
Обращение с просьбой к партнеру	1	2,46	0,959	0,570
	2	2,57	0,971	0,576
Поощрение	1	2,25	0,962	0,536
	2	2,37	0,765	0,477



Окончание табл. 1 / End of table 1

Переменные	Группа	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Sig./2-tailed</i>
Предоставление времени партнеру	1	2,96	0,800	0,787
	2	3,00	0,871	0,799
Постановка конкретных целей	1	3,00	0,838	1,000
	2	3,00	0,743	1,000
Функция саморазвития	1	2,96	0,859	0,861
	2	2,93	0,740	0,848
Стратегия приспособления	1	2,79	0,901	0,116
	2	2,50	0,861	0,111
Высокая активность	1	2,58	0,990	0,018
	2	3,03	0,669	0,003
Привлечение других	1	,83	10,045	0,097
	2	1,17	0,699	0,036
Доверительная беседа	1	2,76	0,805	0,378
	2	2,90	0,759	0,364
Переговоры по телефону	1	2,01	0,958	0,058
	2	1,63	1,033	0,077
Постановка четких задач	1	3,13	0,836	0,222
	2	3,33	0,661	0,161

Примечание. *M* – средние, *SD* – стандартные отклонения, *Sig./2-tailed* (Two-tailed significance) – уровень двусторонней значимости различий; полужирным шрифтом выделены различия, не ниже $p \leq 0,05$.

Выявлены статистически значимые различия (не ниже $p \leq 0,05$) следующих показателей: использование в общении с коллегами четкой аргументации и опоры на логику; соблюдение дальней психологической дистанции, отстраненность и корректность; демонстрация твердой позиции при решении задач; использование документов и письменных источников информации. Статистически значимые различия получены также в блоке социально-демографических и служебно-должностных характеристик, таких как возраст, стаж работы, стаж работы в организации, стаж управления (табл. 2).

По результатам факторного анализа в группе *старших медицинских сестер* выделилось шесть факторов (табл. 3).

1-й фактор, согласно входящим в него переменным и их корреляциям с фактором, был назван «*Функциональный стиль: активность, энергичность, конструктивность взаимодействий, ориентация на успешность деятельности партнера*». Такой стиль свойствен лицам, состоящим в браке, имеющим сравнительно продолжительный стаж семейной жизни, умеющим быстро решать конкретные задачи при непосредственном взаимодействии с коллегами. При этом они могут оказать конкретную помощь, часто занимают определенную позицию и, как правило, не отступают от нее.

2-й фактор, в соответствии с входящими в него переменными и их факторными весами, назван «*Демократичный стиль, ориентация на сотрудничество и эмоциональные взаимодействия*». Фактор отражает стиль как сопричастное взаимодействие партнеров, характерное для старших медицинских сестер среднего возраста, имеющих детей, открытых к сотрудничеству, проявляющих сопричастность коллегам.

3-й фактор – «*Либеральный стиль, формируемый жизненным опытом*», – характерен для работниц зрелого возраста, с длительным трудовым стажем, долго работающих в организации на соответствующей должности. Работники, придерживающиеся такого стиля, часто используют приспособительную стратегию при высоком темпе взаимодействий, без обоснования собственных решений.

4-й фактор – «*Дистанцирующий стиль*» – у лиц, склонных к минимизации непосредственных взаимодействий с партнерами и использованию косвенной коммуникации (документов, писем и т.п.), склонных к стратегии уклонения, к общению на большой психологической дистанции. При таком дистантном, отстраненном стиле общения старшие медсестры четко организуют свое время взаимодействия. Этот стиль отчасти детерминруется субкультурой организации.

5-й фактор – «*Неконструктивный стиль*» – отражает выраженные профессиональные деструкции, появляющиеся вследствие продолжительного исполнения трудовых функций. Для его представителей характерно, с одной стороны, игнорирование естественных средств поддержания позитивных отношений людей (эмоциональной сопричастности, информирования и т.п.), с другой – выраженность элементов агрессивного общения (угроз, соперничества, избегания использования стратегий приспособления и пр.) и снижение значимости своего личностного развития как условия личностного роста, потребности в активных и свободных коммуникациях с другими. Для таких старших сестер характерно избегание активной аргументации, постановки четких критериев решения задач и др.



Таблица 2 / Table 2

Статистики компонентов стилей делового общения выборки медицинских сестер (1 группа)
и старших медицинских сестер (2 группа)

Component statistics of business communication styles of sampling of nurses (1st group) and senior nurses (2nd group)

Переменные	Старшие медсестры			Медсестры		
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Различия	Среднее значение	Стандартное отклонение	Различия
Возраст	44,83	7,852	0,000	36,61	9,210	0,000
Стаж работы	24,48	7,742	0,000	15,51	8,856	0,000
Стаж работы в компании	16,20	8,930	0,002	10,37	8,524	0,001
Стаж в должности	11,17	7,091	0,539	12,10	8,916	0,593
Стаж управления	11,53	7,601	0,000	0,07	0,693	0,000
Брак	0,53	0,507	0,313	0,85	3,428	0,619
Семейный стаж	13,17	10,716	0,041	8,72	9,169	0,021
Дети	1,00	0,871	0,682	0,93	0,844	0,674
Коммуникативная функция	3,10	0,845	0,514	2,99	0,946	0,541
Стратегия компромисса	1,90	0,662	0,008	2,29	0,863	0,022
Умеренная динамика процесса	2,73	0,980	0,431	2,89	0,920	0,409
Демонстрация силы	1,00	0,910	0,275	0,79	1,016	0,304
Аргументация	3,47	0,681	0,000	2,79	0,970	0,000
Использование невербальных средств в общении	2,10	0,845	0,853	2,07	1,052	0,871
Угрозы, санкции, наказания	1,77	0,898	0,855	1,73	0,899	0,854
Информационная функция	3,20	0,644	0,672	3,26	0,791	0,704
Стратегия уклонения	1,27	0,907	0,697	1,34	0,907	0,695
Дальняя психологическая дистанция	1,87	1,074	0,003	2,55	0,982	0,001
Организация времени	2,57	0,898	0,355	2,74	0,883	0,346
Использование четких критериев	2,77	0,817	0,957	2,76	0,757	0,954
Обозначение проблемы в целом	2,00	0,830	0,015	2,42	0,766	0,008
Использование деловых писем	2,37	0,964	0,282	2,57	0,832	0,232
Эмоциональная функция	2,63	0,928	0,252	2,85	0,950	0,254
Стратегия соперничества	2,70	0,750	0,019	3,07	0,807	0,021
Максимальное время	2,73	0,740	0,741	2,79	0,901	0,769
Использование документов	3,20	0,887	0,000	2,33	0,976	0,000
Демонстрация твердой позиции	2,77	1,006	0,000	1,95	1,017	0,000
Фиксация времени	1,40	0,968	0,045	1,81	1,026	0,049
Стратегия содействия	3,13	0,629	0,022	2,82	0,823	0,049
Функция управления взаимодействиями	2,27	0,691	0,466	2,16	0,969	0,553
Стратегия сотрудничества	2,87	0,937	0,497	2,99	0,777	0,441
Высокий темп взаимодействий	2,83	0,834	0,571	2,74	0,908	0,589
Обращение с просьбой к партнеру	2,57	0,971	0,576	2,46	0,959	0,570
Поощрение	2,37	0,765	0,477	2,25	0,962	0,536
Предоставление времени партнеру	3,00	0,871	0,799	2,96	0,800	0,787
Постановка конкретных целей	3,00	0,743	1,000	3,00	0,838	1,000
Функция саморазвития	2,93	0,740	0,848	2,96	0,859	0,861
Стратегия приспособления	2,50	0,861	0,111	2,79	0,901	0,116
Высокая активность	3,03	0,699	0,003	2,58	0,990	0,018
Привлечение других	1,17	0,699	0,036	0,83	1,045	0,097
Доверительная беседа	2,90	0,759	0,364	2,76	0,805	0,378
Переговоры по телефону	1,63	1,033	0,077	2,01	0,958	0,058
Постановка четких задач	3,33	0,661	0,161	3,13	0,836	0,222

Примечание. Полу жирным шрифтом выделены статистически значимые различия.



Таблица 3 / Table 3

**Статистики результатов факторного анализа компонентов стилей делового общения
выборки старших медицинских сестер**

Results statistics of factor analysis of business communication style components on the sample of senior nurses

Переменные	Факторы					
	1	2	3	4	5	6
Возраст	–	0,249	0,808	–	0,220	0,240
Стаж работы	–	–	0,755	–	0,201	0,332
Стаж работы в компании	–	–	0,641	0,285	–	–
Стаж в должности	–	–	0,836	–	–	–
Стаж управления	–	–	0,835	–	–	–
Брак	0,238	–	–	–	–	0,738
Семейный стаж	0,323	–	0,236	–	0,245	0,716
Дети	–	0,348	–	–	–	0,683
Коммуникативная функция	0,369	0,464	–	–	–0,345	–0,234
Стратегия компромисса	–	–	–	–	0,511	–
Умеренная динамика процесса	–0,669	–	–	–	–	–
Демонстрация силы	–	–	–	–	–	–0,473
Аргументация	–	0,487	–0,288	–	–0,232	–
Использование невербальных средств в общении	–	–	–	–	0,660	–
Угрозы, санкции, наказания	–	–	–	–	0,512	0,231
Информационная функция	0,654	0,210	–	–	–	–
Стратегия уклонения	–0,327	–	–	0,684	–	–
Дальняя психологическая дистанция	–	–	–	0,657	–	–
Организация времени	0,316	0,235	–	0,691	–	–
Использование четких критериев	0,601	–	0,283	0,275	–0,234	–
Обозначение проблемы в целом	0,290	–	–	0,678	0,275	–0,377
Использование деловых писем	0,331	–	–	0,787	0,293	–
Эмоциональная функция	–	0,750	–	–	–	–
Стратегия соперничества	0,491	0,326	–	–	0,280	–
Максимальное время	0,705	–	0,265	0,235	–0,255	–0,337
Использование документов	0,572	0,513	–	–	–	–
Демонстрация твердой позиции	0,735	0,216	–	–	–	–
Фиксация времени	–	–	–	0,268	0,609	–
Стратегия содействия	0,717	–	–	0,250	–	–
Функция управления взаимодействиями	0,632	–	0,206	0,389	–	–0,234
Стратегия сотрудничества	–	0,673	0,343	0,377	–	–
Высокий темп взаимодействий	0,355	0,407	0,410	–	–	–
Обращение с просьбой к партнеру	–	0,741	–	–	0,235	–
Поощрение	0,480	–	–	–	0,213	–0,560
Предоставление времени партнеру	0,356	0,753	–	–	–	–
Постановка конкретных целей	0,696	0,286	–	–	–	0,240
Функция саморазвития	–	0,531	0,289	–	–0,376	0,365
Стратегия приспособления	–	0,255	0,573	–	–0,284	–
Высокая активность	0,731	0,280	–	0,214	–0,208	–
Привлечение других	–	–	–	–	0,622	–
Доверительная беседа	0,359	0,609	–0,218	–	–	–
Переговоры по телефону	–0,306	–	–	–	0,494	–
Постановка четких задач	0,535	0,208	–	–	–	–



6-й фактор – «Избегание взаимодействий» – как стиль общения отражает крайнюю бедность репертуара средств, поддерживающих естественное общения людей. Подобные взаимодействия свойственны сотрудницам, состоящим в браке, имеющим детей и продолжительный стаж работы в данном учреждении.

По результатам факторного анализа в группе *медицинских сестер* выделилось также шесть факторов (табл. 4).

1-й фактор соответственно образующих его переменных и их корреляций с фактором был назван «*Конструктивный, рациональный, рассудочный стиль*»; он отражает особенности

Таблица 4 / Table 4

Статистики результатов факторного анализа компонентов стилей делового общения выборки медицинских сестер
Results statistics of factor analysis of business communication style components on the sample of nurses

Переменные	Факторы					
	1	2	3	4	5	6
Возраст	–	0,892	–	–	–	–
Стаж работы	–	0,913	–	–	–	–
Стаж в компании	–	0,821	–	–	–	0,471
Стаж в должности	–	0,861	–	–	–	–
Стаж управления	–	0,419	–	–	–	–
Брак	–	0,572	–	–	–	–0,495
Семейный стаж	–	0,488	–	–	–	–0,543
Дети	–	–	0,577	–0,209	0,228	–
Коммуникативная функция	–	–	0,668	–	–	–
Стратегия компромисса	0,257	–	0,587	–	–	–
Умеренная динамика течения процесса	–	–	–	0,664	–	–
Демонстрация силы	0,363	–	–	–0,219	–	0,508
Аргументация	0,346	–	–	0,515	–	–
Использование невербальных средств в общении	–	–	–	0,365	0,490	–
Угрозы, санкции, наказания	0,412	–	0,422	–	–	0,319
Информационная функция	–0,292	–	–	0,468	–	–0,217
Стратегия уклонения	–	–	0,364	–	–	–
Дальняя психологическая дистанция	0,224	–	0,207	–0,248	0,333	–
Организация времени	0,308	–	0,396	–0,280	0,433	–
Использование четких критериев	–	–	0,489	–	0,293	–
Обозначение проблемы в целом	–	–	0,575	–	–	–
Использование деловых писем	0,328	–	0,290	–0,314	–	–
Функция эмоциональной взаимосвязи	0,253	–	0,282	–	–	0,525
Стратегия соперничества	0,240	–	0,255	–	–	0,533
Максимальное время	–	–	–	–	0,721	–
Использование документов	–	–	–	0,265	0,740	–
Демонстрация твердой позиции	0,286	–	–	0,375	–	–
Фиксация времени	0,558	–	0,208	–	–	0,226
Стратегия содействия	–	–	–	–	0,539	–
Функция управления взаимодействиями	0,391	–	0,522	–	–	–
Стратегия сотрудничества	0,508	–	–	–	0,347	–
Высокий темп взаимодействий	0,487	–	0,258	–	0,301	–
Обращение с просьбой к партнеру	0,421	–	–0,268	0,270	–	0,307
Поощрение	0,732	–	–	–	–	–
Предоставление времени партнеру	0,690	–	–	–	–	–
Постановка конкретных целей	0,566	–	–	–	–	–
Функция саморазвития	0,572	–	–	–0,266	–	–
Стратегия приспособления	0,471	–	–	–0,280	–	0,293
Высокая активность	–	–	–	0,580	–	–
Привлечение других	0,569	–	0,274	–	–	–
Доверительная беседа	–	–	–	0,596	–	–
Переговоры по телефону	0,608	–	–	–	–	–
Постановка четких задач	–	0,428	–	0,573	–	–



общения, которые естественно складываются у женщин. В этом стиле находится место всему – аргументации и эмоциональной сопричастности, просьбам и выделению четких критериев решения задач, соперничеству содействию и пр. 1-й фактор отражает коммуникативный стиль, не связанный с определенными социально-демографическими и должностными характеристиками субъектов, направленный на организацию эффективного взаимодействия с партнером для решения рабочих задач, сочетая при этом как жесткие методы (например, аргументацию, демонстрацию силы, санкции), так и способы поощрения, привлечения других людей, обращение к стратегии приспособления и др.

2-й фактор, согласно образующим его компонентам и их факторным «весам», получил название «*Жизненный опыт, не реализованный в стиле общения*». Такой стиль присущ женщинам, успешно реализовавшимся в сфере семьи – состоящим в браке, имеющим детей и продолжительный семейный стаж. Он свойствен зрелым по возрасту сотрудницам, с большим стажем работы в организации, в должности, имеющим опыт управленческой деятельности. Но этот ценный жизненный ресурс в силу каких-то причин никак не реализуется в выраженных особенностях делового общения медсестер: их стиль «технически» беден.

3-й фактор назван «*Рациональный и дистантный стиль*», он отражает склонность людей к формальному общению, обусловленному их трудовыми функциями. В структуре этого стиля есть как необходимые для «поддержания контактов» компоненты – признание важности коммуникативной, информационной, эмоциональной и функции взаимодействия, прибегание к компромиссам и сотрудничеству, – при склонности к стратегии соперничества, так и обращение к опосредующим компонентам – работе с документами, письмами. Отличительные особенности носителей этого стиля – предпочтение дальней дистанции и неумение поощрять партнера.

4-й фактор был назван «*Спонтанный профессиональный опыт*». Он также отражает сравнительно технически бедный стиль общения, складывающийся стихийно, вследствие накопления жизненного опыта и влияния субкультур. Стиль отличается жесткостью коммуникаций (склонность к угрозам, твердость в отстаивании своей точки зрения, высокая активность и неумение спокойно взаимодействовать с партнерами), предпочтение формальных средств общения. Субъектами признаются как основные функции общения – информационная и взаимодействия, при ситуативном использовании невербальных средств, опоре на логику и аргументы.

5-й фактор отражает «*Авторитарный стиль*» – склонность медсестер к использованию «силовых компонентов»: демонстрация силы при игнорировании аргументации, угрозы в сочетании с не-

вербальным поведением, твердость и фиксация времени для решения партнером задач, общение в «активном темпе» и предпочтение стратегии избегания.

6-й фактор назван «*Обедненный силовой хаотичный стиль*», детерминированный, скорее, субкультурой организации. Он характерен для недолго состоящих в браке и бездетных женщин, сравнительно долго работающих в организации и в должности сотрудниц. Фактор образован слабо сочетаемыми компонентами – склонностью к использованию аргументов и соперничества, готовностью продолжительно общаться с партнером, но в высоком темпе, стремлением поощрять при отсутствии административных ресурсов, неумением эмоционально переживать и конструктивно сотрудничать. Вероятно, такой стиль отличается ситуативными проявлениями, зависит от обстоятельств, проявляется в широком диапазоне поведения – от демонстрации силы, угроз, готовности к наказаниям, склонности к стратегии соперничества до типичного для данных трудовых функций и субкультуры поведения.

В отношении второй части данных – особенностей *стиля делового общения предпочитаемого субъективно удобного партнера* – также получены статистически значимые различия, согласно результатам *t*-сравнения, по следующим параметрам: возраст, стаж работы, стаж работы в компании, стаж управления, стратегия компромисса, дальняя психологическая дистанция, обозначение проблемы в целом. В факторной структуре найдены важные различия, но эта часть исследований в статье не обсуждается, как и данные психодиагностики.

Обсуждение результатов исследования

Сфера деятельности, субкультура организации и трудовые функции старших медсестер и медсестер часто совпадают. Некоторые различия в возрасте и профессиональном опыте нашли отражение в результатах статистических расчетов. Условия деятельности старших медицинских сестер насыщены административными компонентами: контроль над выполнением обязанностей младшего медперсонала; составление графика отпусков, табеля учета рабочего времени сотрудников отделения; осуществление контроля над поступлением и расходом лекарственных препаратов, состоянием медицинской техники и инструментов; более активное участие в общественной жизни больницы; взаимодействие с больными, контроль за оформлением документации больных, проведение медицинских процедур в случае необходимости и др. Организация труда медицинских сестер больше связана с непосредственным проведением лечебных мероприятий с больными: обеспечением должного ухода за пациентами (раздачей питания, лекарственных препаратов, взятием анализов и т.д.), ведением



больничной документации и историй болезни; соблюдением санитарного режима и контролем за чистотой в помещениях и др.

Диапазон ответственности и сфер деятельности старших медицинских сестер шире. Помимо основных трудовых они выполняют контролирующие и административные функции, в отличие от медицинских сестер, которые в большем объеме осуществляют лечебные мероприятия. Вместе с тем типичные условия и ситуации *помогающей профессии* накладывают отпечаток и на стили делового общения респондентов двух выборок: активное использование стратегии сотрудничества и компромисса, проявление эмоциональной сопричастности и др. Рабочая гипотеза получила подтверждение.

Вместе с тем из полученных результатов следует, что жизненный опыт людей, в том числе семейный, далеко не всегда конструктивно и благоприятно интегрируется в их стили общения. У медицинских сестер можно назвать два таких стиля – «*Жизненный опыт, не реализованный в стиле общения*» и «*Обедненный силовой хаотичный стиль*»; у старших медицинских сестер тоже два стиля – «*Либеральный стиль, формируемый жизненным опытом*» и «*Избегание взаимодействий*». Также не всегда конструктивно и благоприятно интегрируется в их стили общения корпоративная культура организации: у медицинских сестер таким стилем является «*Жизненный опыт, не реализованный в стиле общения*», у старших медицинских сестер – «*Либеральный стиль, формируемый жизненным опытом*».

Выводы

Стили делового общения медицинских сестер и старших медицинских сестер подвержены выраженному влиянию условий организации их труда, типичной субкультуры (корпоративной культуры организации), так же как и их социально-демографических особенностей.

Типичные стили делового общения медицинских сестер и старших медицинских сестер сходны. Стили общения субъектов медицинских сестер отличает некоторая бедность технического арсенала, сравнительно со стилями старших медицинских сестер. Согласно результатам *t*-сравнения, имеют место статистически значимые различия, отражающие особенности стилей, характерных для разных групп респондентов.

Часть стилей делового общения субъектов детерминируется их социально-демографическими особенностями (два из шести у медицинских сестер: «*Жизненный опыт, не реализованный в стиле общения*» и «*Обедненный силовой хаотичный стиль*» и два у старших медицинских сестер: «*Либеральный стиль, формируемый жизненным опытом*» и «*Избегание взаимодействий*»), а также субкультурой организации («*Жизненный опыт, не реализованный в стиле общения*» у медицинских

сестер и «*Либеральный стиль, формируемый жизненным опытом*» у старших медицинских сестер).

Выявленные различия в стилях субъектов затрагивают в основном первые два уровня иерархической организации стилей (согласно концепции стилей В. А. Толочка) – «*субъективно удобные условия деятельности*» и «*операциональные системы*» (когнитивные, эмоциональные и предметные действия во взаимоотношениях субъектов).

Благодарности и финансирование: *Исследование выполнено при финансовой поддержке отделения гуманитарных и общественных наук Российского фонда фундаментальных исследований, проект «Стили делового общения: пространство и ресурсы взаимодействия субъектов» (№ 17-06-00200).*

Библиографический список

1. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971. 348 с.
2. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 444 с.
3. Казаринова Н. В. Межличностная коммуникация : социально-конструкционистский анализ. СПб., 2006. 146 с.
4. Лабунская В. А., Мендждицкая Ю. А., Бреус Е. В. Психология затрудненного общения. М., 2001. 186 с.
5. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. М., 1984. 248 с.
6. Творогова Н. Д. Системный подход к психологическому исследованию структуры деятельности общения личности // Комплексное исследование человека и формирование всесторонне развитой личности. М., 1975. С. 24–41.
7. Толочек В. А., Краюшенко Н. Г. Психологические факторы специализации и успешности в видах охранной деятельности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1998. № 3. С. 52–63.
8. Толочек В. А., Белик В. В., Панов А. Ю. Стили делового общения в контексте социальной микро- и мезосреды // Журн. Белорус. гос. ун-та. Философия. Психология. 2017. № 1. С. 51–62.
9. Eagly A. H., Crowley M. Gender and helping behavior : a meta-analytic review of the social psychological literature // Psychological bulletin. 1986. Vol. 100. P. 283–308.
10. Eagly A. H., Jonson B. Involvement and Persuasion: types, traditions and evidence // Psychological bulletin. 1990. Vol. 107. P. 265–283.
11. Feingold A. Gender and differences in personality // Psychological bulletin. 1994. Vol. 116. P. 429–456.
12. Бочарова Е. Е. Самоопределение личности как субъекта профессиональной социализации // Проблемы социальной психологии личности : межвузов. сб. науч. тр. Саратов, 2012. Вып. 10. С. 121–128.
13. Толочек В. А. Стили деятельности : ресурсный подход. М., 2015. 366 с.
14. Denison D. R., Mishra A. K. Toward a Theory of Organizational Culture and Effectiveness // Organization Science. 2006. № 2. P. 204–223.
15. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения : три копинг – шкалы. 2-е изд., испр., доп. Кострома, 2010. 64 с.



Образец для цитирования:

Вильчес-Ногерол (Белик) В. В., Сизова Л. А. Организация труда и особенности стилей делового общения субъектов (на примере деятельности медицинских сестер) // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 1 (25). С. 68–77. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-68-77.

Labour Management and Features of Business Communication Styles of Subjects (Based on the Example of Nurse Practices)

Veronica V. Vilches-Nogero (Belik)

Scientific-Research Institute of Technical Aesthetics of Moscow Technological University
78, Vernadskogo Ave., Moscow, 119454, Russia
E-mail: Belikveronika@gmail.com

Larisa A. Sizova

Scientific-Research Institute – Ochapovsky Regional Clinical Hospital
167, 1 May Str., Krasnodar, 350029, Russia
E-mail: sizowala@mail.ru

The article presents the results of study of business communication styles (BCS) of senior nurses (30 people) and nurses (135 people) at the age of 22 to 65 years old. The goal of the study is the analysis of nurses' labor management features as a factor of their business communication styles formation. The following hypothesis has found its confirmation: the styles of business communication of subjects are subject to the apparent influence of the labor management conditions, management corporate culture, personal, official and socio-demographic characteristics of the subjects. The diagnostics was carried out using the research method of V. A. Tolochek "Styles of business communication". Based on the results of the *t*-comparison we obtained statistically significant differences ($p \leq 0.05$); according to the results of factor analysis – six factors were singled out in two samples. Part of the BCS in both groups is determined by socio-demographic characteristics, the other part is determined by the management subculture. Typical styles of business communication between nurses and senior nurses are similar. According to the concept of V. A. Tolochek, the obtained results affect the first two levels of hierarchical organization of styles: "subjectively-comfortable working conditions" and "operational systems". The obtained results can be useful in solving practical problems of increasing the labor efficiency of medical institutions employees.

Key words: subjects, nurses, socionic professions, styles of business communication, business environment, labour management.

Acknowledgments: *This work was supported by the Department of Humanities and Social Science of the Russian Foundation for Basic Researches, project "Styles of business communication: space and resources of subjects interaction" (no. 17-06-00200).*

References

1. Parygin B. D. *Osnovy social'no-psihologicheskoy teorii* [Fundamentals of socio-psychological theory]. Moscow, 1971. 348 p. (in Russian)
2. Lomov B. F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow, 1984. 444 p.
3. Kazarinova N. V. *Mezhlichnostnaya kommunikaciya: social'no-konstrukcionistskiy analiz* [Interpersonal communication: socio-construction analysis]. St. Petersburg, 2006. 146 p. (in Russian).

4. Labunskaya V. A., Mendzherickaya Yu. A., Breus E. V. *Psikhologiya zatrudnennogo obshcheniya* [Psychology of difficulty communicating]. Moscow, 2001. 186 p. (in Russian).
5. Mudrik A. V. *Obshchenie kak faktor vospitaniya shkol'nikov* [Communication as a factor in the education of schoolchildren]. Moscow, 1984. 248 p. (in Russian).
6. Tvorogova N. D. *Sistemnyj podhod k psihologicheskomu issledovaniyu struktury deyatelnosti obshcheniya lichnosti* [A systematic approach to psychological research of the structure of the activity of personal communication]. In: *Kompleksnoe issledovanie cheloveka i formirovanie vsestoronno razvitoj lichnosti* [Comprehensive human research and the formation of a fully developed personality]. Moscow, 1975, pp. 24–41 (in Russian).
7. Tolochek V. A., Krayushenko N. G. *Psihologicheskie faktory specializacii i uspehnosti v vidah ohrannoy deyatelnosti* [Psychological factors of specialization and success in the types of security activities]. *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin. Ser. 14. Psychology], 1998, no. 3, pp. 52–63 (in Russian).
8. Tolochek V. A., Belik V. V., Panov A. Yu. *Stili delovogo obshcheniya v kontekste social'noj mikro- i mezosredy* [Styles of business communication in the context of social micro- and mesic environments]. *Zhurn. Belorus. gos. un-ta. Filosofiya. Psikhologiya* [Journal of the Belarusian State University. Philosophy and Psychology], 2017, no. 1, pp. 51–62 (in Russian).
9. Eagly A. H., Crowley M. Gender and helping behavior: a meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 1986, vol. 100, pp. 283–308.
10. Eagly A. H., Jonson B. Involvement and Persuasion: types, traditions and evidence. *Psychological Bulletin*, 1990, vol. 107, pp. 265–283.
11. Feingold A. Gender and differences in personality. *Psychological Bulletin*, 1994, vol. 116, pp. 429–456.
12. Bocharova E. E. *Samoopredelenie lichnosti kak sub"ekta professional'noy socializacii* [Self-determination of personality as a subject of professional socialization]. *Problemy social'noy psikhologii lichnosti: mezhvuzov. sb. nauch. tr.* [Problems of social psychology of personality: interuniversity collected of scientific papers], Saratov, 2012, iss. 10, pp. 121–128 (in Russian).
13. Tolochek V. A. *Stili deyatelnosti: resursnyj podkhod* [Styles of activities: resource approach]. Moscow, 2015. 366 p. (in Russian).
14. Denison D. R., Mishra A. K. Toward a Theory of Organizational Culture and Effectiveness. *Organization Science*, 2006, no. 2, pp. 204–223.
15. Kryukova T. L. *Metody izucheniya sovladayushchego povedeniya: tri kopiny – shkaly*. 2-e izd., ispr., dop. [Methods for studying coping behavior: three copying scales]. Kostroma, 2010. 64 p. (in Russian).

Cite this article as:

Vilches-Nogero (Belik) V. V., Sizova L. A. Labour Management and Features of Business Communication Styles of Subjects (based on the Example of Nurse Practices). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 1 (25), pp. 68–77 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-68-77.



УДК 316.6

СВЯЗЬ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА ПРИ ПРАВОСЛАВНОМ МОНАСТЫРЕ В ГВАТЕМАЛЕ



Н. М. Лыкова, М. Р. Г. Маррокин

Лыкова Наталья Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия, Lykova_nm@rund.university

Маррокин Менендес Рейна Гуадалупе, магистрант, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия, reina.marroquin@mail.ru

Представлены результаты исследования стратегий совладания и смысложизненных ориентаций выпускников детского дома при православном монастыре в Гватемале ($N = 60$). Актуальность исследования обусловлена возможностью формирования рекомендаций по организации воспитательного процесса в детских домах как светского, так и религиозного характера на основе понимания особенностей исследуемых показателей и связи между ними. Целью исследования являлось изучение особенностей адаптации выпускников детского дома при православном монастыре в Гватемале с опорой на оценку наличия и характера связи стилей совладающего поведения и смысложизненных ориентаций испытуемых. Основной гипотезой исследования являлось наличие особенностей социальной адаптации выпускников исследуемого детского дома, выражающихся в иерархии смысложизненных ориентаций и их связи со стратегиями совладающего поведения, в сравнении с молодыми людьми, воспитанными в семьях. Исследование стратегий совладания проводилось с использованием методики Дж. Амирхана, смысложизненные ориентации исследовались по методике Д. А. Леонтьева. Полученные результаты сопоставлены с более ранними данными аналогичного исследования латиноамериканских студентов, обучающихся в России и воспитанных в семьях. Выявлено, что для испытуемых характерно использование адаптивного стиля совладания. Иерархия жизненных смыслов выражена неявно, что отличает их от молодых людей, воспитанных в семьях. У молодых людей, с рождения воспитанных в детских домах, преобладает значимость результата. У этой же подгруппы выявлена положительная связь между стратегией «избегание» и целями жизни, что указывает на пассивную позицию в достижении целей. Разработанные по результатам исследования рекомендации направлены настоятельнице монастыря для применения в работе со следующими поколениями воспитанников.

Ключевые слова: социальная адаптация, стратегии совладания, совладающее поведение, смысложизненные ориентации, ресурсы совладания, воспитанники детских домов.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-78-84

Введение

Проблема социализации и адаптации молодого человека в обществе встает особенно остро в ситуации, когда его формирование в детском и

подростковом возрасте происходило без участия семьи, в условиях детского дома [1]. В рамках этой темы очень важно понимать роль и особенности того социального института, в котором происходит воспитание, и реалистично оценивать особенности совладающего поведения, формируемые у его выпускников [2, 3].

Мы рассматривали социальную адаптацию в контексте теории стресса и копинга Р. Лазаруса [4], определяющей ее как успешное совладание (coping), которое может быть описано через сочетание базисных стратегий совладающего поведения и ресурсов совладания. Одним из ведущих ресурсов является осознание жизненных смыслов [5, 6]. Исходя из этого в нашем исследовании мы фокусировались на изучении связи стратегий совладания испытуемых с их смысложизненными ориентациями как на одном аспектов, определяющих успешность социальной адаптации: мы рассматривали указанные аспекты социальной адаптации выпускников детского дома при православном монастыре в Гватемале. По нашему мнению, связь этого детского дома с институтом религии как морально-этической основы общества принципиально отличает его от аналогичных учреждений светского характера.

Актуальность исследования совладающего поведения и адаптации выпускников таких учреждений особенно высока, так как, с одной стороны, выявление особенностей выпускников такого детского дома, способствующих их адаптивности, может подсказать также и направления коррективной деятельности детских домов светского характера [7], с другой – мы рассчитывали, что знание выявленных особенностей адаптации выпускников детского дома будет полезно и для матушек-воспитательниц при организации работы с новым поколением воспитанников.

Целью исследования являлось изучение особенностей адаптации выпускников детского дома при православном монастыре в Гватемале с опорой на оценку наличия и характера связи стилей совладающего поведения и смысложизненных ориентаций выпускников испытуемых. Основной гипотезой исследования являлось предположение о наличии особенностей иерархии смысложизненных ориентаций и их связи со стратегиями совладающего поведения, в сравнении с молодыми латиноамериканцами, воспитанными в семьях.



Выборка, методики и методы исследования

В нашем исследовании приняли участие 60 выпускников православного монастыря в Гватемале (30 девушек и 30 юношей) в возрасте от 18 до 29 лет. Среди испытуемых были выделены подгруппы:

выпускников детского дома при православном монастыре в Гватемале, с рождения воспитанных в детских учреждениях (31 испытуемый, из них 12 юношей и 19 девушек);

выпускников детского дома при православном монастыре в Гватемале, раннее детство которых прошло в семьях (29 испытуемых, из них 18 юношей и 11 девушек).

Исследование стратегий совладающего поведения проводилось с использованием методики Дж. Амирхана «Индикатор стратегий преодоления эмоционального стресса» [8], адаптированным Н. А. Сирота и В. М. Ялтонским [9]. Смыслоразнозначные ориентации исследовались с помощью «Теста смыслоразнозначных ориентаций», разработанного Д. А. Леонтьевым [10]. Обе методики были подвергнуты процедуре двойного перевода на испанский (для той части испытуемых, которые живут и работают в Гватемале) и английский язык (для той части испытуемых, которые длительно живут в США и английский язык для них в настоящее время является предпочтительным языком общения).

Статистическая обработка результатов производилась средствами MS Excel. Достоверность различий выборок определялась на основе двухвыборочного *t*-теста с различными дисперсиями. Наличие связи между показателями оценивалось на основе коэффициента корреляции Пирсона.

Совладающее поведение, в том числе ресурсы совладания, обладает спецификой в зависимости от культурной принадлежности испытуемого [11–14], поэтому помимо сравнения подгрупп внутри выборки выпускников детского дома в статье также проводится качественное сравнение иерархии смыслоразнозначных ситуаций и стилей совладающего поведения с исследованной ранее выборкой латиноамериканских студентов, воспитанных в семьях и получающих

образование в России [15]. Выбор такой группы для сравнения обусловлен тем, что выпускники детского дома также переживают процесс социокультурной адаптации, как и студенты, уехавшие на обучение в другую страну. В этом случае социальный компонент и для тех, и для других обусловлен выходом в самостоятельную жизнь. Компонент культурной адаптации для выпускников детского дома связан с тем, что православный монастырь, единственный в Латинской Америке, является носителем культурной среды, существенно отличающейся от остального социокультурного окружения. Для студентов эта составляющая обусловлена переездом в другую страну.

Стратегии совладания выпускников детского дома

Первым этапом исследования стало рассмотрение стратегий совладающего поведения наших испытуемых. Соотношение этих стратегий определяет общий стиль совладающего поведения как адаптивный или дезадаптивный. Адаптивный стиль поведения описывается следующим соотношением стратегий совладания: стратегия принятия решения применяется часто; стратегия поиска социальной поддержки применяется реже и еще реже стратегия избегания [11].

Результаты, полученные по методике Дж. Амирхана, показали, что представителям обеих выделенных подгрупп испытуемых (ранее детство которых прошло в семьях и тех, кто с рождения воспитывался в детских домах) свойствен здоровый адаптивный стиль совладающего поведения: существенно доминируют абсолютные значения показателя стратегии принятия решений, наименьшее среднее значение получено по шкале стратегии избегания.

Рассмотрим результаты сравнения показателей стратегий совладающего поведения для подгрупп испытуемых, раннее детство которых прошло в семьях и тех, которые с рождения воспитывались в детских домах (табл. 1). Сравнение проводилось с использованием двухвыборочного *t*-теста.

Таблица 1 / Table 1

Сравнительный анализ стратегий совладающего поведения в двух группах воспитанников детского дома при православном монастыре в Гватемале (*N* = 60)
Comparative analysis of coping behavior strategies in two groups of orphans living in the Orthodox monastery orphanage in Guatemala (*N* = 60)

Группа испытуемых	Стратегии совладания		
	Разрешение проблем	Поиск соц. поддержки	Избегание
Раннее детство в семье	28,41	23,28	19,52
С рождения в детском доме	27,61	23,35	20,19
<i>t</i> -критерий	0,71	-0,07	-0,67
Вероятность существования различий	<i>p</i> > 0,05	<i>p</i> > 0,05	<i>p</i> > 0,05



В результате достоверных различий обнаружено не было. Это позволяет нам утверждать, что за годы воспитания в детском доме у испытуемых был сформирован *адаптивный стиль совладающего поведения*.

Кроме этого, было проведено качественное сравнение полученных результатов с результатами более раннего исследования, рассматривающего стили совладающего поведения латиноамериканских студентов, воспитанных в семьях и получающих образование в РУДН [14]. Сравнение показало, что участники обоих исследований (молодые латиноамериканцы – участники двух подгрупп выпускников детского дома при православном монастыре и студенты-латиноамериканцы, воспитанные в семьях) являются носителями сходных адаптивных стилей совладающего поведения, независимо от детского опыта. Это подтверждает тот факт, что наши испытуемые за годы воспитания в монастыре

усвоили здоровые стили совладания, так же как и их сверстники, воспитывавшиеся в семьях.

Смысложизненные ориентации выпускников детского дома

Следующим шагом нашего исследования стало изучение иерархии смысложизненных ориентаций выпускников детского дома при православном монастыре в Гватемале, для этого мы использовали методику смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева [9]. Поскольку шкалы методики разновелики [9, с. 18], а перед нами стояла задача оценки иерархии жизненных смыслов, значения шкал были нормализованы до показателей, варьирующихся в диапазоне от 1 до 7.

Мы сравнили результаты шкал методики для обеих подгрупп испытуемых (ранее детство которых прошло в семьях и тех, которые с рождения воспитывались в детских домах) (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Смысложизненные ориентации выпускников детского дома при православном монастыре в Гватемале (N = 60)
Life-purpose orientations of the Orthodox monastery orphanage graduates in Guatemala (N = 60)

Группа испытуемых	Шкалы СЖО (единиц)					
	Цели	Процесс	Результат	Локус контроля – Я	Локус контроля – жизнь	Общий балл
Детство в семье	5,05	4,49	5,18	5,17	5,13	4,87
Детство в детском доме	5,32	5,04	5,82	5,60	5,34	5,35
t-критерий	-1,55	-1,80	-2,40*	-1,78	-1,11	-2,18*

Примечание. * – при $p < 0,05$.

При сравнении подгрупп внутри группы испытуемых выпускников детского дома при православном монастыре в Гватемале мы обнаружили достоверные различия субшкал «результат». Этот показатель достоверно выше у молодых людей, с рождения воспитанных в детских учреждениях. Для этой подгруппы испытуемых оценка пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть, является достоверно более значимой, чем для выпускников детского дома, проживших первые годы своей жизни в семье. Выпускники детского дома, с рождения воспитанные в нем, в большей степени удовлетворены достигнутыми результатами в жизни, в том числе и тем, что дал им опыт жизни в монастыре.

В то же время в аналогичном исследовании, выполненном в 2010 г. [15], было показано, что латиноамериканским студентам свойственна иерархия жизненных смыслов с явной лидерской позицией субшкалы – «процесс». Это означает, что молодые латиноамериканцы представляют, что основной смысл жизни состоит в том, чтобы жить. Наиболее низкие баллы в общей иерархии смыслов у латиноамериканских студентов по субшкале 4 – локус контроля – Я. Низкие баллы

по этой шкале означают неверие в свои силы и возможность контролировать события собственной жизни.

Таким образом, мы видим, что молодые выпускники детского дома при православном монастыре в Гватемале отличаются от своих соотечественников тем, что чувствуют себя сильными личностями, ответственными за свою жизнь и удовлетворенными ее результатом.

Связь смысложизненных ориентаций и стратегий совладания

Связь используемых стратегий совладания и значимых жизненных смыслов испытуемых позволяет сделать вывод о роли жизненных смыслов как ресурса совладания в структуре совладающего поведения испытуемых [6].

Для выявления связи смысложизненных ориентаций и стратегий совладания были рассчитаны коэффициенты корреляции Пирсона результатов обеих групп испытуемых (табл. 3, 4).

В подгруппе испытуемых, раннее детство которых прошло в семьях, значимые корреляции между стратегиями совладания и смысложизненными ориентациями не выявлены. Это согласуется



Таблица 3 / Table 3

Связь стратегий совладающего поведения со смысложизненными ориентациями выпускников детского дома при православном монастыре в Гватемале, раннее детство которых прошло в семьях ($N = 60$)

Connection between coping behaviour strategies and life-purpose orientations of the graduates of an orphanage at an Orthodox monastery in Guatemala, whose early childhood was spent in families ($N = 60$)

Шкалы СЖО	Стратегии совладания		
	Разрешение проблем	Поиск соц. поддержки	Избегание проблем
Цели	-0,07	-0,06	0,18
Процесс	-0,03	-0,02	0,14
Результат	-0,10	-0,00	0,12
Локус контроля – Я	-0,00	-0,09	0,14
Локус контроля – жизнь	0,13	-0,01	0,15
Общий балл	-0,09	-0,07	0,16

Таблица 4 / Table 4

Связь стратегий совладающего поведения со смысложизненными ориентациями выпускников детского дома при православном монастыре в Гватемале, с рождения воспитанных в детских учреждениях ($N = 60$)

Connection between coping behavior strategies and life-purpose orientations of the graduates of an orphanage at an Orthodox monastery in Guatemala, who were brought up at an orphanage ($N = 60$)

Шкалы СЖО	Стратегии совладания		
	Разрешение проблем	Поиск соц. поддержки	Избегание проблем
Цели	0.17	-0.30	0.41
Процесс	0.21	0.21	-0.49
Результат	0.22	-0.10	-0.00
Локус контроля – Я	0.20	0.13	-0.33
Локус контроля – жизнь	0.20	-0.00	-0.28
Общий балл	0.25	0.06	-0.22

Примечание. При анализе значимыми признавались корреляции свыше 0,3 по модулю. Выделено цветом: темно-серым – между показателями выявлена значимая прямая корреляция; светло-серым – значимая обратная корреляция.

с результатом исследования иерархии смыслов жизни, описанным выше: при отсутствии выраженной иерархии жизненных смыслов ни один из них не выделяется как ведущий ресурс совладания, но испытуемые скорее опираются на всю совокупность смыслов жизни.

В подгруппе респондентов, с рождения воспитанных в детских домах, положительная корреляция выявлена между показателями шкалы СЖО «цели» и показателями стратегии совладания «избегание». Это, по всей вероятности, связано с тем, что, воспитываясь в детском доме, они привыкли к тому, что их цели осуществляют другие люди: у них не сформирован навык самостоятельного достижения целей; в этом контексте их «избегание» скорее тождественно «ожиданию».

Отрицательная корреляция между показателями шкалы СЖО «цели» и показателями стратегии «поиск социальной поддержки», вероятно, связана с той же особенностью воспитания – для достижения целей такие испытуемые ждут помощи, но не проявляют активности, чтобы ее найти.

Выявленная отрицательная корреляция между показателями шкалы СЖО «Локус контроля – Я»

и показателями стратегии «избегание» указывает на здоровый ресурс адаптивности испытуемых: чем больше человек уверен в том, что он сам контролирует свою жизнь, тем реже он использует неадаптивную стратегию совладания «избегание».

Отрицательная корреляция между показателями шкалы СЖО «процесс» и показателями стратегии «избегание», вероятно, свидетельствует о том, что чем привлекательнее процесс жизни, тем страшнее в нее вступить, что приводит к избегающему поведению.

Выводы и рекомендации

Таким образом, основным выводом нашего исследования стала констатация факта, что все выпускники вверенного опеке монастыря детского дома оказались людьми хорошо адаптированными к социуму, успешно справляющимися со своими жизненными трудностями. Среди их жизненных смыслов важнейшим является удовлетворенность прожитыми годами, которые связаны для них с жизнью в монастыре. Эта удовлетворенность является для них ресурсом, помогающим решать



сегодняшние проблемы. Кроме того, у всех молодых людей очень развито чувство ответственности за события своей жизни. Учитывая, что это чувство является одной из основных ценностей, воспитываемых Православием, эту особенность можно расценивать как выражение влияния нравственного воспитания в стенах православного монастыря.

Исследование позволило выявить некоторые особенности совладающего поведения и смысло-жизненных ориентаций испытуемых, на основе которых были сформулированы практические рекомендации воспитателям, приведенные ниже.

Важную роль в формировании адаптивного стиля совладающего поведения играет активность как черта личности, которая может находить выражение в активном поведении, направленном на достижение цели. Именно недостаток этой активности был выявлен нами в ходе исследования, как психологическая особенность выпускников детского дома, воспитанных там с рождения. Для коррекции этой способности крайне важно, чтобы жизнь в монастыре не была для этих детей жизнью на всем готовом. Согласно представлениям о развитии ребенка, разработанным в российской психологической школе, существенно, чтобы процесс обучения и воспитания происходили в специально организованной совместной деятельности воспитанников и воспитателей. Мы рекомендуем вовлекать воспитанников в разные виды деятельности, которые для них будут направлены на достижение желанных целей. Например, в ситуации, когда воспитанникам хочется создать свою футбольную команду, следует мотивировать их самих предпринимать к этому усилия: вместе строить спортивную площадку, шить форму, а не ждать, что придут спонсоры и все устроят. Это сформирует в молодых людях навык действия по достижению цели.

Вторая наша рекомендация заключается в том, что надо научить своих воспитанников не просто принимать социальную поддержку, а активно ее искать. Формирование активной стратегии совладания «поиск социальной поддержки» возможно с опорой на важные совладающие ресурсы личности: адекватную самооценку, невысокую чувствительность к отвержению, развитую потребность быть среди других людей. Эти ресурсы формируются на протяжении жизни ребенка благодаря принимающему общению, регулярной обратной связи, эмпатичности воспитателей. Несомненно, что в таком взаимодействии в детском доме, даже очень хорошем, ребенок участвует меньше, чем в родительской семье. Однако, на наш взгляд, осознанное внимание персонала к развитию этих ресурсов у своих воспитанников может дать положительный результат.

Наше исследование выявило, что выпускники детского дома, проживающие взрослою и внеш-

не успешную жизнь (при наличии стабильной работы и собственной семьи), не воспринимают свою жизнь как интересную, эмоционально насыщенную. Более того, выявленная отрицательная корреляция между показателями шкалы СЖО «процесс» и показателями стратегии «избегание» говорит о том, что чем эмоционально привлекательнее воспринимается процесс жизни, тем страшнее в него вступить. В то же время высокие показатели по шкале «результативность жизни» свидетельствуют об удовлетворенности жизнью, существенная часть которой прошла в детском доме при православном монастыре. Вышеперечисленное дает основание предполагать, что низкая степень удовлетворенности испытуемых процессом жизни связана с отсутствием на текущем этапе поддерживающей социальной среды, помогающей в достижении целей, опора на которую сформирована годами в детском доме. Эта особенность иерархии смысло-жизненных ориентаций привлекла наше внимание еще и тем, что есть исследования, в которых показано, что латиноамериканским молодым людям свойственно доминирование «процесса жизни» в иерархии смысло-жизненных ориентаций. Именно это отличие от латиноамериканских сверстников, воспитанных в семьях, позволило нам предположить, что причина такого эмоционального неприятия своей текущей жизни возникает еще в стенах монастыря. По нашему мнению, полезным коррекционным усилием стало бы разъяснение матушкам-воспитательницам важности развития у воспитанников эмоциональной компетентности. Молодому человеку важно научиться определять чувства, которые он переживает, называть их, и тогда они перестанут быть пугающими, отпадет необходимость избегать ситуаций, которые приводят молодого человека в волнение. Для развития эмоциональной компетентности необходимо создавать специальные доверительные отношения, в которых было бы место для разговора о чувствах.

Результаты и разработанные на их основе рекомендации переведены нами на испанский язык и направлены в монастырь. Сегодня мы с удовлетворением можем сказать, что письмом принято матушкой-настоятельницей с интересом и благодарностью за наше исследование.

Библиографический список

1. Абдаширова И. И., Паточкина Н. А. Проблемы социальной адаптации выпускников детских домов // Гуманитарий Юга России. 2016. № 4. С. 286–294.
2. Рыбакова О. Н., Сайковская Т. О. Постинтернатная адаптация детей-сирот в условиях педагогического колледжа // Профессиональное образование. 2014, № 2 (16). С. 42–50.
3. Strauch D. E., Valoyes E. Perfil de los niños, niñas y adolescents sin cuidado parental en Colombia // Revista



- Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. 2009. Vol. 7, Núm. 2. P. 761–783.
4. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. N.Y., 1984. 456 p.
 5. Лыкова Н. М. Связь смысложизненных ориентаций со стилем совладающего поведения иностранных студентов в период адаптации к инокультурному окружению. М., 2014. 31 с.
 6. Пилишвили Т. С., Исмаил А. М. Проактивный копинг как ресурсный потенциал личности в процессе адаптации к новым условиям жизни // Вестник РУДН. Серия : Психология и педагогика. 2016. № 2. С. 75–83.
 7. Бобылева И. А. Исследование качества жизни воспитанников детского дома // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. 2013. № 3. С. 61–67.
 8. Amirkhan J. H. A factor analytically driven measure of coping: the coping strategy indicator // J. of Personality and social psychology. 1990. Vol. 59 (5). P. 1066–1074. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.1066>.
 9. Сирота Н. А. Копинг-поведение в подростковом возрасте : дис. ... д-ра мед. наук. СПб., 1994. 283 с.
 10. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М., 2000. 18 с.
 11. Лыкова Н. М. Преодоление стресса аккультурации латиноамериканскими и китайскими студентами // Вестник РУДН. Серия : Психология и педагогика. 2011. № 1. С. 30–36.
 12. Маслова О. В. Основные подходы к изучению межкультурной адаптации в зарубежной психологии // Вестник РУДН. Серия : Психология и педагогика. 2008. № 3. С. 12–21.
 13. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология : учебник для вузов. М., 2006. 368 с.
 14. Чеботарёва Е. Ю. Этнические особенности ценностных ориентаций студентов // Вестник РУДН. Серия : Психология и педагогика. 2012. № 4. С. 15–20.
 15. Лыкова Н. М., Краведо Интриаго Р. Стили совладающего поведения латиноамериканских и китайских студентов в период адаптации к условиям новой социокультурной среды // Вестник РУДН. Серия : Психология и педагогика. 2010. № 1. С. 42–47.

Образец для цитирования:

Лыкова Н. М., Маррокин Р. Г. М. Связь стратегий совладающего поведения и смысложизненных ориентаций выпускников детского дома при православном монастыре в Гватемале // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 1 (25). С. 78–84. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-78-84.

Connection between Coping Behaviour Strategies and Life-Purpose Orientations of the Graduates of Orthodox Monastery Orphanage in Guatemala

Natalia M. Lykova

Peoples' Friendship University of Russia
6, Mikluho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russia
E-mail: Lykova_nm@rund.university

Reina G. Marroquin M.

Peoples' Friendship University of Russia
6, Mikluho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russia
E-mail: reina.marroquin@mail.ru

The article presents the results of the study of coping strategies and life-purpose orientations of graduates of an orphanage at an Orthodox monastery in Guatemala ($N = 60$). The relevance of the study is conditioned by the possibility of forming recommendations regarding organization of the upbringing process in both secular and religious orphanages, based on the understanding of characteristics under study and the relationship between them. The purpose of the investigation is to study adaptation peculiarities of orphanage graduates at an Orthodox monastery in Guatemala, based on the assessment of the presence and nature of the relationship between styles of coping behavior and life-purpose orientations of the subjects under study. The main hypothesis of the study was the presence of social adaptation peculiarities of the orphanage graduates under study, expressed through the hierarchy of life-purpose orientations

and their connection with strategies of coping behavior, in comparison with young people brought up in families. The study of coping strategies was performed with D. Amirkhan's method, life-purpose orientations were studied with D. A. Leontiev's method. The obtained results have been compared with earlier data of a similar study of Latin American students studying in Russia and brought up in families. It was revealed that subjects under study were characterized by the use of adaptive coping style. The hierarchy of life purposes is expressed implicitly, which distinguishes them from young people brought up in families. Significance of the result is predominant in young people who have been brought up in orphanages since their birth. In the very same subgroup we can observe positive relationship between the strategy of "avoidance" and life goals, which indicates their passive position in achieving goals. Recommendations developed on the basis of results of the present investigation have been sent to the abbess of the monastery and can be used in her work with the next generations of pupils.

Key words: social adaptation, coping strategies, coping behavior, life-purpose orientations, coping resources, orphans.

References

1. Abdashirova I. I., Patochkina N. A. Problemy sotsial'noy adaptatsii vypusnikov detskikh domov [Problems of Social Adaptation of Former Wards of Orphanages]. *Gumanitarniy Yuga Rossii* [Humanitarian of the South of Russia], 2016, no. 4, pp. 286–294 (In Russian).
2. Rybakova O. N., Saykovskaya T. O. Postinternatnaya adaptatsiya detey-sirot v usloviyakh pedagogicheskogo kolledzha [Orphans' Post-Orphanage Adaptation in



- Conditions of Pedagogic College]. *Professional'noe obrazovanie* [Professional Education], 2014, no. 2 (16), pp. 42–50 (In Russian).
3. Strauch D. E., Valoyes E. Perfil de los niños, niñas y adolescentes sin cuidado parental en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2009, vol. 7, no. 2, pp. 761–783 (in Spanish).
 4. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, appraisal, and coping*. New York, 1984. 456 p.
 5. Lykova N. M. *Svyaz' smyslozhiznennykh orientatsiy so stilem sovladayushchego povedeniya inostrannykh studentov v period adaptatsii k inokul'turnomu okruzheniyu* [Correlation of Purposes in Life with Foreign Students' Coping Styles during Period of Adaptation to Other Cultural Environment]. Moscow, 2014. 31 p. (in Russian).
 6. Pilishvili T. S., Ismail A. M. Proaktivnyy koping kak resursnyy potentsial lichnosti v protsesse adaptatsii k novym usloviyam zhizni [Pro-Active Coping as Resource Potential in Process of Adaptation to New Conditions of Life]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics], 2016, no. 2, pp. 75–83 (in Russian).
 7. Bobyleva I. A. Issledovanie kachestva zhizni vospitannikov detskogo doma [Study on Life Quality of Orphanage Wards]. *Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta* [MRSU Magazine], 2013, no. 3, pp. 61–67 (in Russian).
 8. Amirkhan J. H. A Factor analytically driven measure of coping: The coping strategy indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, vol. 59 (5), pp. 1066–1074. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.59.5.1066>.
 9. Sirota N. A. *Koping-povedenie v podrostkovom vozraste: dis. ... d-ra med. nauk* [Coping Behavior at Adolescence: diss. ... doct. of medicine]. St. Petersburg, 1994. 283 p. (in Russian).
 10. Leont'ev D. A. *Test smyslozhiznennykh orientatsiy (SZhO)* [Test of Purposes in Life]. Moscow, 2000. 18 p. (in Russian).
 11. Lykova N. M. Preodolenie stressa akkul'turatsii latinoamerikanskimi i kitayskimi studentami [Coping with Acculturation Stress by Latin-American and Chinese Students]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics], 2011, no. 1, pp. 30–36 (in Russian).
 12. Maslova O. V. Osnovnye podkhody k izucheniyu mezkul'turnoy adaptatsii v zarubezhnoy psikhologii [Main Approaches to Study of Intercultural Adaptation in Foreign Psychology]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics], 2008, no. 3, pp. 12–21 (in Russian).
 13. Stefanenko T. G. *Etnopsikhologiya: uchebnik dlya vuzov* [Ethno-psychology]. Moscow, 2006. 368 p. (in Russian).
 14. Chebotareva E. Yu. Etnicheskie osobennosti tsennostnykh orientatsiy studentov [Ethnic Specifics of Students' Value Orientations]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics], 2012, no. 4, pp. 15–20 (in Russian).
 15. Lykova N. M., Kravedo Intriago R. Stili sovladayushchego povedeniya latinoamerikanskikh i kitayskikh studentov v period adaptatsii k usloviyam novoy sotsiokul'turnoy sredy (Latin-American and Chinese Students' Styles of Coping Behavior in Period of Adaptation to New Socio-Cultural Environment). *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics], 2010, no. 1, pp. 42–47 (in Russian).

Cite this article as:

Lykova N. M., Marroquin M. R. G. Connection between Coping Behaviour Strategies and Life-Purpose Orientations of the Graduates of Orthodox Monastery Orphanage in Guatemala. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 1 (25), pp. 78–84 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-78-84.



ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

УДК 373.6

ПОЛИСУБЪЕКТНОСТЬ КУЛЬТУРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Е. А. Ротмирова

Ротмирова Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социально-гуманитарных дисциплин, Минский областной институт развития образования, Беларусь, elena-rotmirova@rambler.ru

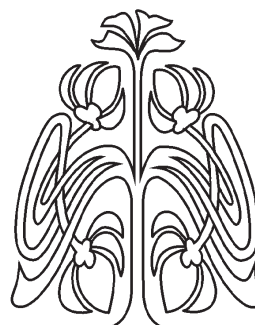
В настоящее время в период интенсивного развития различных мультикультурных, интеграционных процессов важно понимание, что от разрешения насущных социокультурных задач в настоящем, от выбора приоритетных направлений их решения, осознания их аксиологических ориентиров зависит состояние общества будущего, культуры деятельности его субъектов, способных сохранять, создавать и транслировать накопленные духовно-ценностные сбережения, культурные образцы миропонимания и деятельности. Актуальные концептуальные установки культурного развития социума предъявляют высокие требования к культуре профессиональной и образовательной деятельности. На примере образовательного взаимодействия в системе современного художественного образования раскрыта проблема специфики реализации культуры деятельности педагогом и учащимися. Раскрываются внутренние художественно-дидактические и художественно-образительные процессы организации взаимодействия субъектов; полисубъектный механизм реализации, адекватный постиндустриальной культуре, творчески ориентированной модели культурных практик сотворчества учителя и учащихся. Актуализируется проблема переосмысления художественно-дидактической культуры учителя, влияющей на развитие культуры художественно-образительных действий учащихся как творцов и трансляторов успешных образцов действий. Позиция учителя и учащегося в художественно-дидактическом процессе направлена на достижение основных задач педагогики, дидактики искусства, ориентированных на развитие значимых социокультурных ценностей – культуротворчества, культуросотворчества, культуросообразности.

Ключевые слова: художественно-образовательное пространство, художественно-дидактическая культура, художественно-образовательная культура, полисубъектность культуры деятельности, позиции учителя и учащихся.

DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-85-91

Введение

Современное мультикультурное общество характеризуется аксиологичностью культуросообразного восприятия картины мира. Основной задачей является развитие готовности и способности к социокультурному диалогу, культуротворческому познанию и осознанию своего места в этом мире. Важен художественно-эстетический климат общества, который зависит от культуры поведения, взаимоотношений и взаимодействия между людьми [1]. Проблема заключается в ситуациях противодействия, культурного отставания, а иногда – нивелирования индивидуальных культурных практик деятельности, которые следует рассматривать как часть социокуль-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





турного и информационно-инструментального пространства, как праксиологический ресурс постижения культуры деятельности, когда отношение к ней человека персонифицируется в образах искусства, становится художественно-эстетическим отношением к себе и своим возможностям [2, 3]. Появившиеся в XXI в. новые тенденции в развитии художественного творчества существенно обогащают практику культурного жизнеуществования, так как в символизирующей деятельности человека появились программы, гарантирующие проявление культурного потенциала, делающие его творцом культуры через способности создавать, передавать знаки и символы реальности, творить искусственный окружающий мир [2, 4]. Культура как система смыслов определяет мышление и поведение людей, так как (по М. С. Кагану) в её основе «искусство» как источник развития художественно-творческих возможностей и опыта [2, 4].

По М. М. Бахтину [5], творческий человек, художник всегда имеет дело с окружающим бытием, эстетически облагораживая пространство своего существования. Очевидно, искусство является особой «живой» деятельностью по формированию образа человека и перспектив его развития [6]. Его основная задача как «учебника жизни» состоит в отображении картины времени, раскрытии художественно ценных и праксиологических идеалов, духовных устремлений [6, 7]. Культура художественного творчества, изображения способна стать основой развития современного человека и его деятельности, так как является многоуровневой вариативной системой активизации его потенциала [3]. При этом (по В. С. Стёпину) [8], культурный процесс универсален, регулируется ценностями и целями, отвечая на вопросы: Для чего нужна та или иная деятельность? Что должно быть получено в деятельности? Кроме того, этот процесс персонифицирован относительно конкретного человека или группы людей, реализующих свою культурную идентичность, поддерживающих чувства принадлежности к пространству общей культуры [2]. Соответственно, ценность изобразительной культуры заключается в наличии художественно-эстетического ресурса, позволяющего создать среду формирования и распространения идей философской, педагогической, культурно-эстетической мысли, диалога культур [9, с. 18].

Вместе с тем инструктивная художественно-педагогическая модель, направленная на развитие у учащихся только способностей восприятия и любования произведениями искусства, до сих пор существует: педагогическое сообщество не всегда осознаёт необходимость адекватных художественно-образовательных изменений в настоящем социокультурном периоде.

Ю. В. Громыко считает, что основу современного культурно ориентированного образовательного процесса должна образовывать развернутая демонстрация и реализация: 1) культурных образцов мышления, понимания, рефлексии, действия; 2) образцов мыследеятельности в ситуациях учения/обучения как единицах взаимодействия педагога и учащихся; 3) способов организации учебно-обучающей мыследеятельности в рамках мыследеятельностной формы содержания образования [10]. В культурно-развивающем процессе обучения важна идея реального отношения «человек – культура – общество» [11].

Таким образом, проблема заключается в том, что современной системе художественного образования необходим диалог культурных практик деятельности. Продуктивность, успешность, рациональность решения художественно-образовательных задач возможна в сотворческих ситуациях развития культуры действий как учителя, так и учащихся.

Художественно-образовательное пространство развития культуры взаимодействия учителя и учащихся

Художественно-изобразительная деятельность призвана отвечать целям образования и культурного выхода «из образов», обеспечения с помощью изобразительных средств становления идеала-образа человека, если же «поставить ограниченную задачу понимать и ценить» только произведения искусства, то получится, что само «искусство существует для того, чтобы его понимали и ценили» вне понимания духовного, созидательного в человеке [6, с. 59]. Поэтому в структуре художественного образования важно вычленить типодейностное устройство, позволяющее развивать способности наблюдать-созерцать, изобретать-конструировать, интерпретировать-сообщать [10, с. 324]. Концептуальные идеи художественной дидактики позволяют построить такой механизм в рамках художественно-образовательного пространства, в условиях которого на занятиях изобразительным искусством должны раскрываться культурные связи «чувства – мысли – руки» [2, 3, 7]. Как полагает Ю. В. Сенько, нельзя соглашаться с тем, что дидактика не всегда рассматривает в качестве элемента содержания культуру процесса обучения; именно в ней выражаются соавторство и диалог действий учителя и учащихся, наличие или отсутствие установки на адресованность активности «значателю Другому (В. С. Библер)» и «презумпцию понимания» (Г. С. Батищев)» [12]. Поэтому реализуемые на интегративной основе занятия по изобразительному искусству призваны функционировать в художественно-образовательном пространстве



реализации и транслирования мастерства, творчества; выступать как художественные события рождения образовательных, художественно-образительных образов. Сам процесс культуры освоения, развития культурных образцов и практик будет эффективен в праксиологичной форме художественно-образовательного взаимодействия учителя и учащихся [3, 6, 7]. Совместность действий (учителя и учащихся) позволит диагностически и проективно ориентироваться на требуемые культуротворческие результаты, в последующем выступающие исходным материалом для дальнейшей работы. Развитие будет происходить в условиях диалогичной постановки и практического подтверждения учащимися ответов на вопросы: Почему это необходимо видеть и знать? Как это знание было открыто и реализовано? Какова жизненная важность знания, соотносится ли оно с человеком? Какова познавательная и жизненная сила образительного знания? Ориентация на культуру деятельности обеспечит учителю и учащимся восприятие образовательных задач как визуально-динамичного образа предстоящей системы работы.

Пространство образотворческого формирования культуры гарантирует мерность педагогических и учебных действий, представляет антиномию между нормативностью и креативностью, традициями и новаторством, содействует избирательности и целенаправленности постижения культуры, приобщения к ней в условиях перевода во «внутри человеческого сознания» [3, с. 36]. Учащиеся через вхождение в пространственные ниши успешных культурных практик ретранслируют в рамках художественно-творческих работ индивидуальные ценности и срезы понимания мультикультурности, вырабатывают своё видение коэволюционного мира культуры и человека. Полагаем, что современному процессу обучения образительному искусству необходимо придать культурно-деятельностный, диалоговый, полисубъектный характер, рассматривать его как обеспечивающий порождение и реализацию культурно ориентированных, художественно-ценностных смыслов.

Полисубъектный характер развития культуры деятельности учителя и учащихся

Потребности социума в художественном образовании, в развитии должного уровня эстетической образованности, культуры образовательной, образительной деятельности школьников и дидактической культуры педагога обуславливают изменение методик и технологий «преподавания в школьных курсах художественного цикла» [4, с. 66]. В связи с этим в настоящее время в общей культурно ориентированной дидакти-

ке искусства предусматривается соблюдение требований аксиологической направленности художественно-преобразовательного процесса освоения искусства. От учителя и учащихся, чтобы достичь продуктивности обучения, требуется соблюдение императивов культуродеятельности благодаря потребности в гармонии и творчестве, достижению целостности создаваемых художественно-культурных образов. Другими словами, сегодня появилась реальная возможность расширить рамки утвердившихся концептуальных предпочтений в развитии взаимодействия учителя и учащихся, активно привлекая их к «осмыслению художественной деятельности с позиции человека <...> взаимодействующего с феноменом искусства и развивающегося в сотрудничестве с ним» [7, с. 112–113].

Очевидно, что культура сотворческого взаимодействия учителя и учащихся возможна в ситуациях соучастия, реализации культурных актов, ориентированных на присвоение культурного опыта, где художественно-образовательные, обучающие цели окрашиваются смысловой тональностью только в системе ценностно-рационального обращения учителя к ученику и учащихся друг к другу [12]. Присваивать опыт деятельности как результат проявления и реализации культурных практик учителя и ученики должны в сотворческих, развивающих ситуациях полисубъектности, где учебные задачи моделируют цельный, совершенный образ системы их действий [7, 11, 12].

Полисубъектная, сотворческая целостность «учитель – ученик» связана, как считает Ю. В. Сенько, с изменением парадигмы современного образования, его идеала: от человека образованного к человеку культуры (по В. С. Библеру) [12]. Только целостный полисубъект, обладающий культурой творческого диалога в художественно-образовательной, образительной деятельности, сможет вовремя проявить способности, опыт, отреагировать на художественно ценные социокультурные запросы. В системе культуротворческого освоения образительного искусства феномен единства развития культуры деятельности полисубъектов наиболее реален в среде мыследеятельностной и праксиологической активности.

В средовых условиях культурно ориентированной художественно-дидактической системы, предполагающей важность и возможность опоры на жизненный опыт полисубъектов, диалектика содержания процесса развития их культуры деятельности может быть представлена как взаимодействие трёх культур: «устоявшейся» (социальный опыт), аккумулированной в проектах содержания образования и развивающейся персональной (учителя и учащихся), в нишах реализации художественно-дидактических со-



бытий как совместных проживаемых учителем и учениками личностных, двудоминантных и двухполюсных отношений [12, 13].

Безусловно, сотворческое визуально-образное, рационально-аналитическое понимание задач художественного образования гарантирует праксиологичность всех дидактических, художественно-образовательных действий. Критерием такого процесса выступают способности субъектов быть единым целым по отношению к культуродеятельностному самопознанию и саморазвитию [11–13]. Причем принципы и методы полисубъектного развития культуры деятельности должны быть почерпнуты из самого искусства, так как в его пространстве преимущественно доминируют два подхода к открытию и освоению нового: 1) в единообразной системе при строгой последовательности элементов как этапов работы; 2) в культуротворческой логике, близкой самой природе искусств, где каждый субъект – режиссёр ситуаций эмоционального, продуктивно-прикладного сопереживания [3, 7]. Такая дидактическая полисубъектная модель культуры и человека в ней обуславливает присвоение ценностей качества и эффективности, выступает имманентной характеристикой культуродеятельности [7, 11].

В связи с этим возрастают требования, прежде всего, к педагогу, который в полной мере должен быть учителем-художником, обладать качествами, отражающими единство педагогического и художественного замысла, способностью к импровизации, эмоционально-образному диалогу, творчеству по законам красоты, реализации художественно-образного стиля педагогических действий, занимая развивающуюся культуродеятельностную позицию, в соответствии с которой учитель анализирует, критически осмысливает свою целостную художественно-дидактическую систему, руководствуясь положениями культуросообразности и полисубъектности. Умение строить и преобразовывать такую систему является показателем развития культуры художественно-дидактической деятельности учителя.

Художественно-дидактическая культура как в тактическом, так и в стратегическом планах может выступать в качестве культурной практики, включающей совокупность способов, деятельностных актов, реализуемых при помощи средств искусства, способствующих в потребности к самореализации, стремлению содействовать гармонии взаимодействий и отношений, присвоению профессионального опыта самореализации в социокультурном творчестве. Осознание учителем ценности развития культуры деятельности обуславливает её понимание как практики эффективного моделирования

схем организации полисубъектного процесса обучения и разработки адекватного дидактического инструментария. Учитывая, что любая культура позиционна [8, 10, 14], мы считаем необходимым выделить позиции педагога как учителя-художника, полисубъектно взаимодействующего в современном художественно-образовательном пространстве освоения учащимися изобразительного искусства. Они должны отвечать определенному набору культурных практик деятельности соответствующих аксиологии содержания художественного образования: 1) позиции молодого специалиста, опытного педагога и педагога-методиста основываются на аналоговом педагогическом опыте выполнения поставленных задач, полисубъектности создания художественно-дидактических продуктов; 2) позиции педагога-исследователя и педагога-проектировщика характеризуют опыт сотворческой разработки поисковых и создания авторских художественно-дидактических образцов; 3) позиции педагога-стильмейкера и педагога-имиджмейкера определяют опыт разработки индивидуального художественно-дидактического стиля деятельности предьявления, тиражирования и рекламы как авторских дидактических образцов, так и целостной художественно-дидактической системы.

Перечисленные критерии-позиции отражают потенциал художественно-дидактической культуры педагога в условиях практики полисубъектности и культуротворчества, определяют меру привлечения творческого ресурса и проявления иного взгляда на выдвинутую и реализуемую идею. Если определенному виду культуры как целостному образу присущи характерные черты позиционности, то, соответственно, учитель, реализуя выбранную позицию, должен обладать навигационными способностями введения учащихся в пространство культуры. Таким образом, в организуемой полисубъектной среде будут взаимообогащаться художественно-дидактическая культура учителя и художественно-изобразительная ученическая культура. Ученик станет проводником культурных смыслов и идеологом успешных и положительных, эмоционально насыщенных художественных творений и образцов действий, ценность которых как в лично-, так и в социо-ориентированной, культурно-праксиологической направленности. Художественно-изобразительная культура будет развиваться как практика реализации творческих замыслов учеников в ситуациях присвоения художественно-изобразительного опыта, который, преломляясь в их внутреннем мире, предстанет как: 1) регулятор запуска активно-деятельностного процесса; 2) источник новой



ступени развития учащегося; 3) основание для самореализации, самоутверждения и сопричастности к полисубъектному решению социально значимых целей и задач; 4) залог продуктивной реализации индивидуальных стратегий будущего профессионального самоутверждения.

В результате показатели культуры художественно-изобразительной деятельности в полисубъектном пространстве художественного образования позиции учащихся могут рассматриваться в следующих аспектах: 1) наличие у учащегося минимального опыта изобразительной деятельности обуславливает его позиции как искателя, способного к поиску нового, и преобразователя, успешно совершенствующего свою деятельность и её культурные художественно-изобразительные продукты; 2) позиции исследователя и проектировщика, реализуемые в полисубъектном взаимодействии с учителем в процессе ученических арт-исследований и арт-проектов, определяют наличие опыта владения культурными способами деятельности.

Начиная от понимания ценности изобразительного искусства как одного из способов культурного бытия и методов культурной практики учитель и учащиеся приходят к осознанию значимости саморазвития культуры деятельности как собственного системного, интегрального качества. Очевидно, что полисубъектный характер образовательного художественно-изобразительного процесса призван максимально развивать у учителя и учащихся способности к взаимодействию в ходе сотворческого разрешения проблем, проявлять культурно-деятельностные позиции в пространстве вхождения в мир художественной и общечеловеческой культуры.

Заключение

Специфика полисубъектной художественно-дидактической и изобразительной деятельности заключается в её навигационности и инструментальности, так как само искусство является рациональным способом мышления и средством содействия пониманию, общению и взаимодействию людей, связи поколений [2, 3, 7]. Полагаем, что художественно-образовательная деятельность выступает как специально организуемый полисубъектный процесс, ориентированный на создание условий, обеспечивающих присвоение опыта эмоционально-ценностного и творческого влияния на действительность, как искусство взаимодействия учителя и учеников в позициях самореализующихся, развивающих культуру своей деятельности субъектов. За субъектами закрепляются качества оригинальности

индивидуально-личного выражения чувств и отношений, восприимчивость к своеобразию художественных проявлений другого, способность к художественно-дидактическому диалогу в культуротворческом пространстве [12, 15]. Современное художественно-образовательное пространство призвано быть средством транслирования положительных моделей успешного культуропреобразовательного созидания, идеотворчества, презентирования и обмена. Культуродейностные позиции полисубъектов должны опираться на социокультурные и индивидуальные, совместные интересы и предпочтения, а также ориентации на сотворческий процесс открытия и познания нового, инновационного.

Библиографический список

1. Овсянников М. Ф. История эстетической мысли : учеб. пособие. М., 1978. 352 с.
2. Школяр Л. В. Стратегия художественного образования детей и молодежи в современной России // Художественное образование в пространстве современной культуры: сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф. (Москва – Бойнице, октябрь 2011). М. ; Бойнице, 2011. С. 7–14.
3. Олесина Е. П. Художественная культура в системе гуманитарного знания // Художественное образование в пространстве современной культуры : сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф. (Москва – Бойнице, октябрь 2011). М. ; Бойнице, 2011. С. 34–40.
4. Алиев Ю. Б. Дидактический пролегомен о современном художественном образовании школьников // Педагогика. 2013. № 5. С. 63–71.
5. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров. М., 1979. 424 с.
6. Аринина Н. Л. Уроки прекрасного : из опыта работы. М., 1983. 128 с.
7. Неменский Б. М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить : кн. для учител. общеобр. учреждений. М., 2012. 240 с.
8. Стёпин В. С. Цивилизация и культура. СПб., 2011. 408 с.
9. Печко Л. П. Форма культурно-эстетической толерантности и её потенциал в художественном образовании // Художественное образование в пространстве современной культуры : сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф. (Москва – Бойнице, октябрь 2011). М. ; Бойнице, 2011. С. 15–23.
10. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика : теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства. Минск, 2000. 376 с.



11. Перминова Л. М., Силивёрстова Е. Н. Дидактика на рубеже эпох (XX–XXI вв.) : курс лекций для систем высш. и постдиплом. пед. образования. Владимир, 2010. 428 с.
12. Сенько Ю. В., Шкунов В. Г. Герменевтика педагогического опыта // Педагогика. 2012. № 2. С. 21–29.
13. Вачков И. В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология : журн. Высш. шк. экономики. 2014. Т. 11, № 2. С. 36–50.
14. Радугина О. А. Образовательная культура общества как целостный социальный феномен // Философия и общество. 2011. № 1. С. 130–141.
15. Прокофьева И. В. Формирование готовности студентов вузов искусств и культуры к художественно-педагогической деятельности : автореф. ... дис. канд. пед. наук. Тюмень, 2002. 21 с.

Образец для цитирования:

Ротмирова Е. А. Полисубъектность культуры деятельности учителя и учащихся в современном художественно-образовательном пространстве // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, вып. 1 (25). С. 85–91. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-85-91.

Polysubjectness of Work Culture of Teachers and Students in the Modern Artistic and Educational Space

Elena A. Rotmirova

Minsk Regional Institute of Educational Development, Belarus
88, P. Glebki Str., Minsk, 220104, Belarus
E-mail: elena-rotmirova@rambler.ru

Present time is the period of intensive development of various multicultural and integration processes, therefore, it is important to understand that the state of the future society, the culture of its subjects, capable of preserving, creating, and transmitting the accumulated socio-cultural heritage, cultural samples of the views of the world and activity, depend on the solution of socio-cultural problems of the present, the choice of priority strategies for their solution, and axiological landmarks. The proposed conceptual guidelines for cultural development of the society make high demands to the culture of professional and educational activities. In this article, based on the example of educational interaction in the system of contemporary art education, we reveal the problem of implementation specifics of the work culture by the teacher and students. The material reveals internal artistic-didactic and artistic-visual processes of organization of the subjects' interaction; polysubjective mechanism of implementation of an adequate postindustrial culture, and the creatively oriented model of cultural practices of co-creation of teachers and students. The problem of rethinking the artistic and didactic culture of the teacher regarding the development of the culture of artistic and visual actions of students as creators and transmitters of successful models of action has been actualized in the present study. The position of the teacher and student in the artistic and didactic process is viewed in relation to the achievement of the main tasks of pedagogy and arts didactics, which are oriented towards the development of significant socio-cultural values, i.e. culture of creation and culture of work.

Key words: artistic and educational space; artistic and didactic culture; artistic and visual culture; polysubjectness of work culture; roles of the teacher and students.

References

1. Ovsyannikov M. F. *Istoriya ehsteticheskoy mysli* [The history of aesthetic thought]. Moscow, 1978. 352 p. (in Russian).

2. Shkolyar L. V. Strategiya khudozhestvennogo obrazovaniya detey i molodezhi v sovremennoy Rossii [Strategy for art education of children and youth in modern Russia]. In: *Khudozhestvennoye obrazovaniye v prostranstve sovremennoy kultury*: sb. nauch. tr. po materialam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva – Boynitse, oktyabr 2011 g.) [Art education in contemporary culture: collection of scientific. proceedings of intern. scientific.-pract. conf. (Moscow – Boynitse, October 2011)]. Moscow, Boynitse, 2011, pp. 7–14 (in Russian).
3. Olesina E. P. Khudozhestvennaya kultura v sisteme gumanitarnogo znaniya [Artistic culture in the system of humanitarian knowledge]. In: *Khudozhestvennoye obrazovaniye v prostranstve sovremennoy kultury*: sb. nauch. trudov po materialam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva – Boynitse, oktyabr 2011 g.) [Art education in contemporary culture: collection of scientific. proceedings of intern. scientific.-pract. conf. (Moscow – Boynitse, October 2011)]. Moscow, Boynitse, 2011, pp. 34–40 (in Russian).
4. Aliev Yu. B. Didakticheskij prolegomen o sovremennom khudozhestvennom obrazovanii shkol'nikov [Didactic prolegomena about contemporary art education students]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2013, no. 5, pp. 63–71 (in Russian).
5. Bakhtin M. M. *Ehstetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal creativity]. Compiler S. G. Bocharov. Moscow, 1979. 424 p. (in Russian).
6. Arinina N. L. *Uroki prekrasnogo: iz opyta raboty* [Great lessons from the experience]. Moscow, 1983. 128 p. (in Russian).
7. Nemenskiy B. M. *Pedagogika iskusstva. Videt', vedat' i tvorit'*: kniga dlya uchitel. obshheobr. uchrezhdeniy [Pedagogy of art. To see, know and do]. Moscow, 2012. 240 p. (in Russian).
8. Styopin V. S. *Tsivilizatsiya i kul'tura* [Civilization and culture]. St. Petersburg, 2011. 408 p. (in Russian).
9. Pechko L. P. Forma kul'turno-ehsteticheskoy tolerantnosti i eyo potentsial v khudozhestvennom obrazovanii [Form of cultural tolerance and its potential in art education]. In: *Khudozhestvennoye obrazovaniye v prostranstve sovremennoy kultury*: sb. nauchn. trudov po materialam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva –



- Boynitse, oktyabr 2011 g.) [Art education in contemporary culture: collection of scientific. proceedings of intern. scientific.-pract. conf. (Moscow – Bojnice, October 2011)]. Moscow, Boynitse, 2011, pp. 15–23 (in Russian).
10. Gromyko Yu. V. *Mysledeyatel'nostnaya pedagogika: teoretiko-prakticheskoe rukovodstvo po osvoeniyu vysshikh obraztsov pedagogicheskogo iskusstva* [Mysledeyatel'nostnaya pedagogy: theoretical and practical guide to the development of higher specimens of pedagogical art]. Minsk, 2000. 376 p. (in Russian).
 11. Perminova L. M., Siliveorstova E. N. *Didaktika na rubezhe ehpokh (XX–XXI vv.): kurs lektsiy dlya sist. vyssh. i postdip. ped. obrazovaniya* [Didactics at the turn of the eras (XX–XXI centuries): lectures for the system of higher and postgraduate teacher education]. Vladimir, 2010. 428 p. (in Russian).
 12. Sen'ko Yu. V., Shkunov V. G. *Germenevtika pedagogicheskogo opyta* [The hermeneutics of teaching experience]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2012, no. 2, pp. 21–29 (in Russian).
 13. Vachkov I. V. *Polisub'ektnoe vzaimodeystvie v obrazovatel'noy srede* [Polysubject interaction in instructional environment]. *Psikhologiya: zhurn. Vyssh. shk. ekonomiki* [Psychology: journal of the Higher school of Economics], 2014, vol. 11, no. 2, pp. 36–50 (in Russian).
 14. Radugina O. A. *Obrazovatel'naya kul'tura obshchestva kak tselostnyi sotsial'nyi fenomen* [The educational culture of society as a holistic social phenomenon]. *Filosofiya i obshchestvo* [Philosophy and society], 2011, no. 1, pp. 130–141 (in Russian).
 15. Prokof'eva I. V. *Formirovanie gotovnosti studentov vuzov iskusstv i kul'tury k khudozhestvenno-pedagogicheskoy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of readiness of students of higher educational institutions of arts and culture to the art-pedagogical activity: authoref. diss. ... cand. of pedagogy]. Tyumen, 2002. 21 p. (in Russian).

Cite this article as:

Rotmirova E. A. Polysubjectness of Work Culture of Teachers and Students in the Modern Artistic and Educational Space. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2018, vol. 7, iss. 1 (25), pp. 85–91 (in Russian). DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-85-91.



ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

МЫШЛЕНИЕ. ОБУЧЕНИЕ. ТВОРЧЕСТВО: ИТОГИ СИМПОЗИУМА, ПОСВЯЩЕННОГО 90-ЛЕТИЮ АКАДЕМИКА А. М. МАТЮШКИНА

А. А. Матюшкина

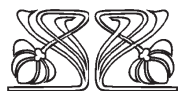
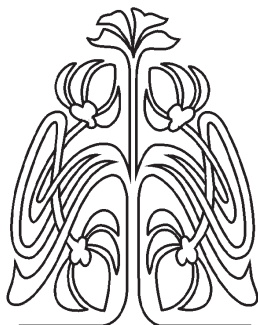
Матюшкина Анна Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия, aam_msu@mail.ru

Подведены итоги симпозиума «Мышление. Обучение. Творчество», проведенного в рамках Международной научно-практической конференции «Социальная психология личности и акмеология» 19–20 октября 2017 г. на базе факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского.

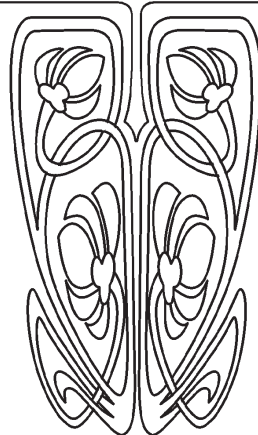
19–20 октября 2017 г. в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского состоялся симпозиум «Мышление. Обучение. Творчество», проведенный в рамках Международной научно-практической конференции «Социальная психология личности и акмеология». Симпозиум был посвящен 90-летию юбилею известного психолога, доктора психологических наук, профессора, академика Российской академии образования Алексея Михайловича Матюшкина.

20 декабря 2017 г. отечественному психологу Алексею Михайловичу Матюшкину (20.12.1927 – 07.07.2004) исполнилось бы 90 лет. Алексей Михайлович родился в Саратовской области, здесь прошли его детство и юность, здесь он был призван в ряды Вооруженных сил СССР во время Великой Отечественной войны. Символично, что юбилейные мероприятия проходили именно здесь. К открытию симпозиума и конференции было приурочено проведение выставки в Саратовском областном музее краеведения, посвященной 90-летию академика А. М. Матюшкина, в рамках программы «Наши знатные земляки – деятели науки и культуры».

Алексей Михайлович Матюшкин известен как специалист в области психологии мышления и одаренности, он многое сделал для организации науки в СССР и России: длительное время был директором Психологического института РАО, главным редактором журнала «Вопросы психологии», возглавлял Общество психологов СССР. Много им было сделано и для образования: Алексей Михайлович Матюшкин – лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования за создание и внедрение психолого-педагогической разработки «Одаренные дети: выявление, обучение, развитие» для общеобразовательных учреждений. Он награжден медалью К. Д. Ушинского «За заслуги в области педагогических наук», медалью Г. И. Челпанова «За вклад в развитие психологической науки». Свою научную жизнь А. М. Матюшкин посвятил проблемам исследования продуктивного мышления и творческого усвоения знаний, разработав теорию проблемного обучения, творчества и творческой одаренности. Данные темы были отражены в работе симпозиума.



ПРИЛОЖЕНИЯ





Конференция и симпозиум были открыты приветственным словом президента Российского психологического общества, декана факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, академика РАО *Ю. П. Зинченко*. Он отметил значимость проводимых мероприятий «на Родине известного психолога, в Саратове», подчеркнув важность знания «собственной истории и истоков» для научной, общественной, культурной жизни города Саратова и всей России.

Декан факультета психолого-педагогического и специального образования СГУ имени Н. Г. Чернышевского доктор психологических наук *Р. М. Шапионов* в своем обращении к участникам конференции и симпозиума так оценил вклад А. М. Матюшкина в развитие психологического и педагогического знания: «Конечно, все знали работы Алексея Михайловича, для нас он всегда был “глыбой” в науке, но то, что он родился на саратовской земле, стало открытием. Надеемся, что научные идеи А. М. Матюшкина получат дальнейшее развитие и на его малой родине».

Темы научных докладов симпозиума представили дальнейшее развитие научных идей А. М. Матюшкина как в психологии, так и в педагогике. Доктор педагогических наук, профессор Нижневартковского государственного университета *Е. В. Ковалевская* отметила теоретическую и практическую значимость проблемного подхода для лингвистического обучения. Кандидат психологических наук, профессор Московского педагогического государственного университета *Л. В. Попова* говорила об актуальности концепции творческой одаренности А. М. Матюшкина для исследования проблем развития высоких способностей; кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии образования Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (г. Москва) *Е. Л. Мельникова*

также подчеркнула практическую значимость данной концепции в реализации современных психолого-педагогических технологий. Кандидат психологических наук, доцент факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова *Ю. Д. Бабаева* акцентировала внимание на важности взглядов А. М. Матюшкина о природе творчества для изучения проблем психологических преград в реализации творческих способностей. Кандидат психологических наук, доцент факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова *А. А. Матюшкина* отметила продуктивность идей А. М. Матюшкина о диалогической природе мышления в исследовании понимания смысла как фактора успешности решения субъектом творческой проблемы.

Участники симпозиума высоко оценили современность идей академика А. М. Матюшкина, его научный вклад в решение ряда вопросов психологии мышления, обучения и творчества и выразили надежду, что научные взгляды ученого получат новое развитие теперь и в стенах Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского.

**Thinking. Training. Creativity:
Results of Symposium Dedicated to the 90th Anniversary
of the Academician A. M. Matyushkin**

Anna A. Matyushkina

Lomonosov Moscow State University
Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russia
E-mail: aam_msu@mail.ru

The article presents the results of the symposium “Thinking. Training. Creativity”, held as a part of the International Scientific and Practical Conference “Social Psychology of Personality and Acmeology” on October 19–20, 2017 at the Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education of Saratov State University.



АНАНЬЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ-2017. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ: В. М. БЕХТЕРЕВ, Б. Г. АНАНЬЕВ, Б. Ф. ЛОМОВ (ИТОГИ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ)



М. А. Кленова

Кленова Милена Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, milena_d@bk.ru

Подведены итоги Международной научной конференции «Ананьевские чтения-2017. Преемственность в психологической науке: В. М. Бехтерев, Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов», состоявшейся с 24 по 26 октября 2017 г. на базе факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета. Основными задачами конференции явились: обсуждение актуальных вопросов теории и практики современной психологии; создание условий профессионального роста и повышения компетентности в различных областях психологической науки для студентов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей.

На факультете психологии Санкт-Петербургского государственного университета с 24 по 26 октября 2017 г. состоялась Международная научная конференция «Ананьевские чтения-2017. Преемственность в психологической науке: В. М. Бехтерев, Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов». Научное мероприятие проводилось при поддержке Правительства Российской Федерации и Российского фонда фундаментальных исследований. Данная научная площадка является традиционной для СПбГУ и собирает ученых для дискуссии уже около 10 лет. В предыдущие годы научная проблематика Ананьевских чтений охватывала различные вопросы в области психологии: фундаментальные проблемы, социальную психологию, психологию профессиональной деятельности и т.д., в этом же году ключевой идеей стала проблема преемственности в психологической науке, а именно то, какое место в современном психологическом знании занимают работы ведущих отечественных ученых, внесших огромный вклад в развитие психологии. Этому вопросу были посвящены доклады на пленарном заседании, которое открыла декан факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета кандидат психологических наук, доцент *А. В. Шаболтас*.

С приветственным словом к аудитории обратился заслуженный профессор экспериментальной психологии, заслуженный сотрудник Пэмбрук-колледжа (Оксфорд) (Pembroke College) профессор СПбГУ *Б. Роджерс*. Он подчеркнул, что влияние российских классиков, таких как В. М. Бехтерев, Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, на психологическую науку в целом распространилось далеко за пределы нашей страны. В выступлении доктора психологических наук, профессора

А. О. Прохорова (Казанский государственный университет) были обозначены история и основные научные достижения казанской школы психологии состояний: от Бехтерева до наших дней. В выступлении доктора медицинских наук, профессора *М. А. Акименко* (Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и неврологии имени В. М. Бехтерева, Санкт-Петербург) была рассмотрена преемственность понятий в научной системе В. М. Бехтерева. Профессор, доктор психологических наук *В. А. Кольцова* (Институт психологии РАН, Москва) представила доклад о вкладе в науку В. М. Бехтерева.

Кандидат психологических наук, доцент *С. А. Маничев* (СПбГУ) акцентировал внимание на работе Б. Ф. Ломова в Ленинградском-Санкт-Петербургском университете. Профессор, доктор психологических наук *М. С. Егорова* (МГУ) рассказала о состоянии современной дифференциальной психологии. В заключение пленарного заседания доклад представила профессор, доктор психологических наук *Л. А. Головей* (СПбГУ), который был посвящен психологии развития индивидуальности в трудах Б. Г. Ананьева.

В продолжение первого дня конференции состоялись секционные заседания. В частности, проблемы теории и практики современной психологии были освещены на секциях: Психология детского и подросткового возраста (доцент *С. С. Савеньшева*, доцент *В. Е. Василенко*); Роль школы В. М. Бехтерева в развитии детской клинической психологии (профессор *И. И. Мамайчук*); Общая психология (доцент *М. В. Осорина*); Психология личности: традиции и новации (профессор *Н. В. Гришина*, профессор *С. Н. Костромина*); Психология труда и профессиональной деятельности (доцент *С. А. Маничев*); Политическая психология от В. М. Бехтерева до наших дней (профессор *О. С. Дейнека*). Кандидат психологических наук, доцент Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского *М. А. Кленова* представила доклад о взаимосвязи субъективного благополучия и готовности к риску. В частности, на эмпирических фактах было доказано, что субъективное благополучие и готовность к риску находятся в прямой взаимосвязи.

В завершение первого дня конференции доктор психологических наук, профессор Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского *Р. М. Шамионов* выступил с открытой лекцией на тему «Человек в поисках сча-



ства или субъективное благополучие личности». Анализ субъективного благополучия личности и ее системной детерминации, по мнению автора, необходимо вести с учетом последовательного поведения человека, бытия в целом и его эффектов. Он подчеркнул, что наиболее важным в понимании субъективного благополучия, его функционирования и динамики являются не столько внешние обстоятельства, сколько внутренние и внешние инстанции личности – те явления, которые отражены ею. Выступление профессора *Р. М. Шамянинова* вызвало живой интерес аудитории, что подтверждалось большим количеством вопросов на тему об особенностях и структурном строении субъективного благополучия личности.

Конференция продолжила работу 25 октября секционными заседаниями: Медицинская психология: традиции и современность (профессор *Л. И. Вассерман*, профессор *О. Ю. Щелкова*); Психотерапия: от В. М. Бехтерева до современности (профессор *В. А. Абабков*, доцент *Г. Л. Исурин*); Психология здоровья (профессор *Г. С. Никифоров*, доцент *А. В. Шаболтас*); Психология взрослости (доцент *В. Р. Манукян*); Социальная перцепция. Понимание людьми друг друга (профессор *В. Н. Куницына*); Человек науки: творческая индивидуальность и судьба (профессор *А. Н. Ждан*, профессор *Н. А. Логинова*); Психическое здоровье и раннее сопровождение детей и родителей (доцент *В. О. Аникина*); Клиническая психология здоровья (профессор *Г. С. Никифоров*; доцент *А. В. Шаболтас*); Психология труда и организационная психология в XXI веке (доцент *С. А. Маничев*); Проблемы современной педагогической психологии в России (доцент *Ю. А. Макаров*, доцент *А. Д. Наследов*); Психология межкультурного взаимодействия (профессор *С. Д. Гуриева*, профессор *Л. Г. Почебут*); Психология совладающего поведения (профессор *Т. Л. Крюкова*). Особый интерес участников конференции вызвал круглый стол на тему «Революция как психологический феномен – к 100-летию Октябрьской революции 1917 г.» (профессор *Н. Я. Олесич*, профессор *Г. Йованович* (Сербия), профессор *О. С. Дейнека*, профессор *А. Л. Вассоевич*, доцент *Н. О. Свешникова*, доцент *И. А. Самуйлова*, доцент *П. А. Бычков*, доцент *А. И. Ватулин*, доцент *А. В. Забарин* и др.). В рамках круглого стола были рассмотрены важные аспекты феномена «революции» в нашей стране с особым акцентом на психологический контекст.

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского *Е. Е. Бочарова* в своем выступлении на секции, посвященной проблемам межкультурного взаимодействия, акцентировала внимание на том, что актуализация исследовательского интереса на проблеме субъективного благополучия обусловлена, прежде всего, этносоциальным статусом российского общества,

связанного с взаимодействием противоречивых тенденций: стремлением к интеграции, этнокультурной консолидации, созданию метакультурных общностей и этнической дифференциации, обусловленной сохранением культур в их национально особенных формах, нередко провоцирующей дезинтеграцию полиэтнического общества. Зачастую подобное взаимодействие является одним из факторов изменения уровневых характеристик в структуре субъективного благополучия личности.

В последний день конференции был организован круглый стол с участием представителей Саратовского государственного университета на тему «Психологическое благополучие: подходы, проблемы, исследования». Ведущими были: профессор *Р. М. Шамянинов* (Саратов), профессор *Л. А. Головей* (Санкт-Петербург). Участниками стали: *Е. Е. Бочарова* (Саратов), *М. А. Кленова* (Саратов), *В. Р. Манукян* (Санкт-Петербург), *И. Б. Дерманова* (Санкт-Петербург), *М. В. Данилова* (Санкт-Петербург), *Е. Г. Трошихина* (Санкт-Петербург), *Н. Ф. Голованова* (Санкт-Петербург) и др.

В ходе проведения круглого стола были затронуты вопросы об уровнях детерминации субъективного благополучия личности, структуре психологического благополучия. Особый интерес участников круглого стола вызвала дифференциация понятий «гедоническое» и «эвдемоническое» благополучие. Были обсуждены факторы, влияющие на субъективное и психологическое благополучие, участники попытались ответить на вопрос, является ли активность личности фактором ее благополучия. В завершение круглого стола была предложена перспектива дальнейших исследований проблематики субъективного и психологического благополучия личности.

Состоявшаяся в Санкт-Петербургском университете на факультете психологии конференция позволила не только актуализировать ряд исследовательских проблем в современной психологии: она, прежде всего, показала необходимость преемственности в отечественной психологической науке.

Ananiev Readings-2017. Continuity in Psychological Science: V. M. Bekhterev, B. G. Ananiev, B. F. Lomov (Proceeds of the International Scientific Conference)

Milena A. Klenova

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

In the present article we discuss the results of the International Scientific Conference "Ananiev Readings-2017. Continuity in Psychological Science: V. M. Bekhterev, B. G. Ananiev, B. F. Lomov", hosted by the Psychology Department of St. Petersburg State University from October 24 to October 26, 2017. The main tasks of the conference were discussion of topical issues of theory and practice of modern psychology; creation of conditions for professional growth and enhancement of competence in various areas of psychological science for students, graduate students, young scientists and teachers.



XXV СТРАХОВСКИЕ ЧТЕНИЯ: ИТОГИ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

А. К. Акименко, Т. Г. Фирсова

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

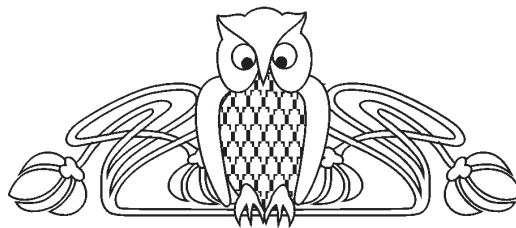
Фирсова Татьяна Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра начального языкового и литературного образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, tan-firsova@yandex.ru

Подведены итоги Всероссийской научной конференции «XXV Страховские чтения», состоявшейся 3 ноября 2017 г. на базе факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского. Конференция организована в рамках Международного научного симпозиума «Столетие гуманитарного образования в Саратовском государственном университете: диалог времен – прошедшего, настоящего и будущего».

3 ноября 2017 г. в Саратовском национальном исследовательском государственном университете имени Н. Г. Чернышевского состоялась Всероссийская научная конференция «XXV Страховские чтения», которая является продолжением ставших уже традиционными серии ежегодных конференций, посвященных переосмыслению работ И. В. Страхова и его последователей (с 1991 г. по настоящее время). Организатором научного собрания традиционно выступил факультет психолого-педагогического и специального образования.

XXV Страховские чтения – часть комплекса мероприятий, организованных в рамках Международного научного симпозиума «Столетие гуманитарного образования в Саратовском государственном университете: диалог времен – прошедшего, настоящего и будущего», который стартовал на научных площадках всех гуманитарных факультетов и институтов университета 25 октября 2017 г. Цель симпозиума организаторы определили как изучение потенциала научных школ Саратовского государственного университета в решении комплексных проблем современного социального-гуманитарного знания.

Цель Страховских чтений заключалась в переосмыслении научных и социокультурных детерминант саратовской психологической школы И. В. Страхова в проблемном поле психолого-педагогической науки XXI в. Про-



веденное научное мероприятие позволило выявить ретроспективы и перспективы развития саратовской психологической школы, популяризовать научное наследие ее основателя, вовлечь новое поколение исследователей в разработку научной проблематики, связанной с направлениями деятельности и научными интересами И. В. Страхова.

Решение поставленных задач обусловило многообразие форм в работе конференции: организация книжной выставки-экспозиции «Научное наследие Страховской школы», конкурс студенческих научных работ, педагогический форум, подготовка информационного баннера, документального фильма и др.

Тематика конференции объединила более 250 научных сотрудников, молодых исследователей и специалистов-практиков, учеников и последователей Страховской школы из Белоруссии, Казахстана, России. География российских участников конференции широка: Волгоград, Вольск, Воронеж, Казань, Краснодар, Курск, Москва, Мурманск, Пенза, Ростов-на-Дону, Санкт-Петербург, Саранск, Ульяновск, Ярославль, Саратов.

С началом работы форума присутствующих поздравил проректор по научно-исследовательской работе СГУ профессор *А. А. Короновский*. Приветствовал гостей и участников конференции доктор психологических наук, профессор, декан факультета психолого-педагогического и специального образования *Р. М. Шамионов*, который отметил, что история саратовской психологической школы уходит корнями в 40-е гг. XX столетия, когда в Саратовском пединституте была организована одна из немногих в провинциальных вузах страны кафедра психологии, которую возглавил профессор Иван Владимирович Страхов, известный научной общественности работами по проблемам психологии научного творчества, художественного творчества классиков русской литературы, характерологии, внутренней речи, психологии младших школьников и подростков, психологии и педагогики внимания, психологии дружбы, психологии



учителя, психологии педагогического общения, педагогического такта, психологии и педагогики высшей школы. Р. М. Шамионов подчеркнул, что на протяжении многих лет силами психологов, входящих в научную школу Страхова, обеспечивалась подготовка 52 коллективных проблемных сборников, центральным из которых является серийный тематический сборник «Вопросы психологии внимания», который, по сути, был научным журналом.

В приветственном письме к участникам конференции профессор *Владимир Иванович Страхов* подчеркнул важность преемственности в организации Страховских чтений, что дает возможность осуществления научного творчества в диалоге, обратил внимание на ценность университетского образования и всеобъемлющую роль психологии в нем. Владимир Иванович призвал аудиторию следовать словам Х. Ортеги-и-Гассета: «Наука это одна из самых возвышенных вещей, которые человек создает и производит <...> Наука – это творчество <...> Она ждет избранных». После приветственных слов был продемонстрирован документальный фильм «И. В. Страхов. Портрет ученого», иллюстрирующий основные вехи творческой жизни профессора. Фильм подготовлен Л. В. Папшевой и Н. И. Старостиным на основе архивных документов и материалов из личного фонда семьи Страховых.

Научная составляющая пленарного заседания была представлена докладами: «Саратовская психологическая школа: провинциальная психология и будущее российской психологии» доктора психологических наук, профессора *В. А. Мазилова* (Ярославль); «Функциональные структуры познавательных состояний в учебной деятельности студентов» кандидата психологических наук, доцента *М. Г. Юсупова* (Казань); «Психологический подход к проблеме педагогического такта в исследованиях И. В. Страхова» кандидата педагогических наук, доцента *Т. Ю. Фадеевой* (Саратов); «Педагогическое общение и его психологические особенности у студентов-практикантов» кандидата психологических наук, доцента *М. С. Ткачевой* (Саратов); «Феноменология характера в работах И. В. Страхова» студентки 4-го курса *Д. В. Кузнецовой* (Саратов) (научный руководитель – кандидат психологических наук, доцент *Е. Е. Бочарова*).

По завершении пленарного заседания работа конференции продолжалась в режиме секционных заседаний. Научному сообществу были предложены 9 секций и 12 дискуссионных площадок. Работа конференции велась и в стенах университета, и на выездных площадках: кафе-

дре педагогики детства на базе гимназии № 7, кафедре реабилитационных технологий в образовании на базе Центра адаптации и реабилитации инвалидов, Дворца творчества детей и молодежи.

Тематика секционных заседаний отражала основные научные направления Страховской школы: социальная психология и акмеология, педагогическая психология, психология литературного творчества, психология здоровья: феномен психологического здоровья, психолого-методические вопросы спорта и физической культуры (это направление курировал Институт физической культуры и спорта СГУ), психолого-педагогические основы моделирования урока в современной школе, вопросы педагогического такта в свете профессионального стандарта учителя, психология познавательной деятельности: норма и патология, формирование внимания в технологическом образовании обучающихся.

В рамках конференции состоялся своеобразный педагогический форум, в котором приняли участие более 80 педагогов Саратова и Саратовской области. Доклады представили собой интеграцию педагогических идей И. В. Страхова, новейших теоретических разработок в области моделирования современного образовательного пространства и непосредственной профессиональной практики, были раскрыты перспективы расширения основ системы Страхова в условиях функционирования различных типов образовательных учреждений.

Важным в решении задач конференции стало проведение конкурса студенческих научно-исследовательских работ «XXV Страховские чтения: традиции и перспективы». В конкурсном мероприятии приняли участие молодые исследователи – бакалавранты, магистранты, аспиранты Саратова, Волгограда, Ярославля. Целью проведения конкурса стало создание условий для развития научной инициативы молодежи, актуализация методологических положений Страховской школы и ее значения для фундаментального знания. Основные тематические направления докладов молодых исследователей: «Ранние работы И. В. Страхова в контексте истории психологии», «Психология внимания в трудах И. В. Страхова», «Воззрения И. В. Страхова на литературное творчество», «Психология характера и темперамента в работах И. В. Страхова», «Психологические основы педагогического такта И. В. Страхова», «Особенности обучения шестилетних детей в школе по материалам трудов И. В. Страхова», «Преломление работ И. В. Страхова в условиях современного образования». Победители конкурса определены экспертной комиссией и отмечены дипломами.



Участники конференции отметили, что в научном наследии И. В. Страхова содержится огромный творческий потенциал теории и практики современной науки, который будет «питать» еще не одно поколение психологов и обогащать не одно направление науки.

**XXV Strakhov Readings:
Results of the All-Russian Scientific Conference**

Anastasiya K. Akimenko

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

Tatyana G. Firsova

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

In the present article we discuss the results of the All-Russian Scientific Conference “XXV Strakhov Readings”, which was held on November 3, 2017, which was hosted by the Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Needs Education of Saratov State University. The conference was organized within the framework of the International Scientific Symposium “A Century of Humanitarian Education at Saratov State University: Dialogue of Times – Past, Present and Future”.