



## СОДЕРЖАНИЕ

## Научный отдел

## Акмеология образования

**Ложкина Л. И.** Формирование профессионального сознания психологов посредством изучения первоисточников 199

**Славутская Е. В.** Словесно-логическое мышление и структурирование личностных черт в предподростковом возрасте 203

## Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

**Толочек В. А.** «Акме», эффективность деятельности и успешность субъекта деятельности 207

## Психология социального развития

**Шамионов Р. М.** Критерии субъективного благополучия личности: социокультурная детерминированность 213

**Арендасук И. В.** Личностный потенциал и социально-психологическая адаптированность как ресурс психологической готовности к риску 219

**Вагалова А. Р.** Современные социально-политические явления в представлениях разных этнических групп 226

**Кружкова О. В.** Индивидуальные детерминанты субъективных искажений в оценках стресс-факторов городской среды 231

**Кленова М. А.** Социальные представления о стрессе у разных возрастных групп 234

**Леонова И. Ю.** Особенности представлений о незнакомом человеке в зависимости от уровня межличностного доверия 238

**Бочарова Е. Е.** Совесть в представлениях студенческой молодежи 241

**Валиев Р. А., Каримова В. Г.** Структура готовности будущих педагогов к взаимодействию с иноэтничными субъектами образовательного пространства 244

**Тихомиров М. Ю.** Опыт применения активных групповых методов в изучении и развитии ценностных ориентаций 247

**Данилова Е. А.** Особенности ценностных ориентаций современной молодежи в добрачный период 250

**Воскресенская Н. Г.** Социально-психологический анализ современных киномифов 253

**Воробьева А. Е., Акбарова А. А.** Поведение и эмоциональные переживания молодежи в торгово-развлекательных центрах 256

**Леонов И. Н.** Влияние толерантности к неопределенности на стратегии совладающего поведения у менеджеров 259

**Бовть О. Б.** Взаимосвязь стратегий поведения в конфликте с типом виктимного поведения подростков 262

**Ткачева М. С.** Психологические особенности действия социогенных помеховлияний в спорте 265

**Вагалова А. Р., Больбот Т. Л.** Адаптационная готовность первоклассников в оценках участников образовательного процесса 271

## Педагогика развития и сотрудничества

**Фирсова Т. Г.** Соотношение эмпатийного потенциала и литературного развития ребенка-читателя 276

**Евдокимова Е. Г.** Метафора в диагностическом инструментарии педагога 282

## Приложения

## Хроника научной жизни

**Колчина А. Г.** Система реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: научные подходы и практическая реализация 287

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

Индекс издания по каталогу ОАО Агентства «Роспечать» 84823, раздел 23 «Образование. Педагогика». Журнал выходит 4 раза в год

## Заведующий редакцией

Бучко Ирина Юрьевна

## Редактор

Гаврина Марина Владимировна

## Художник

Соколов Дмитрий Валерьевич

## Редактор-стилист

Степанова Наталия Ивановна

## Верстка

Багаева Ольга Львовна

## Технический редактор

Ковалева Наталья Владимировна

## Корректор

Юдина Инна Геннадьевна

## Адрес редакции:

410012, Саратов, ул. Астраханская, 83

Тел.: (845-2) 51-45-49, 52-26-89

E-mail: izvestiya@sgu.ru

Подписано в печать 7.09.2015.

Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 11,16 (12,0).

Тираж 500 экз. Заказ 134-Т.

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

© Саратовский государственный университет, 2015

**ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ**

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

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

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

Последовательность предоставления материала:

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

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

Структура и содержание статей:

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

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

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

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

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

- Lada I. Lozhkina.** Forming Professional Conscience in Psychologists Through the Study of Primary Sources 199
- Elena V. Slavutskaya.** Verbal-Logical Thinking and the Structuring of the Preadolescents Personality Traits 203

**Theoretical and Methodological Approaches to Investigations of Psyche's Development**

- Vladimir A. Tolochek.** «Acme», Efficiency of Activities and the Success of Stakeholder 207

**Social Developmental Psychology**

- Rail M. Shamionov.** Criteria of Subjective Personal Well-Being: Socio-Cultural Determinancy 213
- Irina V. Arendachuk.** Personal Potential and Socio-Psychological Adaptation as a Resource of Psychological Readiness to Take Risks 219
- Alfiya R. Vagapova.** Modern Socio-Political Phenomena in Perception of Different Age Groups 226
- Olga V. Kruzhkova.** Individual Determinants of Subjective Distortions in Evaluating Stress Factors of Urban Area 231
- Milena A. Klenova.** Social Perceptions of Stress in Different Age Groups 234
- Irina Yu. Leonova.** Peculiarities of Representations about Unfamiliar People Depending on the Level of Interpersonal Trust 238
- Elena E. Bocharov.** Conscience in the Perception of Student Youth 241
- Ravil A. Valiev, Valentina G. Karimova.** Structure of Readiness of Future Teachers to Interact with Educational Space Subjects of Other Ethnicities 244
- Mikhail Yu. Tikhomirov.** Experience of Application of Active Group Methods in Studying and Development of Valuable Orientations 247
- Elena A. Danilova.** Peculiarities Valuable Orientations of Modern Youth in Premarital Period 250
- Nataliya G. Voskresenskaya.** Social and Psychological Analysis of Modern Cinemyths 253
- Anastasia E. Vorobieva, Anastasia A. Akbarova.** Youth's Behavior and Emotional Experience in Shopping and Entertainment Centers 256
- Ilya N. Leonov.** Influence of Tolerance Towards Uncertainty on the Strategy of Coping Behavior in Managers 259
- Oksana B. Bovt.** Relationship Strategies Behaviour in Conflict with Type the Victim Type of Adolescent Behaviour 262
- Mariya S. Tkacheva.** Psychological Peculiarities of Sociogenic Factor-Influence in Sports 265
- Alfiya R. Vagapova, Tatyana L. Bolbot.** Adaptation Readiness of First Graders in Estimates of Participants of Educational Process 271

**Pedagogy of Development and Cooperation**

- Tatiana G. Firsova.** The Correlation between the Empathic Potential and Literary Development of the Child-reader 276
- Elena G. Evdokimova.** Metaphor in the Diagnostic Toolset of a Teacher 282

**Appendices****Hronicle of Scientific Life**

- Alina G. Kolchina.** The System of Rehabilitation of Persons with Disabilities: Scientific Approaches and Practical Implementation 287



**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА  
«ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. НОВАЯ СЕРИЯ»**

**Главный редактор**

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

**Заместитель главного редактора**

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

**Ответственный секретарь**

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

**Члены редакционной коллегии:**

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

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

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

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

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

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

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

Усанов Дмитрий Александрович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

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

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

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

**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL  
«IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY. NEW SERIES»**

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

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

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

**Members of the Editorial Board:**

Balash O. S. (Saratov, Russia)

Buchko I. Yu. (Saratov, Russia)

Danilov V. N. (Saratov, Russia)

Ivchenkov S. G. (Saratov, Russia)

Kossovich L. Yu. (Saratov, Russia)

Makarov V. Z. (Saratov, Russia)

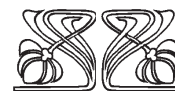
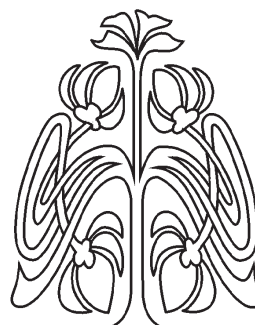
Prozorov V. V. (Saratov, Russia)

Usanov D. A. (Saratov, Russia)

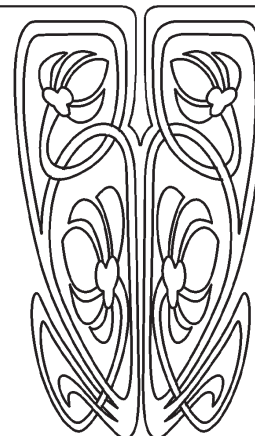
Ustiantsev V. B. (Saratov, Russia)

Shamionov R. M. (Saratov, Russia)

Shlyakhtin G. V. (Saratov, Russia)



**РЕДАКЦИОННАЯ  
КОЛЛЕГИЯ**





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

**Главный редактор**

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

**Заместитель главного редактора**

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

**Ответственный секретарь**

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

**Члены редакционной коллегии:**

Акопов Гарник Владимирович, доктор психол. наук, профессор (Самара, Россия)

Александрова-Хауэлл Мария, M.S, Оклахомский государственный университет (Оклахома, США)

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

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

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

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

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

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

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

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

Панов Виктор Иванович, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)

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

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

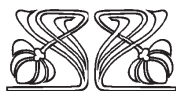
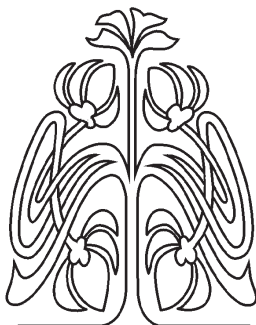
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

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

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

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

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



**РЕДАКЦИОННАЯ  
КОЛЛЕГИЯ**

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

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

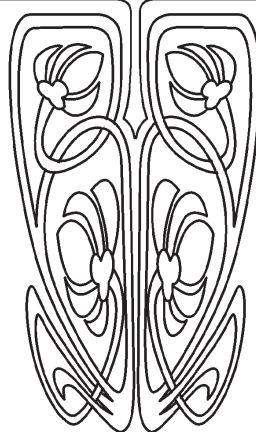
**Deputy Editor-in-Chief** – Aleksandrova E. A. (Saratov, Russia)

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

**Members of the Editorial Board:**

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

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







# АКМЕОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.922

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ ПСИХОЛОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ ПЕРВОИСТОЧНИКОВ

Л. И. Ложкина

Ложкина Лада Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психиатрии и клинической психологии, Северный государственный медицинский университет, Архангельск, Россия  
E-mail: LadaL1@yandex.ru

Изложены результаты теоретико-методологического анализа вопроса становления профессионализма и профессионального сознания. Актуализирована проблема формирования профессионального сознания студентов-психологов. Выделено три составляющие профессионализма и отмечена роль ресурсной составляющей. В качестве условия, осложняющего построение стройной системы знаний и формирования целостной психологической картины мира, рассматривается мультипарадигмальность психологической науки. Факторами формирования профессионального сознания выступают адаптационная готовность и особенности организации учебно-профессиональной деятельности. Важным элементом профессиональной подготовки является изучение студентами первоисточников. Оригинальные тексты рассматриваются с позиции аутентичности, позволяющей сформировать рефлексивный слой профессионального сознания, навыки работы с литературой и профессиональное мышление. Предложена модель поэтапной интеграции психологического знания в сознании студента; поставлена проблема междисциплинарного синтеза в формировании профессионального сознания.

**Ключевые слова:** профессиональное становление, профессиональное сознание, учебно-профессиональная деятельность, первоисточники.

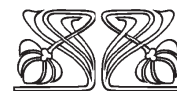
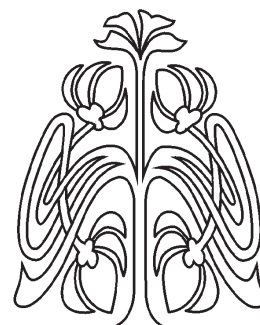
DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-199-203

### Введение

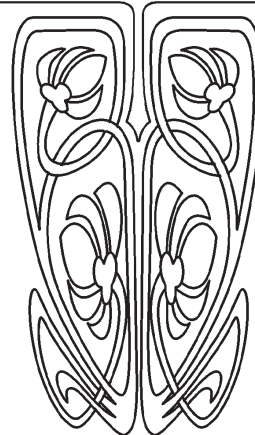
Рассмотрение вопроса о профессиональном становлении получило широкое теоретическое и эмпирическое освещение в науке. Профессионализм, развитие профессионализма, становление профессионала рассматриваются с точки зрения различных научных позиций, но в многообразии подходов заложен не конфликт, а органичное дополнение друг друга, что позволяет понять все сложное многообразие изучаемого явления в его целостности [1–5].

### Теоретический анализ проблемы

В статье поставлен акцент на проблеме формирования профессионального сознания во время обучения профессии психолога, так как именно в этот период закладываются основы профессионализма, но о собственно профессионализме говорить еще недопустимо. Категория сознания является базовой характеристикой человека: именно способность к сознательному отражению и сознательной регуляции выделяет человека из животного мира так же, как профессиональное сознание определяет профессиональную оформленность субъекта определенной профессии. В качестве одного из базовых условий формирования и развития этого феномена выступает из-



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





учение научных первоисточников. Обозначенная проблема рассматривается через призму классических подходов к пониманию формирования и развития сознания и акмеологического подхода к изучению становления профессионала [2, 6–9].

Понятие профессионализма трактуется довольно широко, но всегда рассматривается как некая системная характеристика субъекта профессиональной деятельности, проходящая определенные стадии развития. Конечной точкой профессионализма может считаться окончание занятий профессиональной деятельностью.

Э. Ф. Зеер рассматривает профессиональное становление как большую часть онтогенеза человека – от формирования профессиональных намерений до окончания профессиональной деятельности. В процессе становления прослеживается ряд стадий: оптации, профессионального образования, профадаптации, профессионализма и мастерства [3]. В акмеологической концепции развития профессионала [2], построенной с точки зрения системности, а именно в контексте развития подсистем, их несколько, они взаимосвязаны, каждая из них несет свою функциональную нагрузку и имеет свои акмеологические инварианты. Подсистема профессиональной деятельности обеспечивает решение профессиональных задач на основе знаний, умений, навыков и профессиональной компетентности. Последняя является когнитивным динамическим компонентом, обеспечивающим решение профессиональных задач с высокой продуктивностью и включает в себя профессионально-правовую, профессионалогическую, социально-перцептивную и коммуникативную компетентности. Особое место в профессиях, принадлежащих классу «человек – человек», «человек – группа или коллектив», «человек – большие социальные группы», отводится психологической компетентности. Подсистема профессионализма деятельности личности связана с развитием простых и сложных способностей, профессионально важных качеств, развитием инновационного потенциала. Значимую роль в формировании и качественном развитии этой подсистемы играют рефлексия и стремление к профессиональной самореализации. Нравственные регуляторы профессиональной деятельности обеспечиваются подсистемой нормативной деятельности и поведения. Одним из условий развития профессионализма выступает гармоничная Я-концепция – подсистема продуктивной Я-концепции [2]. А. К. Маркова, выделяя уровни профессионального становления, указывает на нелинейность пути развития профессионализма и его индивидуальный характер [4].

Становление профессионала представляет собой череду сменяющихся стадий и образует

целостную систему, неотторжимую от личности. Начиная с периода оптации, профессия создает особую ситуацию развития, в которой профессиональная деятельность становится фактором социализации, определяя профессиональное и личностное развитие. Личностные особенности являются способствующими или препятствующими детерминантами овладения профессией и достижения в ней уровня мастерства. М. А. Дебель выделяет ряд личностных качеств, характерных для профессионального акме, к которым относятся самореализация, пассионарность, гармоничность личности и способность разрешать противоречия [1].

Профессиональное развитие сопровождается кризисами, конфликтами и деструктивными изменениями [3]; разрешение кризиса знаменуется новообразованием, которое определяет дальнейшее развитие. П. И. Сидоров в рамках синергетической концепции деструктивного профессионализма указывает, что в случае неблагоприятных условий, которые не позволяют эффективно разрешить накопившиеся противоречия, профессиональный сценарий будет развиваться в контексте деструктивного профессионализма [5]. В случае благополучного разрешения траектория развития профессионала будет направлена в сторону адаптивного профессионализма.

В качестве системных инвариантов профессионализма можно выделить три составляющие: экзистенциальную, стратегическую и ресурсную [10]. Содержанием экзистенциальной составляющей будет система смыслообразующих мотивов, стратегическая обеспечивает постановку и реализацию профессиональных целей. Обеспечение реализации поставленных целей невозможно без наличия ресурсов. Знания, умения, навыки, различные виды профессиональных компетентностей интегрируются в ресурсной составляющей. Она начинает формироваться на начальных этапах обучения профессии, в рамках учебно-профессиональной деятельности. Именно на этом уровне закладываются основы профессионального сознания, а личность должна стать субъектом профессиональной деятельности. Однако не каждый человек, поступивший в учебное заведение, хочет и может приобрести субъектность в психологическом смысле. Личностная готовность перейти с позиции объекта обучения к субъекту образовательного процесса зависит от его адаптивной готовности к учебно-профессиональной деятельности [11, 12]. Рассматривая основные характеристики субъекта деятельности, К. А. Абулханова отмечает несколько важных аспектов субъектности – целостность (человек как некая специфическая система), активность субъекта (стремление к совершенствованию) и его способность разрешать противоречия (находить эффективные способы



уравновешивания между своей внутренней системой и требованиями среды) [8].

Исходя из основных положений культурно-исторической школы (Выгоского), можно сделать вывод, что профессиональное сознание, как и сознание в целом, формируется путем интериоризации накопленного человечеством знаний. Профессиональное сознание, рассматриваемое как подсистема сознания, возникает в соответствии с законами, сформулированными А. Н. Леонтьевым [7].

Учебно-профессиональная деятельность создает особые условия для развития личности и требует качественных изменений для формирования профессионализма. На начальных этапах обучения требованиями среды становятся овладение профессиональным языком и знание общепсихологических подходов. Сложность решения поставленной задачи заключается в уникальности психологической науки. Представляя собой разветвленную сеть разных отраслей и школ, в которых одно и то же понятие может иметь разный смысл, а представления о психологии человека в корне отличаться, эта сеть значительно осложняет интеграцию знаний в стройную систему и порождает профессиональные противоречия, затрудняющие решения профессиональных задач. Отдельно можно говорить о псевдонаучных психологических знаниях и вольной интерпретации научных теорий, широко представленных на сегодняшний день. Студент как субъект деятельности не может сам разрешить описанные трудности в силу отсутствия у него рефлексивного слоя [9] профессионального сознания, но особая стратегия образовательного процесса может решить поставленную задачу.

Итогом теоретического аспекта психологического образования выступает построение субъективной (интегрированной) психологической теории, категориальной системы знаний [12], опираясь на которую специалист будет решать профессиональные задачи.

В первую очередь в учебно-профессиональной, а в дальнейшем и в профессиональной деятельности встает задача объективного описания психологического феномена в системе научных понятий (категорий психологии).

Получение профессиональных знаний и овладение профессионально ориентированной лексикой происходит через чтение учебной литературы и оригинальных научных статей. Актуальность «работы» с первоисточниками можно сформулировать в нескольких положениях. Во-первых, научные первоисточники являются для студента аутентичными текстами. С одной стороны, они позволяют освоить профессиональный язык и постепенно вытесняют житейские понятия из сознания, с другой – усвоить манеру

и стиль изложения научных фактов, рассмотреть за «сухой» выкладкой теории личность ученого, вступить с ним в мысленный диалог. Так, опубликованные стенограммы лекций А. Н. Леонтьева раскрывают его не только как талантливого ученого, но и как человека, как преподавателя [13]. Это представляется нам важным, так как способствует формированию таких подструктур сознания, как значение и смысл. Во-вторых, они стимулируют студента к осмысленному изучению материала, развивают способность определять структуру и логику изложения, требуют выделения ключевых понятий, главных позиций, способствуют пониманию употребления понятий в контексте изложения.

Третье положение связано с точностью донесения научной мысли, полнотой ее представления. Оригинальная статья априори лишена искажения интерпретацией. На первых курсах студент дезориентирован потоком информации и незащищен перед околонучными знаниями: вплетаясь в профессиональное сознание, ложные представления делают невозможным объективное описание психических феноменов; в практической деятельности это приводит к неверной постановке психологического диагноза и «знахарству» в оказании психологической помощи.

Органичное сочетание использования учебников, учебных пособий и первоисточников образует развивающую среду для формирования профессионального сознания.

Следующим встает вопрос организации условий для интеграции огромного количества психологических подходов [14]. Одним из возможных решений этой проблемы будет этапность погружения в научно-профессиональное пространство по принципу от простого к сложному. Такой подход позволит нивелировать в сознании студента острые противоречия между школами и за счет поступательного изучения учебного материала обеспечит более качественное понимание психологического знания. В предложенной модели формирования целостной научной картины психологии мы выделяем четыре этапа.

Первый этап – изучение основных категорий психологии. Суть его заключается в свободном владении основными понятиями, грамотном их использовании, понимании, какое является более широким, а какое более узким (например, не тождественность психики и сознания, личности и человека). В принципе, это пропедевтический уровень для анализа теорий, концепций, парадигм и т.п.

Второй этап заключается в изучении основных парадигм психологии: происходит рассмотрение категорий с точки зрения мультипарадигмальности психологии (например, рассмотрение личности в гуманистической и естественно-научной парадигме).



Третий этап: изучение основных направлений психологии. Он позволяет создать базу для понимания общих принципов различных теорий в рамках одного направления (фрейдизма, когнитивного направления, культурно-исторической школы и т.д.).

Четвертый этап заключается в знакомстве с различными теориями и их теоретическом анализе. Новообразованием этого этапа будет научная психологическая картина мира, позволяющая качественно осуществлять объективную и субъективную рефлексии научного знания и выйти на продуктивный уровень.

Представленная модель не может быть реализована в рамках одной дисциплины, и в связи с этим встает проблема междисциплинарного синтеза. В. А. Мазиллов [14] указывает на необходимость сближения курсов «История психологии» и «Методологические основы психологии», на наш взгляд, к этому перечню необходимо добавить «Введение в психологию», «Общую психологию» и «Общий психологический практикум».

## Заключение

В качестве вывода можно сказать, что поэтапное погружение в научное знание, системное использование научных первоисточников в процессе подготовки студентов-психологов и междисциплинарный синтез позволяют сформировать целостную систему научных знаний, овладеть научным психологическим языком, усвоить традиции мировой и отечественной психологической науки. Данный подход обеспечит высокий уровень профессионального сознания и позволит подготовить компетентного специалиста для решения профессиональных задач.

## Библиографический список

1. Дебель М. А. Профессионализм как проявление пассионарности // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 1 (38). С. 14–17.
2. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. М. ; Воронеж, 2004. 752 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вуза. М. ; Екатеринбург, 2003. 336 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 312 с.
5. Сидоров П. И. Адаптивный профессионализм как приоритет корпоративной службы ментального здоровья // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 2014. № 2. С. 13–25.
6. Выготский Л. С. Психология. М., 2000. 1008 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2005. 325 с.
8. Абульханова К. А. Психология и сознание личности. М. ; Воронеж, 1999. 224 с.
9. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания // Вопр. психологии. 1991. № 2. С. 15–36.
10. Ложкина Л. И. Психологические аспекты профессионализма педагога в условиях новой школы // Мир образования – образование в мире. 2012. № 3 (47). С. 107–110.
11. Арендачук И. В. Адаптационная готовность личности к учебно-профессиональной деятельности : системно-диахронический подход. Современные исследования социальных проблем : электронный журн. 2013. № 10 (30). URL: [http://journals.org/index.php/sisp/article/view/10201327/pdf\\_447](http://journals.org/index.php/sisp/article/view/10201327/pdf_447) (дата обращения: 22.03.2015).
12. Бочарова Е. Е. Конструирование образа будущего учащейся молодежью как аспект ее социального самоопределения // Изв. Саратов. унта. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10, вып. 3. С. 68–73.
13. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М., 2010. 511 с.
14. Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н. Компетентностный подход в формировании профессионального сознания психологов // Бюлл. учеб.-метод. объединения вузов Российской Федерации по психолого-педагогическому образованию. 2014. № 1 (6). С. 79–85.

## Forming Professional Conscience in Psychologists Through the Study of Primary Sources

Lada I. Lozhkina

Northern State Medical University, Arkhangel'sk  
51, Troitsky str., Arkhangel'sk, 163000, Russia  
E-mail: LadaL1@yandex.ru

The article gives the results of the theoretical and methodological analysis of the problem of forming professionalism and professional consciousness. We have updated the problem of forming professional consciousness in psychology students. We have marked out three components of professional development and highlighted the role of the resource component. The multiparadigmality of psychology as a science is regarded as a condition complicating the construction of a coherent system of knowledge and the formation of a complete psychological world view. Factors of forming professional consciousness are adaptive willingness and the features of organizing educational and professional activities. An important element of professional training is students studying primary sources. The original texts are considered from the point of authenticity, allowing to form a reflective layer of professional consciousness, literature analyzing skills and professional thinking. We have suggested a model of gradual integration of psychological knowledge in the minds of a student and raised the problem of interdisciplinary synthesis in forming professional consciousness.

**Key words:** professional development, professional consciousness, teaching and professional activities, primary sources.

## References

1. Debel' M. A. *Professionalizm kak proyavlenie passionarnosti* (Professionalism as passionarity display). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* (World of science, culture and education), 2013, no. 1 (38), pp. 14–17 (in Russian).





2. Derkach A. A. *Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala* (Acmeological basis for development of professional). Moscow, 2004. 752 p. (in Russian).
3. Zeer E. F. *Psikhologiya professiy: ucheb. posobie* (Psychology of professions: Tutorial)). Moscow, 2003. 336 p. (in Russian).
4. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* (Psychology of professionalism). Moscow, 1996. 312 p. (in Russian).
5. Sidorov P. I. *Adaptivnyy professiogenez kak prioritet korporativnoy sluzhby mental'nogo zdorov'ya* (Adaptive professional formation as priority of mental health corporate service). *Obozrenie psikhiiatrii i meditsinskoy psikhologii* (V. M. Bekhterv review of psychiatry and medical psychology), 2014, no. 2, pp. 13–25 (in Russian).
6. Vygotskiy L. S. *Psikhologiya* (Psychology). Moscow, 2000. 1008 p. (in Russian).
7. Leont'ev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* (Activities. Consciousness. Personality). Moscow, 2005. 325 p. (in Russian).
8. Abul'khanova K. A. *Psikhologiya i soznanie lichnosti* (Psychology and consciousness personality). Moscow, 1999. 224 p. (in Russian).
9. Zinchenko V. P. *Miry soznaniya i struktura soznaniya* (Worlds of consciousness and structure of consciousness). *Voprosy Psikhologii* (Voprosy Psychologii), 1991, no. 2, pp. 15–36 (in Russian).
10. Lozhkina L. I. *Psikhologicheskie aspekty professiogeneza pedagoga v usloviyakh novoy shkoly* (Psychological aspects professiogenesis teacher in the new school). *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire* (World of education – education in world), 2012, no. 3 (47), pp. 107–110 (in Russian).
11. Arendachuk I. V. *Adaptatsionnaya gotovnost' lichnosti k uchebno-professional'noy deyatel'nosti: sistemno-diakhronicheskiy podkhod* (Adaptation readiness of personality to teaching-professional activity: systematic-diachronic approach). *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem* (Modern Research of Social Problems), 2013, no. 10 (30). Available at: [http://journals.org/index.php/sisp/article/view/10201327/pdf\\_447](http://journals.org/index.php/sisp/article/view/10201327/pdf_447) (accessed 22 March 2015).
12. Bocharova E. E. *Konstruirovaniye obraza budushchego uchashcheyasya molodezh'yu kak aspekt ee sotsial'nogo samoopredeleniya* (Designing of an Image of the Future of Learning Youth as Aspect of their Social Self-Determination). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2010, vol. 10, iss. 3, pp. 68–73 (in Russian).
13. Leont'ev A. N. *Lektsii po obshchey psikhologii* (Lectures on general psychology). Moscow, 2010. 511 p. (in Russian).
14. Mazilov V. A., Slepko Yu. N. *Kompetentnostnyy podkhod v formirovaniy professional'nogo soznaniya psikhologov* (Competence approach in the formation of professional consciousness of psychologists). *Byull. ucheb.-metod. ob"edineniya vuzov Rossiyskoy Federatsii po psikhologo-pedagogicheskomu obrazovaniyu* (Bulletin of educational and methodical association of high schools of the Russian Federation on the psychological and pedagogical education), 2014, no. 1 (6), pp. 79–85 (in Russian).

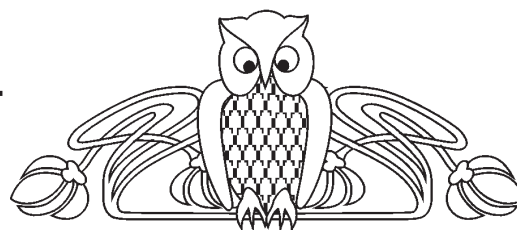
УДК 159.922.736.4

## СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ И СТРУКТУРИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ В ПРЕДПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Е. В. Славутская

Славутская Елена Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии и социальной педагогики, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, Чебоксары, Россия  
E-mail: slavutskayaev@gmail.com

Изложены результаты лонгитюдного исследования интеллекта и личностных характеристик школьников 9–12 лет. Исследование выполнено на выборке 128 учащихся 3–6 классов в течение трех лет. Используются «12-факторный опросник» Р. Б. Кеттелла и Р. В. Коана и «Свободно культурный интеллектуальный тест» Р. Б. Кеттелла. Предлагается новая комплексная методика обработки данных на основе аппарата нейронных сетей и факторного анализа. Показаны особенности формирования словесно-логического мышления и структурирования личностных черт в исследуемом возрасте. Проанализирована связь вербального и невербального интеллекта в контексте формирования словесно-



логического мышления. Обнаружено, что в предпубертативном возрасте развитие мышления опосредовано личностными характеристиками. Прикладной аспект исследования – критерии готовности учащихся к переходу из начальной в среднюю школу.  
**Ключевые слова:** словесно-логическое мышление, личностные черты, школьники 9–12 лет, искусственные нейронные сети, факторный анализ.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-203-206

### Введение

Период 9–12 лет является уникальным по насыщенности происходящих в нем событий, англоязычными исследователями он назван предпубертативным (preteens, preadolescent age). Особенности этого возраста являются пере-



ход из начальной в среднюю школу, преддверие пубертатного кризиса, критический период 11–12 лет – граница между младшим школьным и подростковым возрастами.

### Теоретический анализ проблемы

Существует несколько противоречий при описании возраста 9–12 лет. Исследователи описывают его либо с точки зрения окончания младшего школьного возраста, и тогда затрагиваются вопросы психического развития младших школьников, либо – как начало подросткового, в этом случае рассматриваются подростковые проблемы. Переход от младшего школьного к подростковому, т.е. непосредственно предподростковый возраст как бы выпадает из сферы внимания исследователей. Г. А. Цукерман назвала его «ничья земля» в возрастной психологии [1]. Традиционно подростковый возраст принято рассматривать как кризисный из-за проявления негативизма и повышенной эмоциональности, в то время как последние данные указывают на то, что вышеуказанные характеристики наблюдаются на несколько лет раньше подросткового периода.

В классификации разных авторов этот возрастной отрезок трактуется неоднозначно, начиная от границ возраста, заканчивая основными возрастными новообразованиями. Свообразие возрастного отрезка 9–12 лет определяется тем, что он включает в себя последнюю часть стабильного периода (окончание начальной школы), кризис и начало следующего стабильного возрастного периода. Л. С. Выготский указывает на период «школьный возраст» 8–12 лет с новообразованием «произвольное внимание» (произвольное структурирование: выделение фигуры из фона), за которым следует кризис 13 лет. Ссылаясь на него, Д. Б. Эльконин отмечает конец младшего школьного возраста как ключевой в развитии мышления детей, а основным новообразованием этого возраста является отвлеченное словесно-логическое мышление. К новообразованиям этого периода он относил и развитие рефлексии, произвольности и самоконтроля.

### Выборка, методики и методы исследования

В работе используется комплексный подход, теоретическую основу которого составляет концепция культурно-исторического развития, а эмпирическое исследование основано на факторных моделях интеллекта и личности. Это позволяет получить принципиально новые эмпирические данные и количественно подтвердить и развить отдельные положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского.

Классической факторной моделью в психологии является теория личностных черт Р. Б. Кет-

телла. Интеллект он разделяет на «текущий» и «кристаллизованный», а контрольную проверку такого разделения он осуществлял на выборке из детей подросткового возраста; опросники разрабатывались им для детей, начиная с восьмилетнего возраста.

Лонгитюдное исследование проводилось в течение 3,5 лет со 128 учащимися 3–6 классов общеобразовательных школ, обучающихся по стандартным программам. Как базовые методы психодиагностики использовались 12-факторный опросник Р. Б. Кеттелла и Р. В. Коана (выявлялись личностные черты и показатели вербального интеллекта) и свободно культурный интеллектуальный тест Р. Б. Кеттелла (выявлялся показатель невербального интеллекта). Факторный анализ позволяет количественно оценить только линейные связи между численными психологическими показателями. Если такие взаимосвязи нелинейны, коэффициенты корреляции, матрица которых является основой для факторного анализа, имеют низкие значения. Для выявления нелинейных взаимосвязей необходимы специальные методики, поэтому предлагается комплексная методика обработки данных психодиагностики на основе искусственных нейронных сетей (ИНС) [2], корреляционного и факторного анализов. Аппарат ИНС применяется для селективной оценки значимости и нелинейных взаимосвязей психологических характеристик. Комплексный интеллектуальный анализ, включающий аппарат ИНС и факторный анализ, позволяет из достаточно стандартных данных психодиагностики выявить новые закономерности в психическом развитии детей.

Новизна и достоверность полученных результатов обеспечивались комплексной многоуровневой обработкой данных психодиагностики:

1) систематизацией результатов, проверкой отсутствующих показателей, анализом не соответствующих возрастной норме значений и т.д.;

2) разделением (при необходимости) данных по: признаку пола, уровню интеллектуальных показателей, психологическим признакам, связь между которыми необходимо исследовать;

3) корреляционным и факторным анализами данных для обнаружения линейных корреляционных связей между показателями, групп взаимосвязанных признаков, вклада каждого из факторов в общую дисперсию;

4) использованием аппарата ИНС для выделения наиболее значимых, доминирующих психологических признаков. Факторный анализ позволяет выделить только группы таких признаков в факторах по вкладу в общую дисперсию, без их селективной оценки;

5) использованием аппарата ИНС для построения зависимостей (вычислительных моделей) между выбранными психологическими характеристиками для каждого респондента:



это позволяет обнаружить нелинейные связи между психологическими признаками, которые не проявляются при корреляционном и факторном анализе;

6) полученные при нейросетевом анализе зависимости для каждого респондента позволяют найти численные параметры нелинейной связи отдельных психологических характеристик и использовать их в дальнейшем для факторного анализа;

7) факторным анализом данных с учетом параметров, отражающих нелинейные связи между показателями;

8) сопоставлением результатов комплексной обработки, анализом обнаруженных закономерностей и связей; более обоснованным разделением респондентов по исходным психодиагностическим данным; оценкой противоречий и необходимости проверки; перегруппировкой признаков;

9) для оценки и уточнения связей между наиболее значимыми для отдельных групп респондентов признаками обработка данных может быть проведена повторно.

### Результаты исследования и их обсуждение

Подробно исследована связь вербального и невербального интеллекта. Показано, что эта связь в предподростковом возрасте (при формировании словесно-логического мышления) может быть не только нелинейной, но и опосредованной, зависящей от личностных черт детей. Возникновение линейной связи между вербальным и невербальным интеллектом может служить количественным критерием сформированности словесно-логического мышления как основного возрастного новообразования. Проанализированы место интеллектуальных показателей в структуре личностных и индивидуально-психологических качеств детей, их связь с развитием рефлексии и произвольности.

Изучена динамика формирования и структурирования взаимосвязей между психологическими и личностными показателями. Обнаружено, что некоторые психологические и личностные характеристики образуют группы с устойчивыми взаимосвязями. Такие группы качеств (кластеры) могут считаться «психологическими образованиями», характерными для данного возрастного периода, и отражать специфику предподросткового возраста. У девочек резкое нарастание взаимосвязей между личностными и психологическими показателями наблюдается уже к концу 4-го и в 5-м классе, а у мальчиков формирование тех же взаимосвязей – только в 6-м классе. У школьников с более низким уровнем интеллектуального развития нарастание взаимосвязей выражено сильнее, чем у детей с  $IQ > 100$ .

Если взаимосвязи между психологическими и личностными характеристиками не сформированы к концу младшего школьного возраста, то они начинают быстро формироваться в отрицательной области (в отрицательной полярности), включающей устойчивые взаимосвязанные группы качеств в виде «дезадаптационного синдрома пятого класса» [3]. Исследованы феноменология и динамика этого явления: обнаружено, что изменение взаимосвязей между психологическими характеристиками (в процессе естественного развития или в результате формирующего эксперимента) существенно влияет на готовность к обучению в средней школе (и может служить ее критерием) [4].

Результаты исследования соответствуют быстро развивающемуся в отечественной психологии дифференционно-интеграционному направлению психического развития (Н. И. Чуприкова, М. А. Холодная, Л. М. Веккер, Е. А. Сергиенко, Т. А. Ратанова, Е. В. Волкова, Н. П. Локалова и др.). Исследования в этой области показывают, что развитие ментальных структур происходит в направлении от малодифференцированных форм к дифференцированным, показателем их зрелости является степень дифференцированности и интегрированности. Мы можем констатировать тот факт, что направление психического развития, в частности когнитивных процессов, в онтогенезе движется в направлении структурирования, большей дифференциации, что мы и наблюдаем в нашем исследовании. Обнаруженное нами явление соответствует и принципу антиципации, который предполагает подготовку предыдущей стадии для последующей, а регресс в антиципации связан с подготовкой к следующему этапу в развитии, когда происходит адаптация к новым условиям социальной среды. Экспериментально зафиксировано резкое нарастание взаимосвязей между психологическими показателями в пятом классе и их структурирование в отрицательной области (регресс в развитии), проявляющееся в большей степени у девочек, а также у школьников с более низкими интеллектуальными показателями. Начало возрастного, пубертатного кризиса, изменение социальной ситуации развития, переход из начальной в среднюю школу связаны с необходимостью адаптироваться к новым условиям.

### Заключение

Экспериментально показано, что в этот период происходит резкий «скачок» в формировании взаимосвязей между различными психологическими показателями, что может быть идентифицировано как кризисное явление, а в целом соответствует понятию и критериям периода возрастного кризиса. Показатель связи вербального и невербального интеллекта может служить



количественным критерием сформированности словесно-логического мышления и – психологической готовности детей к средней школе; опосредованность его через личностные черты – характеристикой вхождения в кризис (кризисный период связан с личностными изменениями).

Результаты позволяют уточнить характерные особенности и временные отрезки формирования возрастных психологических новообразований, показать возможность выделения предпубертативного возраста в отдельный переходный период со своей феноменологией и динамикой, а также разработать комплексные программы сопровождения школьников.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект «Гендерные особенности психологической готовности учащихся к средней школе» (грант № 14-16-21013 а/р).*

### Библиографический список

1. Цукерман Г. А. Десяти-двенадцатилетние школьники : «ничья земля» в возрастной психологии // Вопр. психологии. 1998. № 3. С. 17–31.
2. Славутская Е. В., Славутский Л. А. Нейросетевой анализ взаимосвязи вербального и невербального интеллекта младших подростков // Психол. журн. 2014. Т. 35, № 5. С. 48–56.
3. Славутская Е. В. Гендерные различия в личностных качествах, определяющих дезадаптацию младших подростков // Психологическая наука и образование : электронный журнал. 2011. № 3. URL: <http://psyedu.ru> (дата обращения: 21.08.2014).
4. Славутская Е. В. Исследование интеллектуальных показателей младших подростков при развивающем воздействии на их эмоционально-волевую сферу // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 11, вып. 2. С. 76–81.

### Verbal-Logical Thinking and the Structuring of the Preadolescents Personality Traits

Elena V. Slavutskaya

Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary  
38, K. Marksa str., Cheboksary, 428000, Russia  
E-mail: Slavutskayaev@gmail.com

The results of the longitudinal study of intelligence and personality characteristics of school children aged 9–12 years are presented. The study was performed on a sample of 128 students of 3–6 grades during three years. The R. B. Cattell's 12-factor questionnaire and Cultural Free Test are used. The new complex data processing method based on the neural networks and factor analysis is developed. The features of the formation of verbal-logical thinking and structuring of personality traits in the studied age are analyzed. The relationship of verbal and nonverbal intelligence in the context of the formation of verbal-logical thinking is analyzed. It was found that the intellection development in preteen is indirectly connected with personal characteristics. Applied aspect of the research is the criteria of readiness of students for the transition from primary to secondary school.

**Key words:** verbal-logical thinking, personality traits, school children aged 9–12 years, artificial neural networks, factor analysis.

### References

1. Tsukerman G. A. *Desyati-dvenadtsatiletnie shkol'niki: «nich'ya zemlya» v vozrastnoy psikhologii* (Schoolchildren 10–12 years old: no-one's territory in age psychology). *Voprosy Psikhologii* (Voprosy Psychologii), 1998, no. 3, pp. 17–31 (in Russian).
2. Slavutskaya E. V., Slavutskiy L. A. *Neyrosetevoy analiz vzaimosvyazi verbal'nogo i neverbal'nogo intellekta mladshikh podrostkov* (Connectionist analysis of interconnection between junior teenagers' verbal and non-verbal intellect). *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal), 2014, vol. 35, no. 5, pp. 48–56 (in Russian).
3. Slavutskaya E. V. *Gendernye razlichiya v lichnostnykh kachestvakh, opredelyayushchikh dezadaptatsiyu mladshikh podrostkov* (Gender differences of personal qualities determining junior teenagers' disadaptation). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* (Psychological Science and Education), 2011, no. 3. Available at: <http://psyedu.ru> (accessed 21 August 2014) (in Russian).
4. Slavutskaya E. V. *Issledovanie intellektual'nykh pokazateley mladshikh podrostkov pri razvivayushchem vozdeystvii na ikh emotsional'no-volevuyu sferu* (Investigation of junior teenagers' intellectual indexes under developing influence on their emotional and willing sphere). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2011, vol. 11, iss. 2, pp. 76–81 (in Russian).





# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

УДК 316.6

## «АКМЕ», ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И УСПЕШНОСТЬ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В. А. Толочек

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

Обсуждается проблема «акме» в контексте содержания и отношений функциональных систем, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности и социальной успешности человека как ее субъекта. Два критерия – мера специализации функциональных систем и теснота связи субъекта с условиями среды – позволяют выявить и упорядочить понятия в соответствии с содержанием ими обозначаемых феноменов: Задатки < Способности < Специальные способности < Профессиональные способности < Профессионально важные качества < Компетенции < Компетентность < ... Анализ цепочек понятий, отражающих функциональные и генетически связанные психологические феномены (или их проявления), позволяет упорядочивать эти понятия, вносить большую определенность в их использование, а главное, усиливать их функции как инструментов научного познания.

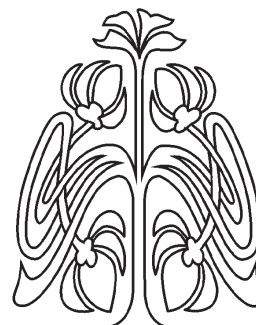
**Ключевые слова:** задатки, способности, профессионально важные качества, компетенции, компетентность.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-207-212

### Введение

Признанные авторитеты определяют «акме» так: «...высшая точка, период расцвета личности, наивысших ее достижений, когда проявляется зрелость личности во всех сферах; максимальное развитие способностей и дарований <...> акме приходится на период взрослости, или зрелости человека» [1, с. 217]. В феномене даже различают как целостный синдром, так и его своеобразные «клоны»: ««макроакме» – наивысший уровень в развитии, достигнутый человеком или общностью людей; «микроакме» – вершины, предвещающие достижение макроакме людьми или большими или малыми общностями» [2, с. 300]. Нетрудно заметить, что подобные определения не отличаются научной строгостью, критериями психического явления выступают метафоры, призванные обозначить явления, эксплицированные в разном масштабе; в описаниях «акме» де-факто отражены разные системы, содержательно представляемые как идентичные; явления, которые могут быть присущи отдельному индивиду, эксплицируются на социальные группы.

Тема развития устойчиво фигурирует в работах акмеологов. Различая «личностное развитие» и «профессиональное развитие», последнее даже детализируется и разделяется на разные потоки. Например, говорят о личностно-профессиональном развитии (таком типе изменений, когда развитие личностных качеств ведет за собой



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





развитие субъекта деятельности) и профессионально-личностном развитии (когда продвижение человека как субъекта «подтягивает» его личностные особенности) [1].

Современная акмеология позиционирует себя как правопреемник работ Б. Г. Ананьева. Но современное человекознание Б. Г. Ананьева имело мощную эмпирическую основу. В частности, в цикле исследований было установлено, что эволюция основных психических функций как их развитие заканчивается на рубеже около 25 лет, что перестройки психических структур происходят периодически, что принципиальное изменение баланса эволюции/инволюции психических функций фиксируется после 35 лет, что «пик» развития основных психических функций – памяти, мышления, внимания, восприятия приходится на 20–25 лет [3] с последующими возрастными снижениями уровня развития этих функций [4, 5]. Но подобные факты в современной акмеологии не обсуждаются. Эта линия эволюции человека не прописана, она не становится темой научного анализа и обсуждения. Акмеологи, «педалируя» развитие человека как личности и как субъекта, почти никогда не говорят об эволюции его способностей и профессионально важных качеств (ПВК), о периодических изменениях психических структур как носителей способностей, ПВК, компетенций и пр.

Множество таких психических структур как носителей содержательно близких психологических феноменов оправданно рассматривать как взаимосвязанные, подчиненные определенному принципу.

### Теоретический анализ проблемы

Вчитываясь в такие характеристики акме, как «...период расцвета личности, наивысших ее достижений, когда проявляется зрелость личности во всех сферах; максимальное развитие способностей и дарований <...> акме приходится на период взрослости...» [1, с. 217], можно делать вывод, что акме есть нечто застывшее, крайне инертное состояние человека, растянувшееся на весь «период взрослости», что акме – закрытая система... Можно предполагать, что такое понимание акме отчасти обусловлено типичным объектом, на который оно проецируется, базовой моделью – деятельностью *государственных служащих*, в которой успехи быстро вознаграждаются, неуспехи обычно скрываются за групповыми решениями и размытой ответственностью вследствие отставания по времени динамики социальных процессов, регулируемых чиновниками, в силу отсутствия самой практики привлечения к юридической ответственности чиновника за социальные последствия его действий. Государственная служба – сфера, где должност-

ной рост, интерпретируемый акмеологами как «личностное и профессиональное развитие», определяется, главным образом, продвижением в «команде», где «надежность», «преданность» и т.п. выступают главными качествами кандидата на должность.

Вероятно, в этом нужно искать корни своеобразной мифологизации феномена и логические противоречия в его определении. Так, если, согласно исследованиям под руководством Б. Г. Ананьева, пик развития основных психических функций – памяти, мышления, внимания, восприятия, психофизиологических функций и, следовательно, биологических и психических оснований вербальных способностей краток по времени и приходится на 20–25 лет, но отнюдь не на бесконечность «периода взрослости». Если, согласно результатам последующих исследований, психическое развитие в период взрослости (а такие исследования охватили лишь возраст до 46 лет) характеризуется флуктуацией в эволюции разных психических функций и систем и постепенным понижением на 10–12% уровня развития всех функций с 18–25 лет к 45–46 годам [3–8], то какие могут быть научные основания для утверждений о неограниченном во времени развитии разных способностей? Строго говоря, даже материалы исследований под руководством Б. Г. Ананьева нуждаются в критическом анализе: исходные данные претерпевали 3–4 преобразования, т. е. перевода начальных значений в единицы других шкал; скорее, сильно различались в отношении психометрических характеристик и методики исследования разных групп психических функций: например, результаты исследований психомоторных функций по разным методикам между собой коррелируют в диапазоне от –0,640 до +0,650, тогда как по другим – в более узких диапазонах – от 0,000 до 0,2000; в проводимых исследованиях недостаточно учитывалась роль типичной социальной среды и др. [4–6, 8].

Если уж говорить о развитии профессиональных способностей человека как субъекта, о его развитии как личности, логично было бы рассмотреть *возможности и границы компенсации одних функций другими*; рассмотреть *условия и закономерности интеграции способностей в профессиональные способности*, в профессионально важные качества (ПВК) как *становление в процессах деятельности новых функциональных систем*. Но такое понимание развития не типично для работ акмеологов: стадия акме описывается ими не как периодические преобразования и изменения структур, сопряженные с переживаниями человеком глубокого кризиса, с периодическими неизбежными спадами его профессиональной продуктивности, а именно как «плато благополучия» – социального, должностного, личностного. Примечательно, что ни-



кто из акмеологов никогда не назвал возрастного предела развития человека, не выделил стадии начала снижения уровня развития отдельных систем, не упомянул о границах «вершины» и того, что следует за нею.

В последние годы в научный оборот введено множество сопряженных понятий (ресурсы, потенциал, потенциалы, способности, компетенции, компетентность), по-разному отражающих, видимо, разные грани одного явления – эффективности профессиональной деятельности и социальной успешности человека как ее субъекта. Вероятно, неудовлетворенность ученых содержательной наполненностью базовых понятий, их недостаточной полнотой «схватывания» фрагментов реальности и побуждала к обращению к новым понятиям. Однако введение в оборот новых понятий требует их приведения «в порядок», установления если не их согласованности, то хотя бы их содержательных связей.

Выделим «исходные положения» нашего анализа проблемы эффективности профессиональной деятельности и социальной успешности человека как ее субъекта:

1) исторически эффективность деятельности (профессиональной деятельности) субъекта рассматривалась отдельно от проблемы социальной успешности человека как ее субъекта. Последняя сравнительно недавно стала предметом научного изучения. И эффективность профессиональной деятельности, и его социальная успешность могут и должны рассматриваться как взаимосвязанные явления;

2) в процессе становления человека как субъекта деятельности (тем более квалифицированной профессиональной деятельности) будут последовательно специализироваться его функциональные системы, обеспечивающие эффективность выполнения им данной деятельности, с одной стороны, с другой – обеспечивающие возможности субъекту продолжительно и стабильно работать эффективно;

3) деятельность как целенаправленная активность организуется и выполняется субъектом в специфической среде, характеризуемой совокупностью актуализированных условий. Поэтому деятельности человека как субъекта и его адаптация к среде (окружению) как индивида, как личности должны рассматриваться в единстве, как взаимосвязанные процессы становления и развития функциональных систем;

4) формируемые функциональные системы, обеспечивающие эффективность деятельности (частным случаем функциональных систем являются способности, компетенции и т.п.), и системы, обеспечивающие адаптацию человека к среде (саморегуляция, стили деятельности, стили поведения и пр.), первоначально детерминиру-

ются его собственными, интрасубъектными качествами. В последующем, в процессах реализации деятельности, по мере актуализации и изменения разных условий внешней и внутренней среды формирующиеся функциональные системы могут включать и внесубъектные условия;

5) если в качестве исходного состояния (уровня функционирования) подразумевается деятельность субъекта, согласованная с совокупностью актуализированных условий среды и соответствующая его собственным возможностям (следовательно, понимаемая как успешность субъекта), то все иные, более высокие, превосходящие «норму» и, объяснимо, более затратные уровни функционирования субъекта предполагают мобилизацию им дополнительных средств, условий, возможностей;

6) под «ресурсами» можно понимать все то, что дополнительно мобилизуется субъектом и вовлекается в деятельность в ее процессах (планирования, организации, реализации, контроля), то, что позволяет человеку как субъекту, как личности выходить за пределы своего «нормального» функционирования («заданности», *о-пределенности*, *об-условленности*), т.е. как отвечающего решению типовых задач в «штатных» условиях при наличных возможностях;

7) усложнение функциональных систем субъекта, их «нацеленность» на множество актуализируемых условий среды, чаще динамичных, изменяющих свою значимость и «валентность», предполагает их развитие, реорганизацию, усложнение, периодические изменения их структур (а не их замену на новые);

8) множество таких структур оправданно рассматривать как взаимосвязанные, подчиненные определенному принципу. В качестве такого принципа может выступать *транзитивность* (например:  $A > B > C > D > \dots Z$ ), а именно – транзитивность в мере *специализации* функциональных систем.

Введенные в последние годы в научный оборот сопряженные понятия (способности – общие, специальные, профессиональные, компетенции, компетентность и др.), по-разному отражающие разные грани одного явления, а именно – условий, факторов, детерминант (по Б. Ф. Ломову) эффективности профессиональной деятельности и успешности человека как ее субъекта, можно упорядочить. Следуя традициям отечественной психологии, можно выделить цепочки феноменов, находящихся во взаимосвязи и различающихся по мере их *функциональной специализации*, согласно задачам деятельности и условиям социальной среды (окружения), цепочки, объясняющие эффективность деятельности и успешность субъекта в разных «контекстах» среды:

*Задатки < Способности < Специальные способности < Профессиональные способности*





< Профессионально важные качества < Компетенции < Компетентность < ...

В такой интерпретации знак «<» означает, что феномен, обозначаемый соответствующим понятием, меньше по логическому объему (по числу его составляющих), также, вероятно, по содержанию (как сложности отношений его составляющих) феномена и его отражающего понятия справа. Так, согласно представлениям отечественных психологов, «задатки» – анатомо-морфологические и физиологические особенности, выступающие предпосылками формирования способностей; способности формируются в деятельности. Следовательно, если «задатки» – это нечто, ограниченное биологической организацией человека, то «способности» могут формироваться только в деятельности, т.е. упорядоченной и организованной людьми особой активности, следующей из общественного разделения труда, сформированных культурных структур, с участием других людей, нередко, и более опытного профессионала. Другими словами, если для обладания задатками достаточно лишь родиться, то для появления способностей человек должен быть включен в исторически сформировавшиеся взаимодействия людей, должен быть «погружен» в особую культурную среду.

Приведенные положения соответствует взглядам отечественных специалистов – Ю. А. Александрова, В. А. Бодрова, Е. П. Ильина, Ю. П. Поваренкова, А. И. Фукина, Ю. А. Цагарелли, В. Д. Шадрикова и др. [9–11]. Обратимся к работам В. Д. Шадрикова: «способности есть свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности и в качественном своеобразии освоения и реализации деятельности (курсив мой. – В. Т.)» [10, с. 50]. Содержательная интерпретация феномена способности адекватна только в «трех взаимосвязанных измерениях»: как способности индивида, способности субъекта деятельности и способности личности. В отношении трех измерений, или видов имеет место *генетическая связь*: на основе способностей индивида формируются способности субъекта, а «постановка способностей (субъекта) под контроль личностных ценностей и смыслов переводит их в качество способностей личности» [10, с. 83].

Менее разработанным является вопрос соотношений общих и специальных способностей. Обратимся к исследованиям Е. В. Волковой: «Базовой характеристикой способностей является мера соответствия индивидуально-психологических особенностей субъекта объективной реальности, начиная с избирательной чувствительности к определенным характеристикам среды и заканчивая уровнем организации кон-

цептуальных структур как референтов знаний и способов деятельности. <...> способности – это функциональное свойство структур ментального опыта, являющихся психическим носителем свойств субъекта, мера соответствия которых объективной реальности определяет продуктивность жизнедеятельности человека» [12, с. 68]. Для выделения отношений *общие способности/специальные способности* автор обращается к историко-культурному анализу эволюции данных феноменов. Под *общими инвариантными психологическими особенностями, обуславливающими успешность жизнедеятельности человека на всех этапах развития*; под *специальными способностями* – «специфические особенности, проявляющиеся на определенном этапе исторического развития и обеспечивающие успешность человека в отдельных видах деятельности». «Реконструкция процесса генезиса способностей позволяет выделить в качестве *индикатора зарождения специальных способностей первичную дифференциацию объектов и их свойств, которые в дальнейшем станут предметом специальной деятельности* (курсив мой. – В. Т.)» [12, с. 68]; «поскольку одним из атрибутов специальных способностей является отражение определенных качественно-специфических закономерностей бытия, не сводимых к другим качественно-специфичным закономерностям и не выводимых из них <...> профессиональные способности можно рассматривать как аспект или способ реализации специальных способностей. Например, музыкальные способности – это специальные способности, но аспект их реализации у вокалиста, композитора, скрипача разный. Таким образом, мы получаем следующую систему теоретических объектов: *общие способности, специальные способности, ментальные структуры, концепты* (курсив мой. – В. Т.)» [12, с. 70].

В данной интерпретации феномена «специальные способности» мы выделяем факты «включенности» человека в специфическую деятельность, т.е. генетически сформированную позже «деятельности обобщенной», следовательно, включающую в свой состав и новые структуры, и более развитые компоненты, большее число уникальных фрагментов. Также, с опорой на литературные источники (не приводя ссылки в полном объеме в данной статье), можно проследить последовательное усложнение других феноменов, включенных нами в «цепочку» как взаимно связанных.

«Профессиональные способности» по своей сути предполагают такую зрелость систем человека, когда есть четко зафиксированные предмет и средства труда, параметры создаваемого социально ценного продукта, формы вознаграждения труда, критерии квалификации работника, формы





социальных связей профессионала с коллегами, потребителями товаров и услуг, типичные формы организации профессиональной деятельности и пр. Предполагается, что «специальные способности» человека «погружены» в уникальную социальную среду, интегрированы с ее актуальными условиями, что имеют место не только индивид (субъект, личность) как носитель уникальных «специальных способностей», но и выстроена и востребована некоторая профессия, в рамках которой и формируются эти «профессиональные способности».

Под «*профессионально важными качествами*» подразумевают уже сформированные до уровня зрелости и дифференцированные разные функциональные системы, обеспечивающие высокую эффективность деятельности субъекта в разных условиях (т.е. продуктивную, надежную, стабильную), а также его сохранность как профессионала во временной перспективе (способность поддерживать профессиональное здоровье, долголетие и пр.). Другими словами, под ПВК подразумевается: 1) сформированные стабильные частные функциональные системы; 2) эти системы обеспечивают успешность профессиональной деятельности в широком диапазоне задач; 3) носитель этих систем, субъект, интегрирован в социальных группах таких же субъектов.

Интерпретация «*компетенций*» разными специалистами различается, но общий смысл этого феномена в следующем: человек как субъект деятельности и как личность функционирует в стенах определенной организации как уникальной социо-психологической системы (некоторые авторы употребляют даже эпитет «организм»). В каждой стадии развития этой уникальной системы-организации она должна поддерживать свое функционирование и находить ресурсы развития. Следовательно, значение имеет уже не только эффективность деятельности отдельных субъектов, но и мера их взаимной интеграции, а также степень их интеграции с социальной микро- и мезосредой (корпоративной культурой, стилем руководства, групповыми нормами и пр.) с ориентацией на будущее развитие, мера и «вектор» их активности, способствующей развитию самой организации. Можно сказать, что в феномене «*компетенции*» отражаются множественные формы интеграции качеств субъекта с качествами других людей, преломляющиеся в уникальной деятельности, в определенном образом организованном их поведении («*организационном поведении*»), и все это – не только «здесь и теперь», но, главное – в ориентации на успешность в будущем («там и тогда»). Под «*компетенциями*», отличающимися от более стабильных ПВК, подразумевают «тонкие настройки», высокий уровень согласованности качеств человека как субъекта с динамичными

требованиями текущих и будущих задач, высокий уровень согласованности качеств, обеспечивающих эффективность индивидуальной деятельности, и качеств человека как личности, способствующих эффективности совместной деятельности.

В интерпретации феномена «*компетентность*» можно видеть аспекты *надситуативного* (поведения и деятельности), такой формы ранее произошедшей *интеграции* человеком его специальных знаний, умений и навыков, его овладения человеческой культурой, которая позволяет ему быть адекватным разным ситуациям, эффективно решать профессиональные задачи разного класса, быть успешным даже тогда, когда для успешности недостает знаний, информации и других ресурсов. В феномене «*компетентность*» фактически отражается такая интеграция человеком человеческой культуры, которая позволяет ему быть универсумом (в рамках профессиональной деятельности), как бы восстанавливать и воссоздавать (при отсутствии каких-то фрагментов), развивать саму деятельность дальше, выше того исторического уровня, на котором он ее осваивал сам. В отличие от рассмотренных выше систем (задатки – способности – ПВК – компетенции), под «*компетентностью*» подразумевается не только возможность человека исправно исполнять свои определенные трудовые функции, не только достаточная мера его интеграции с другими как субъектами и как личностями, т.е. не только его соответствие некоторым требованиям (параметрам), но и его способность своеобразно компенсировать недостающие фрагменты социальной реальности, делать больше нормативного, развивать свою деятельность (ее средства, способы и методы решения задач), развивать свое окружение.

## Заключение

Два критерия – *мера специализации функциональных систем человека и теснота связи субъекта и условий среды* – отражают два взаимно предполагающих аспекта психологических феноменов, способствующих эффективности профессиональной деятельности и социальной успешности человека как ее субъекта. Такие феномены содержательно раскрываются посредством разных понятий (задатки, общие, специальные и профессиональные способности, профессионально важные качества, компетенции, компетентность). Два критерия – *мера специализации систем и теснота связи субъекта с условиями среды* – позволяют выявить и упорядочить понятия в соответствии с содержанием ими обозначаемых феноменов как: *Задатки < Способности < Специальные способности < Профессиональные способности < Профессио-*



нально важные качества < Компетенции < Компетентность < ...

Анализ цепочек понятий, отражающих функциональные и генетически связанные психологические феномены (или их проявления), как ...  $A > B > C > D > \dots$  или  $A < B < C < D < E < \dots$ , позволяет упорядочивать эти понятия, вносить большую определенность в их использование, а главное, усиливать их функции как инструментов научного познания.

### Библиографический список

1. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология. СПб., 2003. 256 с.
2. Акмеология / под общ. ред. А. А. Деркача. М., 2002. 681 с.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977. 380 с.
4. Развитие психофизиологических функций взрослых людей : в 2 кн. Кн. 1. / под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. М., 1972. 245 с.
5. Развитие психофизиологических функций взрослых людей : в 2 кн. Кн. 2 / под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. М., 1972. 198 с.
6. Акиншикова Г. И. Телосложение и реактивность организма спортсмена. Л., 1969. 90 с.
7. Возрастные особенности психических функций взрослых в период зрелости (41–46 л.) / отв. ред. Я. И. Петров. М., 1984. 88 с.
8. Розе Н. А. Психомоторика взрослого человека. Л., 1970. 128 с.
9. Ильин Е. П. Психофизиология физического воспитания (факторы, влияющие на эффективность деятельности). М., 1983. 223 с.
10. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. М., 2007. 284 с.
11. Фукин А. И. Психология конвейерного труда. М., 2003. 240 с.
12. Волкова Е. В. Роль дифференционно-интеграционного подхода в разработке теории специальных способностей // Дифференционно-интеграционная теория развития : в 2 кн. Кн. 2 / сост. и ред. Н. И. Чуприкова, Е. В. Волкова. М., 2014. С. 61–85.

### «Аспе», Efficiency of Activities and the Success of Stakeholder

Vladimir A. Tolochev

Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences  
12, Yaroslavl'skaya str., Moscow, 129366, Russia  
E-mail: tolochev@mail.ru

The article discusses the problem of «acme» in the context of content and relationships of functional systems, which provide the efficiency of professional activity and social success of man as its subject. Two criteria – the measure of specialization of functional systems and

the closeness of the relationships of the subject to environmental conditions, allow us to identify and arrange the concepts, according to the contents of the concepts which they denote: as Makings < Abilities < Special abilities < Professional abilities < Professional important qualities < Competence < Competency < ... Analysis of chain concepts, which reflects functional and genetically connected psychological phenomena (or their manifestations), allows to order these concepts, to bring the great certainty in their use, and moreover to reinforce their functions as instruments of scientific knowledge.

**Key words:** makings, abilities, professional important qualities, competence, competency.

### References

1. Derkach A. A., Zazykin V. G. *Akmeologiya* (Acmeology). St.-Petersburg, 2003. 256 p. (in Russian).
2. *Akmeologiya* (Acmeology). Ed. by A. A. Derkach. Moscow. 2002. 681 p. (in Russian).
3. Anan'ev B. G. *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiya* (About issues of modern human study). Moscow, 1977. 380 p. (in Russian).
4. *Razvitie psikhofiziologicheskikh funktsiy vzroslykh lyudey* (Development of adult persons' psycho-physiologic functions). Part 1. Ed. by B. G. Anan'eva, E. I. Stepanova. Moscow, 1972. 245 p. (in Russian).
5. *Razvitie psikhofiziologicheskikh funktsiy vzroslykh lyudey* (Development of adult persons' psycho-physiologic functions). Part 2. Ed. by B. G. Anan'ev, E. I. Stepanova. Moscow, 1972. 198 p. (in Russian).
6. Akinshchikova G. I. *Teloslozhenie i reaktivnost' organizma sportsmena* (Habitus and reactivity of athlete's organism). Leningrad, 1969. 90 p. (in Russian).
7. *Vozrastnye osobennosti psikhicheskikh funktsiy vzroslykh v period zrelosti (41–46 l.)* (Age peculiarities of adult person's psychical functions in period of maturity {41–46 years old}). Ed. by Ya. I. Petrov. Moscow, 1984. 88 p. (in Russian).
8. Roze N. A. *Psikhomotorika vzroslogo cheloveka* (Adult person's psychomotor apparatus). Leningrad, 1970. 128 p. (in Russian).
9. Il'in E. P. *Psikhofiziologiya fizicheskogo vospitaniya (faktory, vliyayushchie na effektivnost' deyatel'nosti)* (Psychophysiology of physical training {factors which influence effectiveness of activity}). Moscow, 1983. 223 p. (in Russian).
10. Shadrikov V. D. *Mental'noe razvitie cheloveka* (Person's mental development). Moscow, 2007. 248 p. (in Russian).
11. Fukin A. I. *Psikhologiya konveyernogo truda* (Psychology of conveyor work). Moscow, 2003. 240 p. (in Russian).
12. Volkova E. V. *Rol' differentsionno-integratsionnogo podkhoda v razrabotke teorii spetsial'nykh sposobnostey* (Role of differentiative and integrative approach in working out of special abilities theory). *Differentsionno-integratsionnaya teoriya razvitiya* (Differentiative and integrative theory of development). Part 2. Ed. by N. I. Chuprikova, E. V. Volkova. Moscow, 2014, pp. 61–85 (in Russian).



# ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 316.6

## КРИТЕРИИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ: СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ

Р. М. Шамионов

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

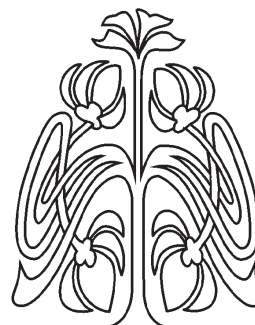
Предпринят теоретический анализ социокультурной детерминации критериев субъективного благополучия, на основе которых выносятся суждения о счастье, удовлетворенности жизнью и собой. Выделены основные детерминанты (культурные характеристики того общества, в котором в наибольшей степени социализируется та или иная личность, социально-экономическое и политическое состояние общества, определяющее актуальность потребностей того или иного порядка, свойства субъекта, способность выстраивать свою жизнь в соответствии с конструируемыми целями и задачами, ценностно-смысловые ориентации личности на разных этапах жизненного пути и др.). Утверждаются сходство и различие критериев благополучия в разных культурах. Отмечено, что взаимное проникновение культур и оторванность современного человека от конкретной культуры приводит к смешению представлений о критериях благополучия, транслируемых из разных источников. Социальное становление личности сопровождается изменениями и сменой доминирующих институтов социализации и накоплением опыта, что в значительной степени способствует коррекции содержания представлений о благополучной жизни и в большей степени индивидуализации и выработке собственных критериев и, в результате, – их большей автономизации.

**Ключевые слова:** субъективное благополучие, счастье, удовлетворенность жизнью, культура, критерии, социализация.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-213-218

### Введение

Субъективное благополучие личности как предмет психологического исследования вошло в обиход науки относительно недавно. Оно подразумевает различные явления, которые в той или иной мере связаны с переживанием счастья. Мыслители разных времен и народов обращались к этому феномену на протяжении длительного времени. В сохранившихся текстах философов можно обнаружить идеи отражающие понимание счастья, его разновидности и начала. Не включаясь в анализ различных философских воззрений, отметим лишь, что в текстах наиболее почитаемого психологами философа древности Аристотеля отмечается, что счастье может подразумевать различные обстоятельства жизни для разных людей и, более того, в жизни отдельного человека основаниями (или критериями) счастья могут быть разные явления, в зависимости от обстоятельств, к тому же оно связано с образом жизни. Между тем в понимании счастья Аристотелем последовательно проводится мысль, что это деятельность души в полноте добродетели.



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ







В современной психологии не сложилось общепризнанного определения субъективного благополучия личности и часто оно представляется как интегральное образование, включающее «эвдемонистическое и гедонистическое благополучие». Под субъективным благополучием нами понимается эмоционально-оценочное отношение человека к своей жизни, *своей личности, взаимоотношениям с другими и процессам, имеющим важное для него значение с точки зрения усвоенных нормативно-ценностных и смысловых представлений о «благополучной» внешней и внутренней среде*, выражающееся в удовлетворенности ею, ощущении счастья [1]. Основными компонентами являются «ощущение» счастья, удовлетворенность жизнью, собой, согласованность (баланс) эмоций. Однако это далеко не полный перечень. Сегодня развернулись дискуссии относительно того, что можно было бы отнести к субъективному благополучию из того, что придает осмысленность жизни или психологическую устойчивость человеку. Для психологического анализа субъективного благополучия личности наиболее важными являются его психологические механизмы. Вместе с тем, если они являются наиболее стабильными, то наиболее динамичными, очевидно, выступают критерии благополучия и счастья. Поэтому эмпирически весьма сложно вычленить критерии, на основе которых выносятся суждения о личном благополучии; они могут быть весьма разнородными и относиться к разным классам явлений – эмоциональной оценке «счастья», экономическому благополучию или достижениям иного плана, как, например, представленные в общественном сознании оценки признания или осознание реализации своего предназначения в какой-либо ипостаси или субъектной позиции, в которой слиты воедино характеристики личности, отражающие способность находиться в динамическом равновесии (благодаря развитой системе самоуправления и саморегуляции) между собственными целями и задачами и социальной ситуацией и ее изменениями, наконец, «ощущением осмысленности бытия». Иными словами, переживание благополучия связано, прежде всего, с теми областями бытия («бытийными пространствами») [2], которые предстают значимыми для личности. Понятно, что одни пространства бытия в этом отношении являются более устойчивыми (незыблемыми), другие – ситуативными, что зависит от возрастных (субкультурных), социально-личностных (например, социальной зрелости человека) и, в некотором смысле, экономических обстоятельств в жизни индивида. Цель данного исследования – провести теоретический анализ проблемы социокультурной детерминированности критериев благополучия личности.

### **Социокультурная детерминированность критериев благополучия личности**

Критерии счастья, благополучной жизни представляют собой оценочные отношения, распространенные в обществе. Представления о счастье содержатся в литературных текстах, религиозных трактатах, продуктах массовой культуры. Однако усвоение и выработка личностью собственных критериев происходит неравномерно во времени, равно как и удельный вес этих когнитивных весьма различен, поскольку их источники не обладают одинаковой силой и привлекательностью для представителей различных групп (сообществ). Вместе с тем существуют относительно универсальные критерии, транслируемые из различных источников.

В отличие от обыденных представлений о счастье, культура содержит в себе обобщенные и абстрагированные категории, отражающие не столько способы достижения, сколько характеристики желаемого состояния, которое возникает при определенных обстоятельствах. По сути, в них представлены идеи, которые в той или иной мере соотносятся с изречениями древних философов.

В традиционной народной культуре отражены важнейшие идеи относительно счастья, того, как его «добыть» и «не растерять». В исследовании Л. Е. Тарасовой проведен анализ поговорок и пословиц на тему счастья у русских и казахов, где народная мудрость в выкристаллизованном виде утверждает основы бытия «во счастье». Немаловажным является то, что в артефактах культуры представлена вся регуляционная система: что является основанием счастья, на что оно влияет, как можно его сохранить; счастье познается в сравнении с противоположным переживанием, которое, однако, чаще представляется не несчастьем, а несчастием, подчеркивается неустойчивость его переживания, а также то, что счастье имеет двойной статус: с одной стороны, оно достигается, а с другой – подчеркивается его непредсказуемость, так же, как удачи, кроме того, в них практически отсутствует утилитарность [3]. По сути, культура в обобщенном виде транслирует представления о должном как принципы, живя в соответствии с которыми человек способен обрести счастье и благополучие (душевный комфорт). Однако традиционные ценности все время подвергаются проверке или даже ревизии в соответствии с информационными потоками и собственным опытом личности.

Б. Г. Ананьев подчеркивал, что личность – продукт своей эпохи и жизни страны, современник и участник событий, составляющих вехи истории общества и ее собственного жизненного пути [4]. И именно поэтому столь многообразны субъективные критерии благополучия, хотя ин-





станций, транслирующих их, не так много, и они служат одной цели – формированию определенной культуры, в которой критерии благополучия тесно переплетены с общественными установками. Эти установки весьма тенденциозны и в настоящее время соответствуют установившемуся «обществу потребления». В этом смысле можно было бы предположить конкурентные отношения между нормами, регламентирующими критерии благополучия «современной жизни», представленными по преимуществу в массовой культуре, и представлениями, основанными на традиционных ценностях. Поэтому столь неоднозначны отношения личности к тем или иным явлениям жизни, позволяющим испытывать благополучие. Особенно усиливаются противоречия между разными критериями в периоды насыщения потребностей определенного уровня, когда возникают своего рода «пустоты» – либо цели достигнуты, либо смыслы нарушены, либо ценности «требуют переоценки».

Между тем по мере развития личности, социальных достижений происходит и смена (или корректировка) ценностно-смысловых и потребностно-мотивационных представлений, благодаря чему происходит и изменение внутренних критериев благополучия, поэтому если на одних этапах жизни критерии благополучия представляют одну картину согласованных представлений, то на других – другую. В ряде исследований утверждается, что в разные периоды жизни уровень субъективного благополучия, оцениваемый по степени самооценки удовлетворенности жизнью [5], отличается, однако исследователи объясняют это либо снижением общей отрицательной эмоциональности с возрастом, либо преодолением каких-то критических (фрустрирующих) социально-статусных явлений. Детального изучения критериев в динамическом аспекте не предпринято, но такое знание позволило бы понять соответствующий вклад актуализирующихся потребностей и задач, которые решаются субъектом в условиях реального времени и этапа жизненного пути. Однако представление о том, что субъективная оценка благополучия зависит от степени удовлетворения потребностей индивида, является весьма упрощенным, поскольку простого удовлетворения пусть и актуальных, значимых потребностей совершенно недостаточно для переживания благополучия социализированным индивидом.

Представление о том, что человек благополучен, счастлив, удовлетворен жизнью, происходит и из его «знания жизни», соотносящейся с собственной жизнью. Очевидно, чем глубже переживания, шире опыт, «экзистенциальный опыт» [6], тем богаче критериальный арсенал, с помощью которого возможно обретение понимания этого переживания. В результате накопления

собственного опыта жизни, экзистенциального опыта происходит отрыв от весьма изменчивых внешних критериев благополучия, транслируемых массовой культурой.

Критерии благополучия обуславливаются и ценностными предпочтениями субъекта. В ряде исследований было отмечено, что ценности выступают внутренними детерминантами субъективного благополучия [7, 8]. Однако это не означает лишь взаимную согласованность отдельных ценностей и компонентов субъективного благополучия. С одной стороны, ценности регулируют поведение субъекта, обуславливая общую направленность на те или иные объекты действительности, а с другой – дифференцируют объекты с точки зрения их притягательности. Д. А. Леонтьев отмечает, что трансформация ценностей социальных общностей в личностные происходит посредством двунаправленного процесса: как движение от ценностей групп к личным ценностям (социальное, внутреннее) и от структуры индивидуальной мотивации к структуре, в которой главенствующую роль играют ценности [9]. Иначе говоря, согласованность мотивации и ценностей не только придает внутреннюю согласованность личности, но и становится критерием для оценки удовлетворенности различными видами деятельности и даже жизнью. Отсюда вполне очевидно, что согласованность значимости и доступности (реализуемости) ценности выступает критерием благополучия.

А. Кроник и Р. Ахмеров [10], исходя из понимания счастья как «переживания слияния с миром, в котором отражается действительная полнота человеческого бытия», выделяют четыре установки по способам обретения счастья: 1) гедонистические, формирующиеся на основе принципа максимизации полезности мира и являющиеся его конкретизацией; 2) аскетические, формирующиеся на основе принципа минимизации потребностей; 3) деятельные – формируются на основе принципа максимизации способности; 4) созерцательные – формируются на основе принципа минимизации сложности мира. На основе этих установок формируются стили жизни. Из этой модели следует, что в зависимости от доминирующих установок личность может опираться на соответствующие критерии благополучия. Иначе говоря, стиль жизни в определенной степени задает вектор достижений, которые оцениваются с позиции должного. Поэтому критерии благополучия лиц, реализующих бытие, выстраивающих свой жизненный путь по «индивидуальному маршруту» и способами в соответствии с индивидуально-типологическими личностными характеристиками, могут в значительной степени различаться.



Исследования, проведенные психологами за последние годы, убедительно доказывают, что существенными для переживания счастья, благополучия выступают культурные феномены. Безусловно, они обуславливают его не сами по себе, а в комплексе с другими явлениями, в ряду которых и социальные, и психофизиологические, психологические и социально-психологические. Понятно, что критерии благополучия усваиваются личностью в процессе ее социализации. Исходя из того, что социализация личности имеет несколько уровней и множество институтов, критерии благополучия или счастья оказываются столь же сложно организованными в определенную систему. Соотнесение личного бытия и неписаных критериев осуществляется за счет механизмов социального сравнения. Между тем взаимное проникновение культур и оторванность современного человека от конкретной культуры приводят и к смешению (порой весьма причудливому) представлений о должном. Современная цивилизация, по мысли одного из авторитетных исследователей «оптимального переживания» Михайя Чиксентмихайи, лишается того порядка, который приносили в мир религия, патриотизм, народные традиции и общественные нормы. Поэтом защитные механизмы, выработанные в прошлом, оказываются неэффективными для все большего количества людей, результатом чего является отсутствие внутреннего порядка, ведущее к «онтологической тревоге» или «страху бытия» [11]. Очевидным выходом из этой ситуации является, по мнению автора, «возвращение к переживанию», самоуправление жизнью, основанное на автономии, обретение контроля над сознанием, чтобы получать радость от «каждого сиюминутного события», видя смысл в процессе жизни самой по себе [11]. Иначе говоря, человек сам способен, организуя свое сознание, используя свою активность, создавать и актуализировать цели, двигаться к ним, и (формируя свое отношение к происходящему) испытывать положительные эмоции. В этом смысле человек, реализующий свою субъектность, способен использовать собственные критерии для оценки своего благополучия. В какой степени они могут быть оторваны от культурных (социальных или групповых) норм? На наш взгляд, в незначительной, поскольку личность – социализированное существо и вне зависимости от отдаления от актуального социального контроля находится под его действием на уровне своей «автономии». Из этого, очевидно, следует, что различные критерии благополучия могут быть по-разному выстроены конкретной личностью, но их содержание по-прежнему творимо общностью посредством социального творчества.

Важнейшим обстоятельством в определении критериев субъективного благополучия является,

несомненно, то, что система верований и убеждений, не подвергаясь «эмпирической проверке» или критическому осмыслению под влиянием каких-либо житейских событий и ситуаций, проникая вглубь личности, ее ценностно-смысловых ориентаций, оказывается важнейшим не только в определении стратегий каких-либо достижений, но и в оценке своего бытия. Необходимо понимать, что даже в восприятии временных отрезков с точки зрения переживания благополучия имеются культурные различия.

Исследования, проведенные американцами [12], установили взаимосвязь субъективного благополучия и положительного самоотношения в настоящем у американцев европейского и азиатского происхождения, однако положительные оценки Я в прошлом сопровождалась субъективным благополучием только у американцев азиатского происхождения. Иначе говоря, критерии благополучия могут включать (или не включать) в соответствии с культурными нормами оценку себя и своих достижений во временных диапазонах.

Как было отмечено нами ранее, общим моментом для большинства современных исследований этнокультурных факторов субъективного благополучия является противопоставление культур: национальных, западной и восточной, северной и южной (по цивилизационному признаку) и в некоторых случаях – этнических [1]. Однако большинство исследователей не рассматривают в качестве предмета критерии, на основе которых выносятся суждения личности о переживании благополучия. Одно из редких исключений составляет изучение представлений о счастье и ценностных оснований (представлений) счастья, предпринятое И. А. Джидарьян [13]. В результате этих исследований показано, что представления о счастье проявляются в двух основных формах – в концептуально-житейских (идеальные) и конкретных образах счастливого человека [13]. Однако наполнение этих представлений может быть различным в зависимости от условий социализации личности. Например, в исследовании И. А. Джидарьян было показано, что в русской культуре наиболее распространенными характеристиками счастья являются любить и быть любимым, семейное благополучие, радости жизни, самореализация, ощущение полноты жизни, потребность смысла жизни и др. Вместе с тем в более ранней работе И. А. Джидарьян было отмечено, что, например, в русской культуре в большей степени поддерживается идея презентации несчастья, нежели счастья, поскольку, если достижение счастья может быть связано с собственными усилиями человека, то несчастье – это некий результат «удара судьбы, как проявления беды, от которой никто не застрахован» [14, с. 203], и, следовательно, не



зависит от самого человека, что позволяет ему не быть ответственным за это. Некоторые параллели открылись и в исследовании В. Ф. Петренко и О. В. Митиной при изучении представлений о счастье русских женщин и американок. В частности, было обнаружено, что женское счастье в русской выборке особенно полно может быть реализовано в семье, в то время как американские респондентки, наоборот, считают, что женское счастье достижимо в профессиональной самореализации [15].

Важнейшим фактором субъективного благополучия являются культурные переменные. Вполне очевидно то, что различные культурные ориентации задают соответствующий вектор в оценке своей жизни и своего места в ней. Так, в результате исследований Л. Лу и Р. Гилмор сделан вывод о том, что китайцы обладают более социально ориентированным благополучием, а американцы – индивидуально ориентированным [16]. В наших исследованиях было показано, что у русских психологическое благополучие обуславливается культурной характеристикой «горизонтальный индивидуализм», у казахов – «горизонтальный коллективизм», наиболее выраженными в соответствующих выборках [1]. Иначе говоря, сложившаяся в культуре традиция может проникать на уровень критериев субъективного благополучия через соответствующие установки. В процессе социализации личность усваивает основные признаки «хорошей жизни». Если для европейца они в большей степени обусловлены индивидуальным продвижением и автономностью, то для представителя востока более важны общественные достижения.

Поскольку социальная система многослойна и личность социализируется, включаясь в разные групповые образования, критерии благополучия, соответственно, также оказываются многослойными: не только сквозные универсальные, но и специфичные, соответствующие определенным условиям.

Субъективация критериев происходит за счет сложных внутренних ассоциаций, которые благодаря отношениям личности к жизни приобретают направленность и определенную целостность. В этом отношении модели регуляции поведения имеют важное значение, поскольку раскрывают внутренние «слои» благополучия. В разных жизненных ситуациях личность может испытывать благополучие по разным основаниям.

### Заключение

Таким образом, критерии благополучия, на основе которых выносятся субъективное суждение об удовлетворенности жизнью, собой, о счастье, в значительной степени обусловлены во-первых, культурными характеристиками того

общества, в котором в наибольшей степени социализируется та или иная личность, во-вторых, социально-экономическим и политическим состоянием общества, определяющим актуальность потребностей того или иного порядка, в-третьих, свойствами субъекта, способностью выстраивать свою жизнь в соответствии с конструируемыми целями и задачами, наконец, ценностно-смысловыми ориентациями личности на разных этапах жизненного пути.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Структура и предикторы субъективного благополучия личности: этнопсихологический анализ» (грант №14-06-00250 а).*

### Библиографический список

1. Шамионов Р. М. Этнокультурные факторы субъективного благополучия личности // Психол. журн. 2014. Т. 35, № 4. С. 68–81.
2. Рябикина З. И. Личность как субъект формирования бытийных пространств. Субъект, личность и психология человеческого бытия. М., 2005. С. 45–57.
3. Тарасова Л. Е. Мировоззренческие проблемы в артефактах духовной культуры разных этносов // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL: [www.science-education.ru/118-14346](http://www.science-education.ru/118-14346) (дата обращения: 20.01.2015).
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001. 288 с.
5. Аргайл М. Психология счастья. СПб., 2003, 271 с.
6. Знаков В. В. Теоретические основания психологии человеческого бытия // Психол. журн. 2013. Т. 34, № 2. С. 29–38.
7. Бочарова Е. Е. К вопросу о внутренних детерминантах субъективного благополучия личности // Изв. Пенз. гос. пед. ун-та им. В. Г. Белинского. 2008. № 10. С. 226–231.
8. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов, 2004. 180 с.
9. Леонтьев Д. А. Психология смысла. М., 2007. 511 с.
10. Кроник А. А., Ахмеров Р. А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. М., 2003. 284 с.
11. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. М., 2011. 461 с.
12. Kim Y. H., Cai H., Gilliland M. [et al.]. Standing in the glory or shadow of the past self: cultures differ in how much the past self affects current subjective wellbeing // Emotion. 2012. Vol. 12, № 5. P. 1111–1117.
13. Джидарьян И. А. Психология счастья и оптимизма. М., 2013. 268 с.
14. Джидарьян И. А. Счастье и удовлетворенность жизнью в русском обществе // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. М., 1997. С. 187–223.





15. Петренко В. Ф., Митина О. В. Кросскультурное исследование стереотипов женского поведения (в России и США) // *Вопр. психологии*. 2000. № 1. С. 68–86.
16. Lu L., Gilmour R. Individual-oriented and socially oriented cultural conceptions of subjective well-being: Conceptual analysis and scale development // *Asian Journal of Social Psychology*. 2006. № 9. P. 36–49.

### Criteria of Subjective Personal Well-Being: Socio-Cultural Determinancy

#### Rail M. Shamionov

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

We have attempted theoretical analysis of social and cultural determination of the criteria of subjective well-being on the basis of which judgments about happiness, satisfaction with life and oneself are drawn. We have singled out the basic determinants (cultural characteristics of the society where this or that identity is the most socialized, socio-economic and political state of the society that determines the urgency of needs of a particular order, the properties of the subject, the ability to build their lives in accordance with constructed goals and objectives, value and semantic orientations of a person at different stages of life, etc.). We claim that there are similarities and differences between the criteria of well-being in different cultures. It is noted that the interpenetration of cultures and the alienation of the modern man from a particular culture leads to confusing ideas about the criteria of well-being that are broadcast from different sources. The social formation of a person is accompanied by changes and the change of the dominant institutions of socialization and gaining experience, which greatly contributes to correcting the content of ideas about well-being, and to a greater degree of individualization and developing one's own criteria and, as a result, to their greater autonomization.

**Key words:** subjective well-being, happiness, satisfaction with life, culture, criteria, socialization.

#### References

1. Shamionov R. M. *Etnokul'turnye faktory sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti* (Ethno-cultural factors of personality's subjective well-being). *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal), 2014, vol. 35, no. 4, pp. 68–81 (in Russian).
2. Ryabikina Z. I. *Lichnost' kak sub"ekt formirovaniya bytiynykh prostranstv* (Personality as subject of formation of being spaces). *Sub"ekt, lichnost' i psikhologiya chelovecheskogo bytiya* (Subject, personality and psychology of human being). Moscow, 2005, pp. 45–57 (in Russian).
3. Tarasova L. E. *Mirovozzrencheskie problemy v artefaktakh dukhovnoy kul'tury raznykh etnosov* (Worldview problems in artifacts of spiritual culture by different ethnic groups). *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* (Modern problems of science and education), 2014, no. 4. Available at: [www.science-education.ru/118-14346](http://www.science-education.ru/118-14346) (accessed 20 January 2015) (in Russian).
4. Anan'ev B. G. *Chelovek kak predmet poznaniya* (Human as object of knowledge). St.-Petersburg, 2001. 288 p. (in Russian).
5. Argayl M. *Psikhologiya schast'ya* (Psychology of happiness). St.-Petersburg, 2003. 271 p. (in Russian).
6. Znakov V. V. *Teoreticheskie osnovaniya psikhologii chelovecheskogo bytiya* (Theoretical foundations of psychology of human being). *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal), 2013, vol. 34, no. 2, pp. 29–38 (in Russian).
7. Bocharova E. E. *K voprosu o vnutrennikh determinantakh sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti* (Revisited internal determinants of personality's subjective well-being). *Izv. Penzenskogo gos. ped. un-ta im. V. G. Belinskogo* (Izv. Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni V. G. Belinskogo), 2008, no. 10, pp. 226–231 (in Russian).
8. Shamionov R. M. *Psikhologiya sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti* (Psychology of personality's subjective well-being). Saratov, 2004. 180 p. (in Russian).
9. Leont'ev D. A. *Psikhologiya smysla* (Psychology of sense). Moscow, 2007. 511 p. (in Russian).
10. Kronik A. A., Akhmerov R. A. *Kauzometriya: Metody samopoznaniya, psikhodiagnostiki i psikhoterapii v psikhologii zhiznennogo puti* (Cause-metry: Methods of self-knowledge, psychodiagnosis and psychotherapy of life way). Moscow, 2003. 284 p. (in Russian).
11. Chiksentmikhay M. *Potok: Psikhologiya optimal'nogo perezhivaniya* (Stream: Psychology of optimal experience). Moscow, 2011. 461 p. (in Russian).
12. Kim Y. H., Cai H., Gilliland M. et al. Standing in the glory or shadow of the past self: cultures differ in how much the past self affects current subjective wellbeing. *Emotion*, 2012, vol. 12, no. 5, pp. 1111–1117.
13. Dzhidar'yan I. A. *Psikhologiya schast'ya i optimizma* (Psychology of happiness and optimism). Moscow, 2013. 268 p. (in Russian).
14. Dzhidar'yan I. A. *Schast'e i udovletvorennost' zhizn'yu v russkom obshchestve* (Happiness and life satisfaction in Russian society). *Rossiyskiy mentalitet: voprosy psikhologicheskoy teorii i praktiki* (Russian mentality: questions of psychological theory and practice). Moscow, 1997, pp. 187–223 (in Russian).
15. Petrenko V. F., Mitina O. V. *Krosskul'turnoe issledovanie stereotipov zhenskogo povedeniya (v Rossii i SShA)* (Cross-cultural research of stereotypes in female behavior (in Russia and USA)). *Voprosy Psikhologii* (Voprosy Psikhologii), 2000, no. 1, pp. 68–86 (in Russian).
16. Lu L., Gilmour R. Individual-oriented and socially oriented cultural conceptions of subjective well-being: Conceptual analysis and scale development. *Asian Journal of Social Psychology*, 2006, no. 9, pp. 36–49.





УДК 316.614.4

## ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТИРОВАННОСТЬ КАК РЕСУРС ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К РИСКУ



И. В. Арендачук

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

Содержательно проанализированы понятия личностного потенциала и социально-психологической адаптации в соотношении с психологической готовностью личности к риску в юношеском возрасте. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке студентов, обучающихся в вузах г. Саратова – государственном университете им. Н. Г. Чернышевского и государственном медицинском университете им. В. И. Разумовского ( $N = 77$ ; возраст 19–22 лет). Использовались методики: «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР-25, Т. В. Корниловой), «Диагностика социально-психической адаптации» (К. Роджерса, Р. Даймонда), «Тест диспозиционного оптимизма» (М. Шейера, Ч. Карвера, в адаптации Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева и Е. Н. Осина), «Тест жизнестойкости» (С. Мадди, в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Расказовой), «Шкала общей толерантности к неопределенности» (Д. МакЛейна, в адаптации Е. Н. Осина), «Опросник самоорганизации деятельности» (Е. Ю. Мандриковой). Проанализированы различия в показателях личностного потенциала и социально-психологической адаптированности юношей в зависимости от уровня их готовности к риску. Показано, что психологическими ресурсами готовности студентов к риску выступают структурные компоненты их личностного потенциала и социально-психологической адаптации. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в учебно-воспитательном процессе высшей школы, в психолого-педагогическом сопровождении личностного и профессионального развития студентов.

**Ключевые слова:** личностный потенциал, социально-психологическая адаптация, психологическая готовность к риску, психологические ресурсы личности.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-219-226

### Введение

Проблема психологической готовности к риску рассматривается в современных психологических исследованиях, как минимум, в двух аспектах – в контексте теории принятия решений, разрабатываемой Т. В. Корниловой, и во взаимосвязи с субъектной активностью человека в процессе осознания ситуаций неопределенности и принятия ответственности за результат собственных действий (В. А. Петровский, А. В. Вайнер, Е. Е. Бочарова и др.). Вместе с тем растет научный интерес исследователей к проблеме личностного потенциала, который рассматривается как с позиции его структурных составляющих,

определяющих динамические свойства личности, позволяющие ей сохранять внутреннюю цельность и устойчивость в разнообразных ситуациях жизнедеятельности (Д. А. Леонтьев, О. Е. Дергачева, Е. Ю. Мандрикова, Л. А. Александрова, Е. Н. Осин), так и в русле проблемы преодоления стрессовых и экстремальных факторов, где личностный потенциал, проявляющийся в процессах самодетерминации личности, определяется как система ее ресурсов – индивидуально-личностных, интеллектуальных, волевых, адаптационных (Т. В. Корнилова, Л. А. Александрова, А. Г. Маклаков, С. Л. Соловьева и др.).

Если рассматривать психологическую готовность к риску как показатель силы личности и ее направленности на осуществление выбора и активное использование своих адаптационных возможностей в ситуациях неопределенности, то актуализируется и вопрос о том, каким образом она связана с характеристиками личностного потенциала и социально-психологической адаптированности личности.

### Теоретический анализ проблемы

В современных психологических исследованиях понятие «ресурсы» рассматривается в рамках изучения проблемы психологического стресса и стратегий совладающего поведения личности. Так, в определении автора ресурсной концепции стресса С. Хобфолла, личностные ресурсы – это фундаментальные компоненты индивидуальной способности к адаптации в сложных жизненных ситуациях. В стрессовых ситуациях ресурсы помогают человеку выстоять, сохраняя силу и решительность, продолжая развиваться и добиваться поставленных целей [1]. От ресурсов личности зависит способность человека сохранять стабильность и целостность в различных ситуациях, именно поэтому они определяются как способность переживать, переносить и интегрировать в свою картину мира сильные воздействия, сохранять ощущение жизненной силы [2, с. 45].

С. Л. Соловьева на основе анализа ряда работ зарубежных и отечественных исследователей определяет психологические ресурсы как качества человека, позволяющие ему более эффективно действовать и добиваться успеха, преодолевать стрессы и справляться с жизненными трудностями [3].



Отмечая общий для всех определений акцент на жизненных трудностях, в которых активизируются психологические ресурсы, отметим, что и все ситуации, связанные с риском, воспринимаются человеком именно как жизненные трудности, требующие активной деятельности по их разрешению. И в этой связи представляет интерес точка зрения Г. А. Виноградова и Т. П. Шашилова, которые говорят о психологических ресурсах личности как совокупности важнейших ее качеств, значимых для выполнения какой-либо деятельности, позволяющих эффективно справиться с требованиями среды, разумно решать проблемы, сложные жизненные задачи и достигать цели [4, с. 1482].

В ситуации риска (при неопределенных, превышающих возможности человека условиях жизнедеятельности) психологические ресурсы личности активизируются и позволяют понять, что именно следует сделать для того, чтобы справиться с ней. Степень этой активности определяется ее готовностью к риску, которая «формируется на различных уровнях психической организации личности, предполагает наличие способности к саморегуляции и когнитивному поиску решения» [5, с. 1723] и направлена на достижение субъективного благополучия, которое «выступает как некоторый "сдерживающий" фактор проявления стремления к риску» [6, с. 62].

Психологическую готовность личности к риску можно рассматривать как направленность личности на реализацию модели снятия неопределенности «способом практического разрешения противоречия при альтернативном развитии противоположных тенденций в конкретных обстоятельствах» [7, с. 157]. С одной стороны, это «актуализация специфичной активности человека в ситуации выбора, саморегуляция в реализации им рискованных решений или действий» [7, с. 159]; в более частном рассмотрении – это соотношение его собственных возможностей (интеллектуально-личностного потенциала) с ситуацией для определения способов действий, направленных на достижение приемлемого результата.

Таким образом, понятие психологической готовности к риску соотносится с понятием «личностный потенциал», который по определению Д. А. Леонтьева представляет собой интегральную системную характеристику индивидуально-психологических особенностей личности, лежащих в основе ее способности «исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий <...> выступать автономным саморегулируемым субъектом активности, оказывающим целенаправленные изменения во внешнем мире и сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств и гибкое реагирование на

изменение внешней и внутренней ситуации» [8, с. 8]. В этом контексте готовность к выбору может рассматриваться как «способность личности делать значимые выборы осознанно, самостоятельно, с осмыслением возможных последствий и принятием на себя ответственности и риска» [9, с. 513], она «определяется такими ключевыми характеристиками личностного потенциала, как жизнестойкость, локус казуальности, самодетерминация, толерантность к неопределенности, витальность и самооффективность», которые «отражают склонность личности принимать риск и искать основание для принятия решения в самой себе, а не следовать внешним "подсказкам" и не стремиться уйти от выбора вообще» [9, с. 514].

В качестве психологических ресурсов личности, определяющих характер ее восприятия жизненных трудностей и факторов риска, можно выделить и такие составляющие личностного потенциала, как оптимизм и способность к самоорганизации деятельности. Так, оптимизм позитивно коррелирует с использованием активных, деятельных способов преодоления трудностей [10, с. 143], а способность к самоорганизации и саморегуляции деятельности посредством структурирования личного времени, построения планов и целеполагания определяют характер деятельности личности [11, с. 97], а значит – гибкость в принятии решения и адекватность деятельности в ситуациях риска.

Однако личностный потенциал включает не только «потенциальное личности <...> но и систему постоянно возобновляемых и умножаемых ресурсов – интеллектуальных, психологических, волевых» [12, с. 98], и поэтому можно сделать предположение, что его структурные составляющие как отдельно, так и в комплексе могут сами выступать психологическими ресурсами личности, определяющим ее готовность к риску и принятию решений в ситуациях риска.

Психологические ресурсы личности также играют важную роль в адаптации к жизненным трудностям, так как они опосредуют воздействие угрожающих факторов на сознание и поведение человека. По мнению Л. А. Александровой, ресурсы человека – это все то, что он использует, чтобы удовлетворять требованиям среды и принимать вызовы жизни, они образуют реальный потенциал для успешной адаптации к неблагоприятным жизненным событиям, и даже простое их наличие обеспечивает адаптивную функцию: они придают человеку уверенность, поддерживают его самоидентичность, подкрепляют самоуважение [13, с. 550]. И поскольку ситуации риска предъявляют повышенные требования к адапционным ресурсам человека, можно допустить, что чем выше уровень их сформированности, тем выше готовность личности к принятию риска и к реализации осознанного контроля над их преобразованием.



## Организация и методы исследования

С целью проверки выдвинутых гипотез, а также поиска ответа на вопросы о том, можно ли рассматривать характеристики личностного потенциала и социально-психологической адаптированности в качестве психологических ресурсов готовности личности к риску, и какова степень взаимосвязи между ними, было проведено эмпирическое исследование. В нем приняли участие 77 студентов в возрасте 19–22 лет, обучающихся в вузах г. Саратова (государственный университет им. Н. Г. Чернышевского и государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского). Использовались методики: «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР-25 Т. В. Корниловой), «Диагностика социально-психической адаптации» (К. Роджерса, Р. Даймонда), «Тест диспозиционного оптимизма» (М. Шейера, Ч. Карвера, адаптация Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева и Е. Н. Осина), «Тест жизнестойкости» (С. Мадди, адаптация Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой), «Шкала общей толерантности к неопределенности» (Д. МакЛейна, модификация Е. Н. Осина), «Опросник самоорганизации деятельности» (Е. Ю. Мандриковой). Сравнительный анализ данных осуществлялся с помощью *t*-критерия Стьюдента; наличие взаимосвязей между исследуемыми переменными и их направленность определялись в процессе корреляционного анализа по коэффициенту Пирсона. Для классификации изученных признаков по степени сходства использовался кластерный анализ агломеративным методом последовательной иерархической кластеризации (правило объединения – одиночная связь; мера различия или сходства – евклидова метрика, так как кластеризуемые переменные измерялись в одготипных шкалах).

## Анализ и обсуждение результатов исследования

Структурные особенности личностного потенциала и характеристики социально-психологической адаптации студентов изучались в зависимости от уровня их готовности к риску (по тесту ЛФР-25 Т. В. Корниловой). В процессе исследования были выявлены две группы студентов: в первую вошли 47 человек, у которых был диагностирован средний уровень готовности к риску ( $1,61 \pm 0,79$ ;  $P_{50-70}$ ); вторую группу составили 30 студентов с высоким уровнем ( $4,89 \pm 0,90$ ;  $P_{75-80}$ ) ( $t = -11.64$ ,  $p = 0,001$ ); в показателях рациональности значимых различий выявлено не было.

Относительно компонентов, входящих в структуру личностного потенциала студентов, исследование показало значимые различия ( $p \leq 0,05$ ) по показателям: «принятие риска» в структуре жизнестойкости, «плановность», «настойчи-

вость» и «фиксация» в структуре самоорганизации деятельности, которые больше выражены в группе студентов с высоким уровнем готовности к риску. Менее значимые различия ( $p < 0,1$ ) выявлены по показателям: диспозиционного оптимизма «преобладающие ожидания», самоорганизации деятельности «ориентация на настоящее» и толерантности к неопределенности «толерантность/избегание неопределенности», они более выражены в группе студентов со средним уровнем готовности к риску (табл. 1).

В целом в выборке студентов нормативно выражены (в сравнении с тестовыми нормами) показатели жизнестойкости, диспозиционного оптимизма и самоорганизации деятельности (у студентов с высоким уровнем готовности к риску этот показатель приближен к верхней границе нормы). Показатели толерантности к неопределенности у всех студентов значительно ниже средних нормативных значений, что свидетельствует о том, что независимо от выраженности готовности к риску они в основном стремятся избегать незнакомых, сложных, изменчивых ситуаций, которые требуют нескольких принципиально различных интерпретаций и принятия конкретного решения.

Полученные данные позволяют говорить о том, что при высокой готовности к риску студенты воспринимают опасность не как угрозу, а как сложную задачу, как вызов и испытание себе лично, с которым они справляются путем планирования своих поступков и действий, упорядочивания своей активности приложением волевых усилий для завершения начатого дела в соответствии с запланированным, несмотря на то, что это придает некоторую ригидность их поведению и деятельности. При среднем уровне готовности к риску студенты более способны воспринимать себя и жизнь такими, каковы они есть здесь и сейчас, относиться к жизни в большей степени позитивно, а ситуации, связанные с риском, если их не удастся избежать, рассматривают как возможность приобретения опыта и развития за счет знаний, извлекаемых из него.

Корреляционный анализ, направленный на выявление взаимосвязи готовности личности к риску с показателями ее потенциала, выявил только пять значимых связей ( $p \leq 0,05$ ): «готовность к риску» с «принятием риска» ( $r = 0,56$ ); «плановностью» ( $r = 0,30$ ); «настойчивостью» ( $r = 0,31$ ); «фиксацией» ( $r = 0,40$ ) и «ориентацией на настоящее» ( $r = -0,30$ ). Полученные результаты подтверждают сформулированные выше заключения о том, что чем выше уровень готовности студентов к риску, тем более они ориентированы на принятие ситуаций риска на основе планомерного подхода к их решению и менее ориентированы на настоящее как способ жизнедеятельности «здесь и теперь».





Таблица 1

## Структурные компоненты личностного потенциала студентов в зависимости от уровня их готовности к риску

Показатели личностного потенциала	Уровень готовности к риску		<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -уровень значимости
	Средний	Высокий		
<b>Жизнестойкость</b>	68,1 ± 12,8	70,1 ± 12,7	-0,47	0,641
Вовлеченность	32,8 ± 5,8	31,3 ± 7,8	0,62	0,537
Контроль	24,4 ± 7,1	22,2 ± 6,8	0,95	0,348
Принятие риска	11,0 ± 3,8	16,6 ± 2,7	<b>-5,45</b>	<b>0,003</b>
<b>Диспозиционный оптимизм</b>	24,1 ± 4,7	25,8 ± 4,4	-1,14	0,262
Позитивные ожидания	13,0 ± 2,2	13,1 ± 2,5	-0,18	0,855
Негативные ожидания	11,1 ± 3,6	12,7 ± 2,9	-1,50	0,141
Преобладающие ожидания	1,9 ± 3,6	0,5 ± 3,0	<b>1,90</b>	<b>0,080</b>
<b>Самоорганизация деятельности</b>	107,8 ± 22,5	118,8 ± 17,9	<b>-1,72</b>	<b>0,093</b>
Планомерность	13,5 ± 4,7	16,6 ± 4,9	<b>-2,06</b>	<b>0,050</b>
Целеустремленность	33,0 ± 7,4	32,5 ± 5,5	0,23	0,819
Настойчивость	19,9 ± 6,5	23,5 ± 4,9	<b>-2,02</b>	<b>0,050</b>
Фиксация	18,4 ± 3,8	23,3 ± 5,4	<b>-3,01</b>	<b>0,004</b>
Самоорганизация	11,0 ± 6,2	12,7 ± 5,8	-0,88	0,384
Ориентация на настоящее	12,0 ± 2,3	10,2 ± 3,0	<b>1,99</b>	<b>0,053</b>
<b>Общий показатель толерантности к неопределенности</b>	71,5 ± 15,8	70,9 ± 9,6	0,16	0,871
Отношение к новизне	5,4 ± 1,3	5,8 ± 0,9	-1,02	0,316
Отношение к сложным задачам	13,7 ± 3,5	13,6 ± 2,5	0,15	0,879
Отношение к неопределенным ситуациям	16,4 ± 5,3	17,0 ± 3,5	-0,50	0,620
Предпочтение неопределенности	15,3 ± 5,6	16,6 ± 2,0	-1,10	0,279
Толерантность/избегание неопределенности	20,7 ± 5,3	17,9 ± 5,8	<b>1,90</b>	<b>0,063</b>

Изучение характеристик социально-психологической адаптированности личности у студентов с высоким и средним уровнем готовности к риску выявило значимые различия ( $p \leq 0,05$ ) по всем показателям, кроме стремления к доминированию (табл. 2), а корреляционный анализ

выявил значимые взаимосвязи ( $p < 0,05$ ) между показателем готовности к риску и адаптацией ( $r = 0,44$ ), самопринятием ( $r = -0,49$ ), принятием других ( $r = -0,38$ ), эмоциональным комфортом ( $r = 0,50$ ), интернальностью ( $r = 0,41$ ) и эскапизмом ( $r = -0,37$ ).

Таблица 2

## Характеристики социально-психологической адаптированности студентов в зависимости от уровня их готовности к риску

Показатели социально-психологической адаптации	Уровень готовности к риску		<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -уровень значимости
	Средний	Высокий		
Адаптация	65,8 ± 9,5	77,0 ± 9,3	-3,68	0,001
Самопринятие	89,6 ± 6,9	79,0 ± 10,5	3,96	0,001
Принятие других	75,8 ± 10,7	66,1 ± 10,3	2,80	0,008
Эмоциональный комфорт	68,4 ± 13,1	85,2 ± 12,0	-4,13	0,001
Интернальность	85,0 ± 10,8	74,1 ± 7,7	3,34	0,002
Стремление к доминированию	51,7 ± 19,3	60,0 ± 10,8	-1,56	0,127
Уход от проблем (эскапизм)	14,6 ± 4,8	11,2 ± 4,5	2,24	0,031

Полученные результаты свидетельствуют о том, что при высоком уровне готовности к риску

студенты более адаптированы, оптимистичны и уравновешены в критических ситуациях, что



позволяет им не уходить от проблем, а решать их. Вместе с тем у студентов со средним уровнем готовности к риску хотя и выявлен меньший показатель адаптации, но он находится в пределах средних нормативных значений, что свидетельствует об их способности довольно успешно приспосабливаться к сложным ситуациям, связанным с риском. Однако они больше ориентируются на свои состояния (самопринятие), полагаются на лучшие человеческие качества других и не готовы пойти на конфликт и противостояние (принятие других), склонны принимать ответственность за происходящее (внутренний локус контроля), эти личностные характеристики способствуют успешной адапта-

ции к текущим ситуациям жизнедеятельности, но могут затруднять ее в ситуациях риска.

С целью раскрытия ресурсного потенциала изученных свойств студентов относительно их готовности к риску был проведен кластерный анализ полученных данных. Установлено, что структурные компоненты личностного потенциала могут выступать в качестве ресурса психологической готовности студентов к риску, так как все они попали в один кластер. Причем диада «готовность к риску – рациональность» разместились в центре кластера и оказалась самой низкой в иерархии признаков, т.е. детерминирована характеристиками личностного потенциала (рис. 1).

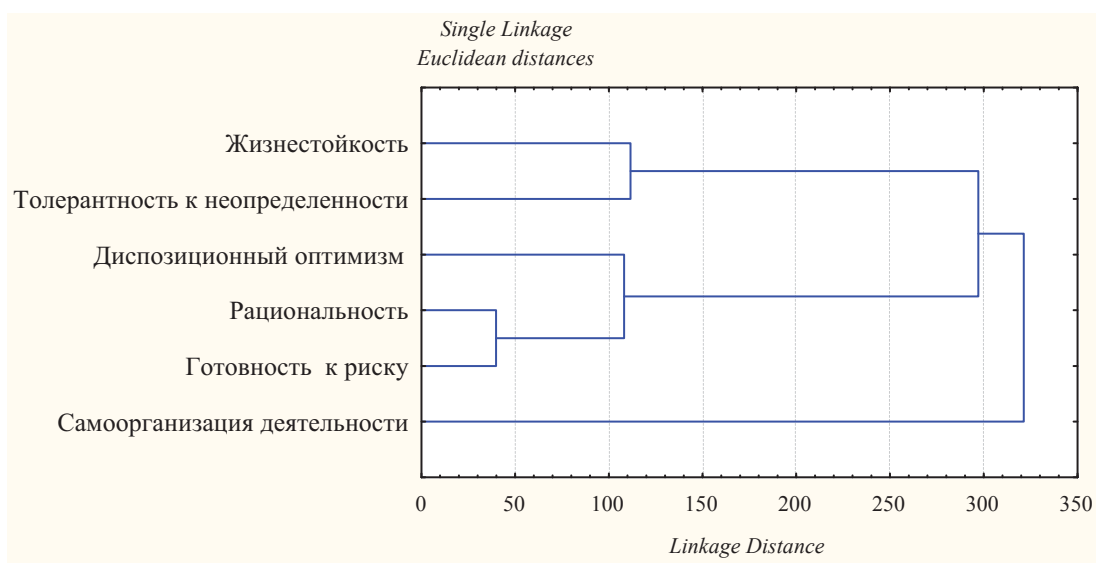


Рис. 1. Взаимосвязь компонентов личностного потенциала с психологической готовностью к риску у студентов

Судя по полученным результатам, диада «готовность к риску – рациональность» наиболее близка к диспозиционному оптимизму личности. Так как в совокупности эти признаки образуют мини-кластер, можно предположить, что склонность придерживаться позитивных ожиданий относительно своего будущего у студентов распространяется и на ситуации риска, и они готовы обдумывать свои решения и прилагать усилия, направленные на преодоление трудностей для достижения поставленных целей, стремясь к возможно более полной ориентировке в ситуации. Способствуют этому также жизнестойкость личности и ее толерантность к неопределенности – объединенные в диаду, они близки по иерархии к мини-кластеру «готовность к риску – рациональность» + «диспозиционный оптимизм». Жизнестойкость препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях, связанных с риском, за счет стойкого владения, а толерантность к неопределенности определяет способность личности переходить

от планов к действиям и переносить ситуации неопределенности и риска.

Самоорганизация деятельности наиболее «высокий» и отдаленный показатель в данной иерархии, но он объединяет все другие характеристики, выступая в роли системообразующего компонента, что является вполне закономерным, поскольку он определяет «структурирование личного времени, тактическое планирование и стратегическое целеполагание» [11, с. 87], а также способность проявлять волевые усилия для доведения принятого решения до конца, т.е. те характеристики личности, которые систематизируют ее поведение и деятельность, в том числе и в ситуациях риска.

Относительно характеристик социально-психологической адаптации личности можно сказать, что они могут рассматриваться как психологический ресурс ее готовности к риску (так как корреляционный анализ показал наличие значимых связей между готовностью к риску и большинством этих характеристик), но только в



комплексе друг с другом. Согласно данным кластерного анализа, диада «готовность к риску – рациональность» является отдельным кластером по

отношению ко всей совокупности характеристик социально-психологической адаптированности, которые составляют отдельный кластер (рис. 2).

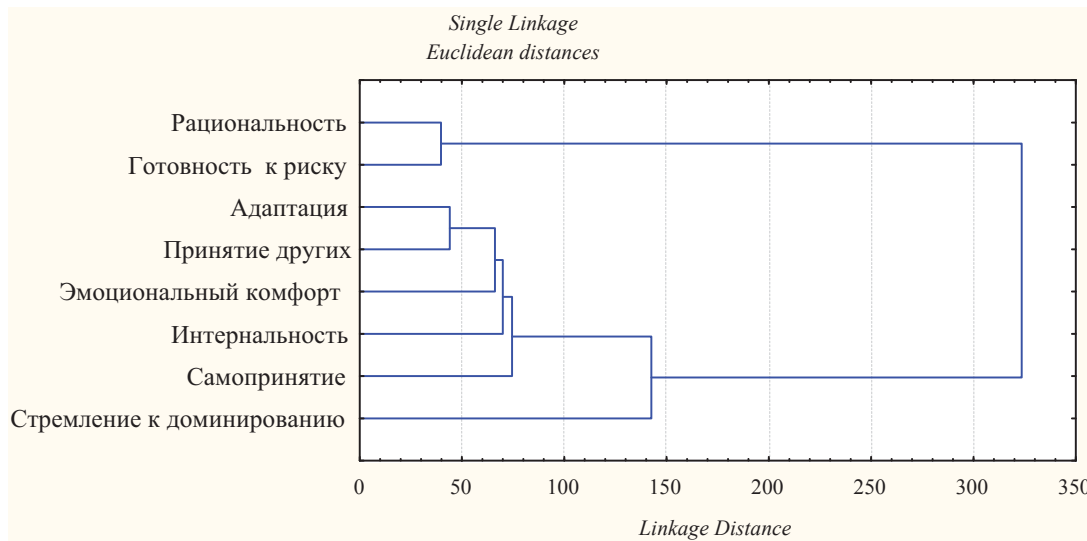


Рис. 2. Взаимосвязь характеристик социально-психологической адаптации с психологической готовностью к риску у студентов

В структуре социально-психологической адаптации наиболее близкими по иерархии к диаде «готовность к риску – рациональность» являются характеристики «адаптация – принятие других». Они влияют на готовность к риску опосредованно, в едином множестве с другими характеристиками, в совокупности которых роль систематизирующего компонента играет стремление к доминированию – именно через него этот кластер связан с кластером-диадой «готовность к риску – рациональность».

### Заключение

На основе проведенного исследования было выявлено, что чем выше у студентов готовность к риску, тем в большей степени они воспринимают опасность как сложную задачу и испытание для себя и, активизируя волевые усилия, стремятся к ее преодолению на основе планирования поступков и действий. Снижение уровня готовности к риску меняет отношение студентов к опасности, которую они начинают рассматривать как возможность приобретения опыта и знаний, извлекаемых из него в процессе ее преодоления.

Структурные составляющие личностного потенциала «жизнестойкость», «толерантность к неопределенности», «диспозиционный оптимизм» и «самоорганизация деятельности» могут выступать в качестве ресурса психологической готовности студентов к риску. При этом самоорганизация деятельности является системообразующим компонентом, который не только

определяет отличия студентов по показателю «готовность к риску», но и систематизирует их поведение и деятельность в ситуациях риска.

Высокий уровень готовности к риску у студентов сочетается с повышенной способностью к адаптации и эмоциональным комфортом; выраженность свойств «интернальность», «принятие себя» и «принятие других» определяет социально-психологическую адаптированность личности, но может снижать ее в критических ситуациях, связанных с риском. В целом характеристики социально-психологической адаптации могут рассматриваться в качестве ресурса психологической готовности студентов к риску только в едином комплексе, где роль систематизирующего компонента играет стремление личности к доминированию.

Таким образом, выдвинутые нами предположения о том, что структурные составляющие личностного потенциала и свойства личности, обуславливающие ее адаптированность, могут выступать психологическими ресурсами, определяющими ее готовность к риску и способность к реализации осознанного контроля над преобразованием ситуаций риска своими решениями, подтвердились в результате проведенного эмпирического исследования на выборке студентов.

### Библиографический список

1. *Hobfoll S. E.* Conservation of resource caravans and engaged settings // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2011. Vol. 84, iss. 1. P. 116–122.





2. Агузумян Р. В., Мурадян Е. Б. Психологические аспекты безопасности личности // Вестн. практ. психологии образования. 2009. № 1 (18). С. 43–47.
3. Соловьева С. Л. Ресурсы личности. Медицинская психология в России. 2010. № 2 (3). URL: [http://www.medpsy.ru/mprj/archiv\\_global/2010\\_2\\_3/nomer/nomer02.php](http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2010_2_3/nomer/nomer02.php) (дата обращения: 20.03.2015).
4. Виноградов Г. А., Сашилов Т. П. Развитие психологических ресурсов студентов-первокурсников (на примере студентов-социологов) // Изв. Самар. науч. центра РАН. 2009. Т. 11, № 4 (6). С. 1481–1488.
5. Молокостова А. М. Социальные риски в профессиональном развитии : теоретический обзор и подходы к изучению // Фундаментальные исследования. 2013. № 11. С. 1720–1727.
6. Бочарова Е. Е. Готовность к риску в соотношении с характеристиками осознанной саморегуляции и субъективного благополучия личности // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 11, вып. 4. С. 59–63.
7. Ручкина М. В. Субъект риска : философский и междисциплинарный дискурс // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2008. Вып. 77. С. 155–161.
8. Леонтьев Д. А. Введение : личностный потенциал как объект изучения // Личностный потенциал : структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2011. С. 5–11.
9. Леонтьев Д. А., Мандрикова Е. Ю., Рассказова Е. И., Фам А. Х. Личностный потенциал в ситуации неопределенности и выбора // Личностный потенциал : структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2011. С. 511–545.
10. Гордеева Т. О. Оптимизм как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал : структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2011. С. 131–177.
11. Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–111.
12. Тавилова Н. Н. Личностный потенциал как фактор успешной реализации кадровой стратегии // Психология в России и за рубежом : материалы II междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, ноябрь 2013 г.). СПб., 2013. С. 98–103.
13. Александрова Л. А. Адаптация к трудным жизненным ситуациям и психологические ресурсы личности // Личностный потенциал : структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. М., 2011. С. 547–578.

#### Personal Potential and Socio-Psychological Adaptation as a Resource of Psychological Readiness to Take Risks

Irina V. Arendachuk

Saratov State University  
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia  
E-mail: [arend-irina@yandex.ru](mailto:arend-irina@yandex.ru)

The article meaningfully analyses the concepts of the personal potential and the socio-psychological adaptation in correlation with the psychological readiness of the person to take the risk in ado-

lescence. It demonstrates the results of empirical research, carried out using a sample group of students from the universities of city of Saratov – Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky and Saratov State Medical University named after V. I. Razumovsky ( $N = 77$ , age 19–22 years). Methods that were used: «Personal factors of decision-making» (LFR-25 T. V. Kornilova), «Diagnosis of socio-psychological adaptation» (K. Rogers, R. Diamond), «The test of dispositional optimism» (M. Scheuer, C. Carver, in adaptation of T. S. Gordeeva, O. A. Sychev and E. N. Osin), «The test of resilience» (S. Muddy and in adaptation of D. A. Leontiev and E. I. Rasskazova), «The scale of total tolerance to uncertainty» (D. MacLean, in adaptation of E. N. Osin), «Self-activity questionnaire» (E. J. Mandrikova). Differences in indexes of personal potential socio-psychological adaptation of young men are analyzed according to the level of their readiness to take the risk. The article shows, that the structural components of personal potential and the socio-psychological adaptation of young men perform as psychological resources of students readiness to risk. Applied aspects of the problem could be implemented in the educational process of higher education, in the psycho-pedagogical support of personal and professional development of students.

**Key words:** personal potential, socio-psychological adaptation, psychological readiness to take the risk, psychological resources of a person.

#### References

1. Hobfoll S. E. *Conservation of resource caravans and engaged settings. Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2011, vol. 84, iss. 1, pp. 116–122.
2. Aguzumtsyan R. V., Muradyan E. B. Psikhologicheskie aspekty bezopasnosti lichnosti (Psychological aspects of personality's security). *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya* (Herald of Applied Psychology of Education), 2009, no. 1 (18), pp. 43–47 (in Russian).
3. Solov'eva S. L. Resursy lichnosti (Personality's resources). *Meditinskaya psikhologiya v Rossii* (Medicinskâ psikhologiya v Rossii), 2010, no. 2 (3). Available at: [http://www.medpsy.ru/mprj/archiv\\_global/2010\\_2\\_3/nomer/nomer02.php](http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2010_2_3/nomer/nomer02.php) (accessed 20 March 2015).
4. Vinogradov G. A., Sashilov T. P. Razvitie psikhologicheskikh resursov studentov-pervokursnikov (na primere studentov-sotsiologov) (Development of first-year students' psychological resources (by example of students-sociologists)). *Izv. Samar. nauch. tsentra Ros. akademii nauk* (Proceedings of the RAS Samara Scientific Centre), 2009, vol. 11, no. 4 (6), pp. 1481–1488 (in Russian).
5. Molokostova A. M. Sotsial'nye riski v professional'nom razviti: teoreticheskiy obzor i podkhody k izucheniyu (Social risks in professional development: theoretical review and approaches to learning). *Fundamental'nye issledovaniya* (Fundamental research), 2013, no. 11, pp. 1720–1727 (in Russian).
6. Bocharova E. E. Gotovnost' k risku v sootnesenii s kharakteristikami osoznannoy samoregulyatsii i sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti (Risk readiness in ratio with characteristics of personality's realized self-regulation and subjective well-being). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2011. vol. 11, iss. 4, pp. 59–63 (in Russian).
7. Ruchkina M. V. Sub'ekt riska: filosofskiy i mezhdistsiplinarnyy diskurs (Subject of risk: philosophic and



- inter-discipline discourse). *Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A. I. Gertsena* (IZVESTIA: Herzen University Journal of Humanities and Sciences), 2008, iss. 77, pp. 155–161 (in Russian).
8. Leont'ev D. A. Vvedenie: Lichnostnyy potentsial kak ob'ekt izucheniya (Introduction: Personal potential as object of learning). *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika* (Personal potential: structure and diagnostic). Ed. by D. A. Leont'ev. Moscow, 2011, pp. 5–11 (in Russian).
  9. Leont'ev D. A., Mandrikova E. Yu., Rasskazova E. I., Fam A. Kh. Lichnostnyy potentsial v situatsii neopredelenosti i vybora (Personal potential in situation of uncertainty and choice). *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika* (Personal potential: structure and diagnostic). Ed. by D. A. Leont'ev. Moscow, 2011, pp. 511–545 (in Russian).
  10. Gordeeva T. O. Optimizm kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potentsiala (Optimism as component of personal potential). *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika* (Personal potential: structure and diagnostic). Ed. by D. A. Leont'ev. Moscow, 2011, pp. 131–177 (in Russian).
  11. Mandrikova E. Yu. Razrabotka oprosnika samoorganizatsii deyatelnosti (OSD) (Working out checklist of self-organization of activity(CSA)). *Psikhologicheskaya diagnostika* (Psychodiagnosis), 2010, no. 2, pp. 87–111 (in Russian).
  12. Tavtilova N. N. Lichnostnyy potentsial kak faktor uspekhov realizatsii kadrovoy strategii (Personal potential as factor of successful realization of personnel strategy). *Psikhologiya v Rossii i za rubezhom: materialy II mezhdunar. nauch. konf. (Sankt-Peterburg, noyabr' 2013 g.)* (Psychology in Russia and abroad: materials of the 2nd international scientific conference (St.-Petersburg, 2013 November)). St.-Petersburg. 2013, pp. 98–103 (in Russian).
  13. Aleksandrova L. A. Adaptatsiya k trudnym zhiznennym situatsiyam i psikhologicheskie resursy lichnosti (Adaptation to difficult life situations and personality's psychological resources). *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika* (Personal potential: structure and diagnostic). Ed. by D. A. Leont'ev. Moscow, 2011, pp. 547–578 (in Russian).

УДК 316.6

## СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ЯВЛЕНИЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ РАЗНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП

А. Р. Вагапова

Вагапова Альфия Равиловна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет, Россия  
E-mail: Al\_fiya@bk.ru

Изложены теоретические основания изучения репрезентации социально-политических явлений и проблем у представителей разных этнических групп. Показано, что конструирование социальных представлений о социально значимых явлениях и острых проблемах общества обусловлено не только внутренними факторами жизнедеятельности социальных групп, но и различными внешними факторами (экономико-политические, демографические факторы, макропсихологическая ситуация и многие другие). Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборах двух этнических групп ( $N = 30$ ; средний возраст 31 год) с применением авторского опросника, методов контент-анализа. Выявлены существенные различия в групповых репрезентациях, отражающие подобие и рассогласование в проявлении актуальности, значимости социально-политических явлений и их характеристик. Прикладной аспект данной работы может быть реализован в консультативной практике психологических служб, а также в разработке программ молодежной политики.

**Ключевые слова:** социальные представления, социально-политические явления, этнические группы.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-226-231

### Введение

На протяжении своей жизни люди постоянно сталкиваются с разными аспектами и последствиями происходящих в стране социально-по-



литических процессов, поэтому закономерен возникающий у исследователей интерес к изучению представлений современного человека об этих явлениях, а также меры и степени их понимания, глубины осознания.

Сложность для максимально объективного представления о социально-политических явлениях связана с тем, что они затрагивают каждого человека, но в то же время удалены от непосредственного восприятия во времени и пространстве: во времени потому, что многие явления настоящего обусловлены событиями исторического прошлого, в пространстве – так как решающие факторы общественно-политической жизни – динамика макроэкономических процессов, отношений между большими социальными группами, деятельность органов власти и принятие политических решений – находятся вне сферы непосредственного наблюдения большинства индивидов. Между тем причинно-следственные связи социально-политических явлений – совершенно необходимый элемент их познания: понимания таких связей требует, прежде всего, прагматическая ориентация данного вида познания [1].

Для нашей страны параметры «время и пространство» играют важную роль. С исторической точки зрения социально-политические процессы складывались, воспринимались и происходили не всегда однозначно. Например, реформы, ко-



торые предпринимались властью и затрагивали социальную сферу, проводились «сверху», без понимания и принятия большинством населения, поэтому о гражданском обществе говорить преждевременно. Политическая ситуация на короткие сроки в истории нашего государства характеризовалась как достаточно стабильная, с понятной для большинства населения системой причинно-следственных связей. В настоящее время она, скорее, сложна и не всегда однозначно понимается и принимается в обществе, несмотря на волну патриотизма и гордость за страну и её руководство. Ее можно охарактеризовать как тревожное ожидание будущего. Такая ситуация уже была в начале 1990 г., когда в результате реформ произошло расслоение общества, появилась элита, а также люди с низким достатком, обострилась ситуация на рынке труда и т.д. В этих условиях население пыталось выжить и разобраться в новой ситуации, создавать эффективные модели поведения. Менялись ценности на фоне того, что старые не приводили к успеху. Данные процессы невозможны без объективного понимания проблем и реалистичной картины представлений о них, нового отношения к институтам власти.

Территориальное пространство нашего государства исторически складывалось на протяжении длительного времени, оно имеет большую площадь, различно по климатическим условиям, а также включает в себя народы с различными культурами и вероисповеданием. Исходя из перечисленных и ряда других особенностей, зачастую картина социально-политических явлений воспринимается по-разному у представителей титульного и других этносов России. Усложняется ситуация опытом нашей страны, когда ряд этнических групп воспринимался со стороны правящей элиты как несущие и представляющие угрозу для благополучия государства. Поэтому перспективная интерпретация происходящих изменений в социально-политической сфере временами актуализируется.

Исследователи отмечают, что итогом осмысления человеком окружающих его социальных, политических, экономических, культурологических объектов и ситуаций является построение целостного образа мира, включающего образы Я, Другого, своей и другой групп, времени, среды и ряда социальных явлений, причем, чтобы понимать друг друга, люди должны «разделять» значения и смыслы познаваемых ими объектов [1].

### **Теоретический анализ проблемы**

Представления о социально-политических явлениях исследователи изучают, опираясь на теорию С. Московичи. Социальные представления (и как частную форму – политические представления) он рассматривал как специфическую

форму обыденного знания, направленную на освоение и осмысление социального, материального и идеального окружений, обладающую особыми характеристиками в области организации содержания, ментальных операций и логики. Складываются социальные представления в процессе общения за счет использования массива социальной информации, составляя основу развития общественного сознания. Ф. Биокка показал, что аудитория конструирует когнитивные схемы – «скрипты» – из визуальных образов, поставляемых СМИ, и умозаключений, опирающихся на заданные общественной идеологией мировоззренческие принципы. Оседая в долговременной памяти, скрипты формируют абстрактные сценарии, использующиеся индивидом или группой для интерпретации сходных примеров социально-политического поведения, и служат для выработки программ дальнейших действий относительно того или иного социального, политического, экономического, культурологического объекта [2, с. 22].

В данной статье мы уделили внимание структуре социальных представлений о социально-политических явлениях в разных этнических группах. С учетом усложнившейся ситуации в нашей стране данная структура будет иметь биполярное строение. Подобную особенность строения социальных представлений в эпоху перемен описывает Г. М. Андреева. Также в условиях социальной нестабильности (ее конкретной формы) модифицируется процесс социального познания, т.е. процесс конструирования образа социального мира, если учесть, что важным фактором этого процесса выступает активность субъекта, совершающего ментальную реконструкцию этого мира. Для социального познания это имеет серьезнейшие последствия: если человек не ощущает себя субъектом своих действий и поступков, он отказывается видеть и понимать проблемы общества. Его рассуждения по поводу складывающейся ситуации неизбежно становятся еще более упрощенными, и все свойственные социальному познанию пристрастия, свехупрощения начинают доминировать в построении образа мира [3, с. 265]. Следовательно, ситуация социальной нестабильности приводит не только к тому, что изменяются некоторые психологические механизмы социального познания («ломаются» категории, размываются их границы, умножается число перцептивных и когнитивных ошибок), но и к изменению роли социальных институтов, форм социального контроля в этом процессе. Кроме того, создается и новый образ отдельных элементов социального мира, и образ самого общества. Специфика существования социальной нестабильности в условиях российского менталитета делает последнее обстоятельство особенно значимым [3, с. 266].





В сложившейся в настоящее время ситуации акцент с экономических вопросов сместился к политическим и межнациональным проблемам, на фоне общегражданского патриотизма при этом, с одной стороны, действуют мощные силы, объединяющие большинство в непростой ситуации выживания, а с другой – есть опасность размежевания. Особенно непростая ситуация существует для представителей других этнических групп, проживающих в стране.

Печальным следствием этого социального и социально-психологического механизма, которым оперирует массовое сознание, является рост агрессивности, в частности агрессивных образцов индивидуального поведения. Здесь проявляется доминирование определенного настроения, а именно настороженности, враждебности и т.п. Не просто протест, но именно обвинение в недостатках зачастую обращено к другим национальным группам. Это свойственно не только русской националистической идее («во всем виноваты евреи, кавказцы, прибалты» и т.д.), но и возродившемуся национализму других народов, как населяющих территорию России, так и оказавшихся в пределах СНГ [3, с. 272].

Е. Е. Бочарова отмечает, что изменения не только происходят на уровне социальных представлений о социально-политических явлениях, но и затрагивают этническую идентичность. Например, в проанализированных ею исследованиях О. С. Павловой, З. И. Рябикиной, Т. Г. Стефаненко, А. Н. Татарко, Н. М. Лебедевой, М. А. Козловой, Р. М. Шамяниной показано, что модернизационные изменения социокультурной системы, включающей культурные ценности и установки, представления, сопровождаются «размыванием» этнической идентичности, повышением ее неопределенности или маргинальности. Можно полагать, что переструктуризация этноидентификационной матрицы являет собой один из значимых предикторов возможности субъективного благополучия личности и ее группы [4].

Особенности формирования этнической идентичности не только детерминированы индивидуальными условиями этнизации, включающими совокупность традиционных этнообразующих факторов («кровное» родство, конфессиональная принадлежность, территориальное единство, общность исторической судьбы, языка, культуры и традиций, межпоколенная трансмиссия, самосознание), но и зависят от региональной специфики, обусловленной своеобразием полиэтнической ситуации, интернационализации жизни личности.

Таким образом, мы можем говорить о том, что на фоне трансформации представлений о социально-политических явлениях происходят также изменения и структуре этнической и гражданской идентичности.

### Выборка, методики и методы исследования

В исследовании приняли участие 30 респондентов (средний возраст 31 год), двух этнических групп: русские ( $N = 15$ ), татары ( $N = 15$ ). Испытуемым было предложено в письменном виде высказать свое мнение в отношении 26 аспектов, описывающих разные стороны социально-политической жизни в нашей стране [5], ответы были проанализированы методом контент-анализа.

### Результаты исследования и их обсуждение

Все ответы респондентов были проанализированы, наибольшее количество ответов было получено нами по одиннадцати социально-политическим явлениям (таблица). Цель исследования – выявление единиц содержания социальных представлений. Представления были сгруппированы по трем группам, описывающим временную и причинно-следственную связи, так как в ответах респонденты по-разному трактовали данные явления. Такая форма анализа дала возможность глубокого понимания разницы в структурах представлений двух групп.

Представления о социально-политических явлениях в двух группах, единиц содержания

Проблемы	Констатация		Причина		Следствие	
	Р	Т	Р	Т	Р	Т
Дефицит рабочих мест, безработица	5	4	3	3	2	4
Падение производства, развал экономики	1	4	–	–	9	6
Упадок сельского хозяйства	2	4	11	–	1	7
Низкий уровень зарплат, пенсий	5	5	3	2	2	3
Медицинское обслуживание (качество, платность)	13	7	1	4	–	–
Внешняя политика государства	10	7	–	–	–	2
Проблемы молодежи, подрастающего поколения	–	3	11	8	–	–
Наркомания и наркоторговля	4	8	4	–	4	–
Пьянство, алкоголизм	4	5	5	2	2	3
Кризис морали, нравственности	4	5	6	6	–	–
Межнациональные отношения	4	6	4	6		

Примечание. Р – русские, Т – татары.



*Дефицит рабочих мест, безработица:* данная проблема входит в пятерку самых актуальных для населения в настоящее время. Если говорить о ядре представлений, то он смещен в первой группе, русских, на причинную часть, во второй группе, татар, на последствия данного явления. Ответы респондентов двух групп во многом перекликаются, но отличаются по описанию причин данного явления: если первая понимает его как более масштабный процесс, то вторая обращается к выбору человека, к поиску более приемлемого варианта, что подтверждается вариантом из последствий «найти другую работу». Таким образом, респонденты второй группы (татары) в данном случае предполагают для себя некую возможность самостоятельно изменить ситуацию. Представления находятся на двух полюсах – от безысходности ситуации до вариативности.

*Падение производства, экономическая ситуация после введения санкций:* ядро представлений состоит из прогнозов на будущее, т.е. предположений о последствиях нынешней экономической ситуации. Причем в группах преобладают пессимистические прогнозы (рост цен, нестабильность, безработица), но есть и оптимистические варианты (стимуляция отечественного производства; трудно, но справимся). Вероятно, такое видение ситуации связано с опытом проживания (иногда и выживания) предыдущих экономических кризисов; то, что осталось за пределами данных представлений, – это варианты выхода из данной ситуации, их выявлено мало, и этот факт настораживает (надежда на русский «авось»). В структуре представлений не выявлены причинные объяснения данной ситуации, вероятно, они не заслуживают внимания респондентов. В представлениях также обнаружен компонент, констатирующий данную ситуацию, в первой группе он проявился как отрицающий влияние санкций на экономическую ситуацию, во второй связан со временем (времененно, трудное время), т.е. динамичность данной ситуации.

*Упадок сельского хозяйства:* по отношению к данной проблеме представления респондентов находятся на разных полюсах. В первой группе ядро представлений – это анализ причин происходящего с сельским хозяйством (нет поддержки государства, непрестижно, нет работников, несоответствие заработной платы тяжелому труду и т.д.), что, вероятно, обусловлено исторической связью с земледелием, деревенским происхождением. Во второй группе ядро смещено на последствия, причем с компонентом действий, направленных на улучшение ситуации (санкции стимулируют отечественное производство, нужно восстанавливать сельское хозяйство, оказывать поддержку), т.е. отражен другой исторический опыт этой группы респондентов.

*Низкий уровень зарплат, пенсий:* в отношении заработной платы в группах наблюдается единство, ядром является утверждение несоответствия заработной платы ценам, количеству труда, а также перечень неблагоприятных последствий: рост числа нуждающихся, снижение уровня жизни, отказ в покупках товаров и услуг (образовательных, медицинских и др.). Экономика и политика государства – два полюса, которые оцениваются по-разному: если представления о первой частично негативны, но она, скорее, вызывает понимание (трудное время), то проводимая государством политическая линия оценивается только положительно.

*Медицинское обслуживание (качество, платность):* ядро представлений в двух группах состоит из таких утверждений, как низкое качество медицинского обслуживания, грубость персонала, недоступность квалифицированной помощи. Понимание данной социально-политической проблемы в группах аналогичное: даже при наличии материальных средств нет вероятности получить помощь. Внимание к своему здоровью, здоровый образ жизни – такие представления находятся на стадии формирования в обществе. С другой стороны, существует жесткий стереотип, касающийся невосприимчивости, нетрудоустроенности часто болеющих людей (с хроническими заболеваниями, инвалидностью), поэтому не оправданы ожидания и высоки требования к современной медицине на данном этапе ее развития, ситуация усугубляется и поверхностным отношением государства к данной проблеме.

*Внешняя политика государства:* респонденты первой группы поддерживают политику государства и президента, так же, как и группа татар; на периферии находится критика по поводу неоправданного расходования природных ресурсов. Таким образом, можно отметить единство представлений двух групп по этому поводу.

*Проблемы молодежи, подрастающего поколения:* ядром представлений в обеих группах является утверждение об отсутствии должного уровня нравственного воспитания у подрастающего поколения, должного внимания к данной проблеме со стороны государства, родителей. Проблемой является также отсутствие организованного досуга, трудности в профессиональном самоопределении, подчеркивается негативное влияние СМИ и Интернета. Таким образом, проблемное поле затрагивает семейное воспитание, роль которого длительное время нивелировалась детскими общественными организациями, образовавшийся вакуум в настоящее время заполняется наиболее простым способом (телевидение и т.д.).

*Наркомания и наркоторговля:* можно констатировать в представлениях отсутствие глубины осознания данной проблемы, например, если сравнить с алкогольной зависимостью, потому



что ядром является утверждение, что это «проблема». Отличие заключается в том, что первая группа говорит о нерешенности данной проблемы, вторые констатируют рост числа наркозависимых или же непричастности к ней.

*Пьянство, алкоголизм:* для первой группы к ядерным можно отнести утверждения причинного характера (привычка, уход от проблемы), на периферии утверждения о масштабности данного явления и последствиях для населения (безработица, вымирание). Во второй группе преобладают утверждения, что это является актуальной проблемой, дестабилизирующей общество. Группы отличаются тем, что первая пытается определить, что является причиной данной зависимости, вторая констатирует проблему со стороны.

*Кризис морали, нравственности:* в данном случае респонденты двух групп предлагают схожие суждения, ядром которых является низкий уровень морали, кризис морали, бескультурье населения, на периферии причинами данного явления считают отсутствие нравственных ценностей в семье и влияние СМИ. В структуре представлений нет понимания, к каким последствиям это может привести, находятся объяснения почему, но как изменить ситуацию в лучшую сторону, об этом никто не думает.

*Межнациональные отношения:* в первой группе представления имеют двухъядерную структуру, на одном полюсе: люди ведут себя по-разному, и это не связано с национальной принадлежностью, на другом полюсе: приезжие забывают о соблюдении элементарных правил поведения, на периферии ухудшение отношений между людьми понимается через падение нравственности и влияние СМИ.

Таким образом, ряд представлений в группах русские и татары имеют схожую ядерную структуру, это касается низкого уровня заработной платы, медицинского обслуживания, внешней политики государства, проблем молодежи, подрастающего поколения, кризиса морали, нравственности, но некоторые представления имеют существенные различия. Вероятно, это можно объяснить тем, что этнические группы давно проживают вместе и взаимно обогатили друг друга, но татары продолжают сохранять свое своеобразие и традиции, что отражается в их картине представлений. Проживание в одном государстве представителей разных этнических групп с разным пониманием происходящих социально-политических явлений усложняет единение, но это многообразие мнений часто помогает взглянуть по-другому на сложившуюся ситуацию, найти иной выход из нее.

## Заключение

Социально-политические знания нужны людям, прежде всего, для того, чтобы знать, чего им ожидать от общества и его институтов,

как лучше реагировать на ожидаемые события. Уже этот стихийно-прогностический характер социально-политического знания предполагает его каузальную ориентацию, понимание причин и следствий охватываемых им явлений. Выявленные нами представления о социально-политических проблемах в нашей стране показали неоднозначность как их трактовки, так и различия в вариантах выхода из сложившейся ситуации. Раздвоенность, двухъядерность или многоядерность представлений может провоцировать конфликты, недопонимание, что чревато расслоением и разобщением общества.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Структура и предикторы субъективного благополучия личности: этнопсихологический анализ» (№14-06-00250).*

## Библиографический список

1. Дилгенский Г. Социально-политическая психология. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/dilig/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dilig/index.php) (дата обращения: 10.02.2015).
2. Крымчанинова М. В. Образ России в пространстве современного мира // Современная социальная психология : теоретические подходы и прикладные исследования. 2010. № 2. С. 21–28.
3. Андреева Г. М. Психология социального познания : учеб. пособие для студентов вузов. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2005. 303 с.
4. Бочарова Е. Е. Этнопсихологические предикторы субъективного благополучия личности // Психология обучения. 2014. № 11. С. 95–108.
5. Дулина Н. В., Овчар Н. А., Ситникова О. И., Токарев В. В. Общая оценка степени актуальности основных социально-экономических и социально-политических проблем в регионе // Изв. Волгоград. гос. техн. ун-та. 2011. Т. 9, № 7 (80). С. 53–64.

## Modern Socio-Political Phenomena in Perception of Different Age Groups

Alfiya R. Vagapova

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

The study demonstrates theoretical grounds of the study of representation of socio-political phenomena and problems among representatives of different ethnic groups. It shows that the construction of social representations about socially important events and acute problems of society are caused not only by internal factors of vital functions of social groups but also by a variety of external factors (economical-political, demographic factors, macropsychological situation and many others). The results of empirical research are carried out on samples of the two ethnic groups ( $N = 30$ ; average age 31 years) using the author's questionnaire. Significant differences in group representation were





revealed, reflecting the similarity and discrepancy in the manifestation of relevance, importance of socio-political phenomena and their characteristics. Applied aspect of this work can be implemented in the consulting practice of psychological services, as well as in the development of programs of youth policy.

**Key words:** social representations, socio-political phenomena, ethnic groups.

## References

1. Diligenskiy G. *Sotsial'no-politicheskaya psikhologiya* (Sotsialno-politicheskaya psychology). Available at: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Psihol/dilig/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dilig/index.php) (accessed 10 February 2015).
2. Krymchaninova M. V. *Obraz Rossii v prostranstve sovremennogo mira* (Russia in space of the modern world). *Sovremennaya sotsial'naya psikhologiya: teoreticheskie podkhody i prikladnye issledovaniya* (Modern social psychology: theoretical approaches and applied researches), 2010, no. 2, pp. 21–28 (in Russian).
3. Andreeva G. M. *Psikhologiya sotsial'nogo poznaniya* (Psikhologiya of social knowledge). Moscow, 2005. 303 p. (in Russian).
4. Bocharova E. E. *Etnopsikhologicheskie prediktory sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti* (Ethno-psychological predictors of personality's subjective well-being). *Psikhologiya obucheniya* (Educational Psychology), 2014, no. 11, pp. 95–108 (in Russian).
5. Dulina N. V., Ovchar N. A., Sitnikova O. I., Tokarev V. V. *Obshchaya otsenka stepeni aktual'nosti osnovnykh sotsial'no-ekonomicheskikh i sotsial'no-politicheskikh problem v regione* (The general assessment of degree of relevance of the main social and economic and socio-political problems in the region). *Izv. Volgograd. gos. tekhn. un-ta* (Izvestiya Volgograd State Technical University), 2011, vol. 9, no. 7 (80), pp. 53–64 (in Russian).

УДК 159.923.2

## ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СУБЪЕКТИВНЫХ ИСКАЖЕНИЙ В ОЦЕНКАХ СТРЕСС-ФАКТОРОВ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ

О. В. Кружкова

Кружкова Ольга Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии, конфликтологии и управления, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия  
E-mail: galiat1@yandex.ru

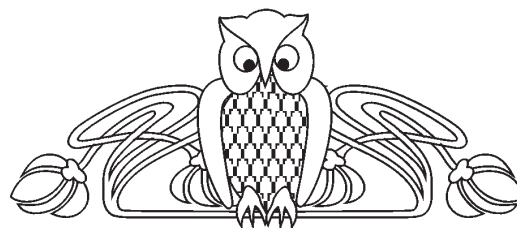
Изложены психологические аспекты восприятия городской среды как источника стрессирования личности. Показано, что не только объективные характеристики городской среды могут негативно воздействовать на человека, но и специфика отношения человека к этой среде, его индивидуальные особенности и массовые установки. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного в 13 городах Ханты-Мансийского автономного округа ( $N = 1647$  человек в возрасте от 18 до 60 лет) с применением анкет, проективных методик и личностных опросников. Установлено, что искажения субъективной оценки отдельных групп стресс-факторов городской среды респондентами могут быть связаны с временем проживания в данной среде, эмоциональным отношением к ней, а также такими их индивидуальными особенностями, как агрессивность и интернальность. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в работе с городским населением по повышению их качества жизни и формированию субъектной позиции по отношению к среде их проживания.

**Ключевые слова:** индивидуальные особенности, стресс-факторы, городская среда, субъективные искажения, восприятие.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-231-234

## Введение

В городской среде человек постоянно подвержен стрессам. Источники стресса многочисленны



и многообразны, и избежать взаимодействия с ними при активном образе жизни горожанина, как правило, невозможно. При этом стрессогенность среды зависит не только от объективных характеристик последней, но и от того, как человек воспринимает ее, от его внутренней сензитивности к ее воздействиям. Этот факт необходимо учитывать при формировании программ оптимизации и развития городской инфраструктуры для повышения качества жизни горожан и предотвращения деструктивных социальных процессов в городском сообществе.

## Теоретический анализ проблемы

Город, являясь неотъемлемой частью современной цивилизации, представляет собой наиболее универсальную форму концентрации разнообразных ресурсов социального, политического, информационного, управленческого характера, что делает его наиболее привлекательной формой организации жизнедеятельности как отдельного человека, так и государства в целом. Город обеспечивает внешнюю и внутреннюю социально-психологическую безопасность человека в нем за счет особого статуса его жителя, что обеспечивает открытие доступа к перечню специфических городских благ, формированию городского образа жизни и внутреннего ощу-



щения «сокращения дистанции» субъекта и цивилизации. В городе человеку предоставляется множество возможностей по удовлетворению потребностей, что формирует перспективу его развития и стимулирует активность субъекта. Именно это в качестве жизненной перспективы привлекает все большее количество людей, которые готовы ради указанных преимуществ пренебречь или смириться с перманентным действием множества городских стресс-факторов, влияние которых на психику в значительной степени снижает качество жизни горожанина.

Среда города – это сложное субъектно-объектное единство. Оно включает в себя множество пространственно-функциональных и поведенческих взаимодействий человека и природной, предметной, информационной и социальной среды. Среда города содержит определенный набор элементов, сложившихся в ходе длительной исторической эволюции его пространства: площади, улицы, переулки, строения.

С. В. Пирогов выделил ряд феноменологических особенностей восприятия городской среды [1]:

1) континуальность среды, под которой понимается её протяженность в пространстве, организация этого пространства в особое качество взаимосвязей уникальных элементов, создающих явление целостности и отличия среды от иных «смежных» в пространстве;

2) процессуальность, которая предполагает определенную динамику развертывания во времени событий, наполняющих и «оживляющих» среду, отражающих содержание и направленность взаимодействий, протекающих в ней;

3) реляционность, когда среда определяет и сопутствует формированию межличностных и социальных отношений, хранит информацию о них, создавая собственный исторический контекст, потеря которого может привести к потере смысловых ориентиров при восприятии объектов среды;

4) интенциональность, когда среда города становится культурной, социальной, коммуникативной, смысловой, духовной и материальной конструкцией пространства, которая придает отдельным местам города внутренний смысл, отражает их сущность в восприятии человека и формирует определенные типы поведения;

5) интерпретативность, когда среде придают определенные значения, смыслы, напрямую не транслируемые средой, но подразумеваемые ею.

Эти феноменологические особенности восприятия среды зачастую обуславливаются не только объективными факторами и процессами, происходящими в городе, но и индивидуальными особенностями людей, взаимодействующих с элементами городской среды.

## Выборка, методики и методы исследования

Исследование было проведено в 13 населенных пунктах Ханты-Мансийского автономного округа – городах и поселках городского типа, где в опросе приняли участие 1647 респондентов в возрасте от 18 до 60 лет. В качестве диагностического пакета им предъявлялись анкета стресс-факторов городской среды, проективные методики, а также методики, диагностирующие уровень интернальности, виктимности, фрустрированности личности. При статистической обработке данных были применены методы факторного анализа (методом максимального правдоподобия с последующим варимакс-вращением), сравнительного анализа (критерий Стьюдента для независимых выборок) и корреляции (Пирсона).

## Результаты исследования и их обсуждение

На основании данных опроса после проведения факторного анализа было выявлено шесть групп стресс-факторов городской среды (рисков), характерных для городов исследуемого региона:

1) неблагоустроенности территории, связанные с недостаточной освещенностью, неубранностью улиц, недостаточной благоустроенностью жилья, вероятностью пожаров, свалками, плохим состоянием инфраструктуры, дорог и т.п.;

2) зависимости, определяемые как сезонная, территориальная, экономическая зависимость жителей населенного пункта от внешних обстоятельств, однообразие образа жизни, связанное с климатическими и средовыми факторами;

3) консервативной информационной среды, формируемые недостатком событий в населенном пункте, оттоком молодежи, однообразием визуального пространства и небольшой территорией города;

4) социальной динамики, связанные с низкой динамикой жизни в городе, недостатком ярких впечатлений, возможностей для смены деятельности и вариантов отдыха, навязчивыми слухами, высоким притоком мигрантов;

5) пространственного и социального краудинга (субъективного ощущения нехватки физического и социального пространства), выражаемые в недовольстве от множества ненужных случайных контактов с другими людьми и навязанных социальных обязательств, нехватке свободного пространства, приводящей к ощущению, что среда «душит» человека;

6) социально-экономические, связанные с возможностью преступлений по отношению к жителю населенного пункта, в том числе и террористических актов, отсутствием социальной поддержки со стороны окружающих, недостаточной материальной обеспеченностью и высокими экономическими затратами на свое жизнеобеспечение.



Безусловно, когда речь идет о общих согласованных оценках всех респондентов относительно стрессогенности среды, можно утверждать, что они относительно объективны. В частности, по итогам двухэтапной кластеризации были выделены три группы населенных пунктов по степени комфортности проживания. Тем не менее в результате исследования были выявлены и субъективные искажения в оценке значимости тех или иных стресс-факторов городской среды, которые связаны со следующими особенностями отдельных респондентов:

распространенной склонностью большинства людей к переоценке вероятной частоты маловероятных явлений и недооценке вероятной частоты высоковероятных явлений [2]. Например, при изучении перечня значимых стресс-факторов 24% респондентов одной из наиболее остро переживаемых угроз назвали вероятность террористических актов, несмотря на то, что на территории их населенных пунктов и региона в целом подобные акты не происходили;

концентрацией внимания на новых, необычных, нетипичных объектах среды и событиях и фоновым восприятием её обыденных, привычных характеристик. Известно, что человек иначе воспринимает привычную среду (как пространственно-материальную, так и социальную), опуская множество деталей, подразумевая их само собою разумеющимися. Новизна в среде приводит к формированию «сочных», детализированных образов, значительно отличающихся от образов обыденного [3]. Поэтому жители населенных пунктов, проживающие в них с рождения, более негативно реагируют на однообразие пространственной и социальной среды, чем приезжие горожане ( $t = 2,30$  при  $p = 0,022$ ), для которых среда этих поселений еще нова и интересна;

эмоциональным восприятием событий, накладывающим отпечаток на субъективную оценку людьми окружающей их среды. Эмоции могут в какой-то мере исказить образ воспринимаемого, его оценку, впечатление, им оставляемое. Так, респонденты, ассоциирующие «город» с черным цветом, что фактически является отражением их негативного отношения к своему месту проживания, более высоко оценивают риски социальной динамики ( $t = 2,85$  при  $p = 0,004$ ), чем жители, ассоциирующие город с иными цветовыми выборами. Их раздражает монотонность жизни в городе, кажется, что окружающая среда сера и однообразна, однако они в силу негативной эмоциональной установки по отношению к месту своего проживания не готовы заметить позитивных аспектов и перемен в городской среде, оставляя их за пределами своего восприятия;

индивидуально-личностными особенностями респондентов, определяющими целом сензитивность и устойчивость личности к тем или иным

воздействиям среды. Как показали наши предыдущие исследования, большое значение имеют как социальные различия (уровень образования, сфера профессиональной деятельности) [4], так и формально-динамические свойства индивидуальности респондентов и процессы их саморегуляции [5]. В данном исследовании было обнаружено, что для жителей Ханты-Мансийского округа характерно искажение субъективных оценок двух групп стресс-факторов под влиянием личностных особенностей респондентов. Так, риски консервативной информационной среды оцениваются значительно выше респондентами, склонными к зависимому и некритичному поведению ( $r = 0,144$  при  $p = 0,001$  и  $r = 0,150$  при  $p = 0,001$ ). А гиперболизацию рисков пространственного и социального краудинга обнаруживают респонденты со сниженной интернальностью в области неудач ( $r = -0,135$  при  $p = 0,004$ ) и выраженным агрессивным поведением ( $r = 0,114$  при  $p = 0,016$ ). Фактически те проблемы социальной среды, которые респонденты считают внешне обусловленными, могут являться следствием их собственного неконструктивного поведения, нежелания преобразовывать среду и брать на себя ответственность за ее развитие и функционирование.

## Заключение

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что решение проблемы негативной субъективной оценки среды городов их жителями нецелесообразно проводить только изменяя физические характеристики среды городов, хотя это важная и чрезвычайно необходимая миссия регионального управления. Проблемы негативной оценки стрессогенных факторов среды в исследованных городах связаны также и с когнитивными, эмоциональными и индивидуально-личностными особенностями их жителей, что требует разработки и реализации комплексных социально-психологических программ по работе с населением.

## Библиографический список

1. Пурогов С. В. Социология города. М., 2004. 208 с.
2. Lichtenstein S., Slovic P., Fischhoff B., Layman M., Combs B. Judged frequency of lethal events // Journal of Experimental Psychology : Human learning and Memory 1978. № 4. P. 551–578.
3. Гутнов А. Э., Глазычев В. Л. Мир архитектуры : лицо города. М., 1990. 350 с.
4. Чупина В. А., Воробьева И. В., Кружкова О. В., Плешакова А. Ю. Субъективная значимость стрессогенной среды для человека в контексте его образовательного уровня и профессиональной принадлежности : на примере городов Ханты-Мансийского автономного округа // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Педагогика. 2013. № 2. С. 58–62.





5. Крузжкова О. В. Индивидуальная детерминация субъективной значимости стресс-факторов городской среды в период юности // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 34. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.09.2014).

#### Individual Determinants of Subjective Distortions in Evaluating Stress Factors of Urban Area

Olga V. Kruzhkova

Ural State Pedagogical University  
26, Kosmonavtov str., Ekaterinburg, 620017, Russia  
E-mail: [galiat1@yandex.ru](mailto:galiat1@yandex.ru)

We listed the psychological aspects of perceiving urban environment as a source of stressing the individual. It has been shown that it is not only the objective characteristics of the urban environment that may adversely affect an individual, but also the peculiar attitude of a person to the environment and the person's individual features and mass objectives. The results of the empirical research carried out in 13 locations of Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug ( $N = 1647$  people aged between 18 and 60 years) using questionnaires, projective techniques and personality questionnaires. It was found that the distortion of subjective evaluation of individual groups of stress factors of the urban environment by the respondents may be due to the period of residence in the given environment, the emotional attitude to it, as well as their individual characteristics such as aggressiveness and internality. The applied aspect of the investigated problem can be realized in working with urban population to improve their quality of life and the forming a subject position in relation to their environment.

**Key words:** individual features, stress factors, urban environment, subjective distortions perception.

#### References

1. Pirogov S. V. *Sotsiologiya goroda* (Sociology of Urban). Moscow, 2004. 208 p. (in Russian).
2. Lichtenstein S., Slovic P., Fischhoff B., Layman M., Combs B. Judged frequency of lethal events. *Journal of Experimental Psychology: Human learning and Memory*, 1978, no. 4, pp. 551–578.
3. Gutnov A. E., Glazychev V. L. *Mir arkhitektury: litso goroda* (World of Architect: Face of Urban). Moscow, 1990. 350 p. (in Russian).
4. Chupina V. A., Vorob'eva I. V., Kruzhkova O. V., Pleshkova A. Yu. Sub'ektivnaya znachimost' stressogennoy sredy dlya cheloveka v kontekste ego obrazovatel'nogo urovnya i professional'noy prinadlezhnosti: na primere gorodov Khanty-Mansiyskogo avtonomnogo okruga (Subjective importance of stressful environment for person in context of his educational level and occupation: case-study of Khanty-Mansi Autonomous Okrug). *Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser. Pedagogika* (MRSU Magazine. Ser. Pedagogy), 2013, no. 2, pp. 58–62 (in Russian).
5. Kruzhkova O. V. Individual'naya determinatsiya sub'ektivnoy znachimosti stress-faktorov gorodskoy sredy v period yunosti (Individual determination of subjective importance of urban environment stress factors in period of youth). *Psikhologicheskie issledovaniya* (Psychological Studies), 2014, vol. 7, no. 34. P. 3. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 12 September 2014) (in Russian).

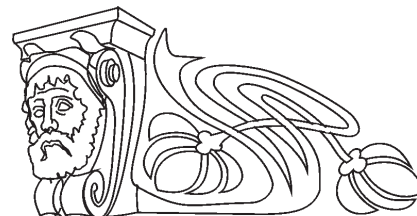
УДК 316.37

## СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СТРЕССЕ У РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

М. А. Кленова

Кленова Милена Александровна – кандидат психологических наук, старший преподаватель, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет, Россия  
E-mail: [milena\\_d@bk.ru](mailto:milena_d@bk.ru)

Изложены данные исследования социальных представлений о стрессе. Эмпирическая база исследования составила 80 человек. Социальные представления о стрессе изучались при помощи авторской анкеты, основным методом изучения явился контент-анализ. В результате исследования установлено, что понимание и представление о стрессе являются амбивалентными. Приоритетными социальными представлениями о стрессе выступают такие категории, как «переживание» и «эмоциональная возбужденность». Социальные представления о стрессе в большинстве случаев имеют негативный оттенок. Стресс испытываемым представляется как фактор, оказывающий непосредственное влияние на формирование как положительных, так и отрицательных переживаний.



**Ключевые слова:** социальные представления, стресс, отношение к стрессу, личность.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-234-237

#### Введение

Актуальность и необходимость исследования социальных представлений о стрессе в психологии обусловлены многими причинами. Современная ситуация развития общества такова, что в связи со сложными переменами, которые затрагивают практически все сферы жизнедеятельности людей, человеку приходится очень быстро меняться, постоянно расти и развиваться чтобы быть востребованным в обществе. Такие быстротечные перемены обычно сопровождаются различными стрессовыми ситуациями, ростом напряжения, тревоги, а также определенной систе-





мой требований к человеку. И здесь, к сожалению, обнаруживается, что тех возможностей борьбы со стрессом (биологических и культурно-исторических), заложенных в результате эволюционного развития, недостаточно для выполнения задач современного уровня повседневной жизни. В связи с этим возникает задача рассмотрения стресса в контексте жизнедеятельности современного человека и ее изучения с позиций современного уровня социальных представлений о его психологических детерминантах.

### Теоретический анализ проблемы

В настоящее время имеется база исследований, посвященных рассмотрению социальных представлений. Они анализируются в работах С. Москвичи, Ж. К. Абрик, В. Дуаз, К. Абульхановой, Т. П. Емельяновой, Г. М. Андреевой. Проблемой исследования динамики и трансформации социальных представлений занимаются многие современные исследователи в области социальной психологии: в работах А. К. Акименко, А. Р. Вагаповой изучаются социальные представления в связи с проблемами и вопросами социально-психологической адаптации [1, 2]; социальные представления молодежи рассматриваются в исследованиях Е. Е. Бочаровой [3]. В наших исследованиях, проведенных ранее, мы также обращали внимание на проблему социальных представлений, в частности, довольно подробно были изучены социальные представления о риске [4, 5]. Проблемы риска и стресса можно назвать взаимосвязанными. Интересен тот факт, что, с одной стороны, стресс может являться источником риска, с другой – риск может порождать стресс. В связи этим с научной точки зрения интересно изучение не только представлений о риске, но и представлений о стрессе. Актуальность исследования представлений о стрессе, а также изучение склонности к стрессу обусловлены возрастающей потребностью различных направлений психологии в теоретическом осмыслении динамики развития данного феномена личности. И в этой связи необходима работа не только на уровне теории, но и на уровне эмпирических данных.

### Выборка, методики и методы исследования

Эмпирическая база исследования составила 80 человек (40 студентов в возрасте 18–20 лет и 40 работников сферы образования в возрасте 25–40 лет). Для изучения социальных представлений о стрессе нами была разработана анкета, состоящая из открытых вопросов, касающихся различных аспектов проблематики стресса, а также испытуемым было предложено написать мини-сочинение, ответив на вопрос «Что такое стресс?». Обработка данных проходила с использованием контент-анализа.

### Результаты исследования и их обсуждение

Анализируя социальные представления, что такое стресс, мы обращаемся к теории социальных представлений, а именно к «структуралистскому» подходу Ж.-К. Абрик. В исследуемых нами социальных представлениях можно выделить центральные и периферические элементы.

Ядерными компонентами структуры представлений о стрессе являются такие характеристики, как «переживание» (37 человек), «состояние эмоционального возбуждения» (33 человека). Стресс, в понимании и представлении испытуемых, вызывает амбивалентные чувства. С одной стороны, бесспорным является тот факт, что стресс понимается как некое переживание, то, что вызывает чувство тревоги и беспокойства. С другой стороны, наблюдается тенденция понимания стресса как некоего состояния, вызывающего эмоциональное возбуждение. «Возбуждение» в данном контексте не окрашено ярко отрицательно, поскольку эмоциональная взволнованность может быть связана как с приятными, так и с неприятными переживаниями. Другими словами, если в первом социальном представлении мы наблюдаем довольно определенно оттенок негативного отношения к стрессу, то во втором стресс может быть понят как состояние, связанное не только с ситуациями, вызывающими неприятные эмоции.

Следующий слой этих представлений занимает довольно большую область и формирует те, которые связаны с реакцией личности на стресс: «ответная реакция организма на негативные эмоции» (30 человек), «напряженное состояние организма» (29), «неспособность справиться с ситуацией» (23). Как следует из полученных данных, этот слой с определенной долей вероятности можно отнести к пониманию стресса как негативно окрашенного явления. Причем оно понимается и как интерсубъектное, т.е. формирующееся внутри самой личности, и как интрасубъектное, формирующееся, в первую очередь, под влиянием внешних факторов.

Следующий периферический слой занимают представления о стрессе, которые конкретизируются испытуемыми с точки зрения эмоционального состояния, с ним связанного: «душевная боль» (16 человек), «утомление» (13), «фрустрация» (7). Как мы видим, данный слой социальных представлений также сформирован из категорий понимания стресса как негативного явления. Причем этот негативизм обусловлен переживаниями. Душевная боль, несмотря на некоторую метафоричность этого определения, связана с переживаниями, носящими психосоматический характер; утомление определяется как физиологическое и психоло-



гическое состояние человека, которое является следствием напряженной или длительной работы, а фрустрация – психическое состояние, возникающее в ситуации реальной или предполагаемой невозможности удовлетворения тех или иных потребностей.

Относительно участия в стрессогенных ситуациях вырисовывается довольно четкая картина: 77 испытуемых считают, что в современном мире человек часто является участником этих ситуаций. Действительно, современный ритм и условия жизни оказывают непосредственное влияние на формирование у человека ощущения, что он находится в постоянной ситуации стресса. Необходимо отметить немаловажную роль средств массовой информации в этом.

Стресс, в представлениях испытуемых, в большей степени связан с внутренними убеждениями и страхами (63 человека), нежели с реальной угрозой для жизни (17). Эти данные представляют определенный интерес: они подтверждают предположение о том, что стресс является внутриличностным образованием, т.е. его формирование связано, в первую очередь, с особенностями личности, находящейся в стрессе. Другими словами, обыденное понимание стресса (несмотря на то, что ранее мы указали, что большинство испытуемых считают современной жизнь наполненной стрессогенными ситуациями) связано с индивидуально-психологическими особенностями личности как субъекта отношения к стрессу.

Однако, отвечая на вопрос, какие же источники стресса можно выделить, все испытуемые обращают внимание именно на внешнюю атрибуцию стресса: «условия среды» (22 человека), «взаимодействие с окружающими» (19), «заболевания» (19), «экономический фактор» (17), «чрезвычайные ситуации» (3). Следует отметить, что ни один человек из опрошенных не указал в качестве источника стресса собственные индивидуально-психологические характеристики. Возможно, большую роль в данном случае сыграло семантическое понимание сформулированного нами вопроса. Таким образом, можно отметить, что в представлениях испытуемых частая подверженность стрессам связана с постоянным противостоянием окружающей среды, заболеваниями, сложностями во взаимоотношениях.

Следующим шагом нашего исследования явилось изучение взаимосвязи «постоянных мыслей о стрессе» и уровня стресса: 31 испытуемый считает, что «иногда полезно думать о том, как решить свои проблемы и выйти из стрессового состояния»; 23 считают, что «если постоянно думать о проблемах, то их от этого меньше не станет», 21 полагает, что «чем боль-

ше думаешь о стрессе, тем сильнее он становится». Только 5 испытуемых считают, что размышления о стрессе не повышают его уровень, а наоборот «чем больше думаешь о стрессе, тем больше шансов найти из него выход».

Нами было также отмечено положительное отношение к стрессу: большое число испытуемых считают, что стресс обязательно должен присутствовать в повседневной жизни каждого человека. С утверждением, что «счастливая жизнь должна быть свободна от стрессов», не согласились 58 испытуемых. Г. Герриг, Ф. Зимбардо в своем труде «Психология и жизнь» задаются вопросом «Была бы жизнь лучше без стресса?». И отвечают «Нет, она оказалась бы пресной: никакого преодоления трудностей, никакого постижения нового, никакой причины «оттачивать» ум или развивать способности» [6].

Большинство респондентов (36 человек) считает, что «умеренный стресс чаще вреден, чем полезен»; 26 в общей выборке считают, что «умеренный стресс как полезен, так и вреден». Даже сильный стресс может быть и вредным, и полезным. Что касается умеренного уровня стресса, то он часто помогает нам справиться с новыми обстоятельствами, предотвратить неприятности, достичь максимального результата в работе. Канадский врач Г. Селье утверждал, что не бывает «хорошего» или «плохого» стресса. 18 испытуемых считают, что «умеренный стресс чаще полезен, чем вреден».

Подверженность стрессу отметили чуть больше половины – 43 человека. Стресс присутствует в жизни каждого. Основоположник учения о стрессе Г. Селье расставил все точки над «i» в вопросе о вреде и пользе стресса, написав: «Жизнь без стресса – это смерть».

Здесь также можно рассмотреть социальные представления испытуемых о присущей им способности противостоять стрессу: 9 человек отнесли себя к высоко устойчивым людям, оценивая уровень своей стрессоустойчивости по 5-балльной шкале; 34 испытуемых не определили уровень стрессоустойчивости. Возможно, это связано с разного рода характером стрессогенных ситуаций. Кроме того, 76 респондентов выразили несогласие с мнением, что «от стресса страдают только слабые люди».

В анкету, составленную нами, был также включен вопрос, предоставляющий испытуемым возможность определить, каковы их личные особенности проявления стресса. Полученные в результате ответы позволили нам сформировать следующие категории индивидуально-личностных особенностей проявления стресса: «плохое самочувствие» (31 человек), «низкая профессиональная продуктивность»



(20), «нарушение режима дня» (16), «нарушение социальных функций (нарушение социальных контактов, повышенная конфликтность, антисоциальное поведение)» (13). Эти данные позволяют говорить о психосоматической природе переживания стресса.

Таким образом, в результате проведенного исследования нами было установлено, что отношение к стрессу и социальные представления о нем в большинстве случаев негативны. Однако несмотря на то, что большинство слоев представлений о стрессе сформировано с включением таких категорий, как «напряжение», «плохое самочувствие» и др., в числе прочего в ядерных компонентах обнаружено определение стресса как амбивалентного чувства. Понятие эмоциональной возбужденности, скорее всего, можно обозначить как чувство, содержащее определенный оттенок положительного, эмоционально приятного ощущения. Подобное амбивалентное отношение испытуемых к стрессу отмечено и при анализе и интерпретации всех полученных данных. Большинство испытуемых, определяя для себя понятие стресса, говорят о том, что он связан с негативными состояниями и переживаниями, но в то же время нередко стресс понимается как часть повседневной жизни, без которой последняя утрачивает смысл и эмоциональную окраску.

#### Библиографический список

1. Акименко А. К. Взаимосвязь представлений о лжи и стратегий поведения современной молодежи в процессе социально-психологической адаптации // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10, вып. 3. С. 56–61.
2. Ваганова А. Р. Особенности образа социально успешного человека в представлениях молодежи // Проблемы социальной психологии личности. 2006. № 3. С. 87–93.
3. Боcharова Е. Е., Рогачева Е. А. Социальные представления молодежи о старшем поколении // Современные вопросы науки и образования – XXI век : сб. науч. тр. по материалам Междунар. заоч. науч.-практ. конф. (Тамбов, 29 февраля 2012 г.) : в 7 ч. Тамбов, 2012. С. 32–34.
4. Кленова М. А. Социальные представления о риске // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 11, вып. 2. С. 58–62.
5. Кленова М. А. Структура представлений о риске у представителей разных поколений // Альманах современной науки и образования. 2010. № 8. С. 105–109.
6. Герриг Г., Зимбардо Ф. Психология и жизнь. СПб., 2004. 960 с.

#### Social Perceptions of Stress in Different Age Groups

Milena A. Klenova

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

We present a study of social perceptions of stress. The empirical base of the study was 80 people. Social perceptions of stress have been studied with the help of author questionnaires, the main method of study was content analysis. The study found out that the understanding and perception of stress is ambivalent. Priority social perceptions of stress are such categories as 'experiences' and 'emotional excitement'. Social perceptions of stress in most cases have a hint of negative attitude. Stress is perceived by the testees as a factor that has a direct influence on forming of both positive and negative experiences.

**Key words:** social perceptions, stress, attitude to stress, personality.

#### References

1. Akimenko A. K. Vzaimosvyaz' predstavleniy o lzhi i strategiy povedeniya sovremennoy molodezhi v protsesse sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii (Interconnection between ideas about false and behavioral strategies by modern youth in process of social-psychological adaptation). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2010, vol. 10, iss. 3, pp. 56–61 (in Russian).
2. Vaganova A. R. Osobennosti obraza sotsial'no uspehnogo cheloveka v predstavleniyakh molodezhi (Particularities of image of social-successful person in youth's ideas). *Problemy sotsial'noy psikhologii lichnosti* (Issues of personality's social psychology), 2006, no. 3, pp. 87–93 (in Russian).
3. Bocharova E. E., Rogacheva E. A. Sotsial'nye predstavleniya molodezhi o starshem pokolenii (Youth's social ideas about senior generation). *Sovremennye voprosy nauki i obrazovaniya – XXI vek: sb. nauch. tr. po materialam Mezhdunar. zaoch. nauch.-prakt. konf.* (Tambov, 29 fevralya 2012 g.): v 7 ch. (Modern issues of science and education – XXI: the collection of scientific papers following materials of international distance scientific and practical conference (Tambov, 29 February 2012): in 7 parts. Tambov, 2012, pp. 32–34 (in Russian).
4. Klenova M. A. Sotsial'nye predstavleniya o riske (Social ideas about risk). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2011, vol. 11, iss. 2, pp. 58–62 (in Russian).
5. Klenova M. A. Struktura predstavleniy o riske u predstaviteley raznykh pokoleniy (Structure of ideas about risk by representatives of different generations). *Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya* (Almanac of Modern Science and Education), 2010, iss. 8, pp. 105–109 (in Russian).
6. Gerrig G., Zimbardo F. *Psikhologiya i zhizn'* (Psychology and life). St.-Petersburg, 2004. 960 p. (in Russian).





УДК 316.37

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О НЕЗНАКОМОМ ЧЕЛОВЕКЕ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ДОВЕРИЯ

И. Ю. Леонова



Леонова Ирина Юрьевна – старший преподаватель, кафедра социальной психологии и конфликтологии, Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия  
E-mail: iuleonova@mail.ru

Представлены данные теоретико-эмпирического анализа проблемы доверия незнакомым людям. Рассматриваются результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке студентов, обучающихся в Удмуртском государственном университете г. Ижевска ( $N = 302$ ; средний возраст 24, 2 года; 30% выборки составили мужчины, а 70% – женщины). Применялся психодиагностический инструментарий: опросник «Образ другого человека, которому я доверяю» (И. Ю. Леоновой), методика «Шкала межличностного (социального) доверия» (Дж. Б. Роттера, в адаптации С. Г. Достоваловой); это позволило выявить специфику представления субъектов доверия о незнакомом человеке в зависимости от их уровня межличностного доверия. Установлено, что личность с высоким уровнем межличностного доверия в большей степени склонна наделять незнакомое человека такими качествами, как надежный, значимый, понимающий, чувственный, общительный, деятельный, уверенный, открытый. Личность, проявляющая недоверие к окружающим, склонна воспринимать незнакомое человека как ненадежного, незначимого, непонимающего, не верящего им, опасного, далекого, необщительного, пассивного, неуверенного и закрытого.

**Ключевые слова:** доверие, межличностное доверие, критерии доверия незнакомому человеку.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-238-241

### К постановке проблемы

Доверие учеными определяется по-разному: по мнению Д. Гамбетты, доверие – это ожидание благоприятного или, по крайней мере, не негативного поведения в условиях, когда это поведение неподконтрольно [1]. С. Робинсон определил доверие как «ожидания, предположения или убеждение в вероятности того, что будущие действия другого будут выгодными, благоприятными и, по крайней мере, не нанесут ущерба интересам другого» [2, с. 51]. П. Штомпка считает, что «доверие – это: во-первых, ваше ожидание добросовестного и договорного поведения других людей по отношению к вам; во-вторых, ваше обязательство не нарушать ожидания других в отношении ваших действий; в-третьих, ограничение своих интересов в пользу тех, кому вы доверяете» [3, с. 14]. По мнению П. Штомпки, доверие, которое мы кому-либо оказываем, является «рефлексом честности адресата нашего доверия, отражением чьей-то надежности» [3, с. 237]. Однако Э. Усланер считает, что «мы не можем обосновать

доверие к чужим на их надежности, поскольку у нас нет никакого способа узнать, честны они или нет. Вместо этого мы должны предположить, что они характеризуются достоинством и честью» [3, с. 240]. Автор доказывает, что «доверие к чужим опирается, главным образом, на оптимистический взгляд на мир и ощущение, что мы можем сделать его лучше» [3, с. 240]. Эти две индивидуальные ориентации являются, по мнению автора, неким «страховым полисом», позволяющим более доверчиво относиться к другим. Э. Усланер полагает, что «доверие – это моральный императив хорошего отношения к другим, даже при отсутствии взаимности» [3, с. 240]. П. Штомпка указывает, что доверие хотя и вытекает из убеждения в надежности партнера, но возможны случаи и «слепого» доверия, когда мы не используем никакой информации, не предпринимаем никаких усилий, чтобы собрать информацию о партнере, но, несмотря на это, верим ему. Наше «доверие также вытекает не из рассудочного и не из морального импульса, предписывающего доверять кому-либо, а из эмоций или интуиции, которые подталкивают нас оказывать доверие, т.е. признать надежность совершенно конкретного лица» [3, с. 241].

В настоящее время важным является тот факт, что в современном обществе особое значение придается проблематике доверия. На мир, в котором мы живем, все значительнее влияют целенаправленные действия людей. Мир наполняется все большим числом незнакомых нам лиц. Доверие становится необходимым ресурсом, позволяющим справиться с присутствием незнакомых, чужих людей.

Результаты исследования фонда «Общественное мнение», проведенного в августе 2005 г. в России, свидетельствуют о том, что только 37% опрошенных респондентов обычно общаются с незнакомыми людьми «открыто, с доверием», 55% заявили, что обычно ведут себя в такой ситуации «настороженно, с недоверием» (8% затруднились с ответом) [4].

Т. П. Скрипкина отмечает, что, «вовлекая различных лиц в свой внутренний мир, люди по-разному отражают особенности тех, перед кем они “раскрывают” те или иные стороны. Это регулируется, во-первых, социально-психологической ролью другого по отношению к субъекту доверия, чем, в свою очередь, определяется социальная значимость другого для субъекта доверия, и, во-вторых, актуальными потребностями и интересами доверяющего» [5, с. 210].





Психологи считают, что подлинное доверие возникает в результате познания другого человека, полученного в ходе длительного взаимодействия. Люди больше доверяют тем, кто им ближе, кого они лучше знают. Как показано С. П. Табхаровой, по мере усиления близости и степени знакомства с партнером количество критериев доверия растет, а количество критериев недоверия снижается. Большинство позитивных характеристик наиболее значимы для доверия близкому человеку, негативные характеристики – для недоверия незнакомому человеку [6]. По данным П. Н. Шихирева, человек, способный вызвать доверие, должен обладать такими качествами, как порядочность, компетентность, последовательность, лояльность, открытость [7]. А. Б. Купрейченко и С. П. Табхарова считают, что основаниями для недоверия выступают безнравственность, ненадежность, скрытность, зависимость, конфликтность и др. Наиболее значимыми критериями доверия незнакомым людям выступают следующие свойства личности: открытость, образованность, вежливость, оптимистичность. Если незнакомый человек склонен к оказанию помощи и имеет близкие интересы с субъектом, оказывающим доверие, то ему можно доверять. Наиболее значимыми критериями недоверия незнакомому человеку являются: принадлежность к враждебной социальной группе, наличие интересов, противоречащих субъекту, оказывающему доверие, конфликтное взаимодействие с окружающими. Не доверяют незнакомым людям, если они оцениваются как глупые, скрытные, зависимые от других, неорганизованные, невежливые, болтливые, агрессивные, хвастливые, неопрятные [8].

Россия сегодня представлена в числе стран «низкого доверия», для которых характерна установка: «каждый является потенциальным вором, обманщиком», пока не докажет обратного [9, с. 8]. Социологические исследования последних лет показали, что уровень межличностного доверия в современном российском обществе в целом довольно низок [10].

### Программа исследования

Целью нашего эмпирического исследования является выявление особенностей представлений о незнакомом человеке в межличностном взаимодействии. Мы исходим из предположения, что представления субъектов доверия о незнакомом человеке будут отличаться в зависимости от их уровня межличностного доверия.

Экспериментальная процедура исследования состояла из нескольких этапов: на первом провели ассоциативный эксперимент, чтобы выявить критерии доверия другим людям. Под ними мы понимаем качества личности, на основании которых субъект определяет свою возможность

доверять другому человеку. Участникам эксперимента был задан вопрос: «Какими качествами должен обладать человек, которому можно доверять?» Из всего списка ответов респондентов были отобраны лишь те качества, которые имели наибольшую суммарную частоту выборов. Список качеств составил обобщенную «идеальную модель», отражающую представления о человеке, вызывающем доверие. Всего было отобрано 23 качества. На втором этапе, используя технику, разработанную Ч. Осгудом, мы создали опросник «Образ другого человека, которому я доверяю»: в него вошли 23 пары биполярных прилагательных или других высказываний, которые должны восприниматься как обозначение противоположных качеств какого-либо континуума, т.е. как названия полюсов непрерывной шкалы. На третьем этапе мы попросили оценить по каждой шкале степень выраженности качеств, присущих незнакомому человеку: респонденты (56 человек) отвечали на вопросы методики Дж. Б. Роттера «Шкала межличностного (социального) доверия».

В оценивании образа незнакомому человеку приняли участие 302 респондента (30% выборки составили мужчины, 70% – женщины). Средний возраст респондентов – 24,2 года. Все респонденты являются студентами разных специальностей Удмуртского государственного университета.

Для определения критериев доверия незнакомому человеку использовался опросник «Образ другого человека, которому я доверяю» (И. Ю. Леоновой), для определения уровня межличностного доверия – методика «Шкала межличностного (социального) доверия» (Дж. Б. Роттера, в адаптации С. Г. Достоваловой).

Первичные данные обрабатывались с помощью статистической программы SPSS 21.0. Чтобы выявить структуру представлений о незнакомом человеке, мы провели факторный анализ. Для определения внутренней согласованности пунктов опросника, относящихся к одной из оценочных шкал образа незнакомому человеку, проводился анализ надежности с вычислением коэффициента  $\alpha$ -Кронбаха. Для выявления особенностей взаимосвязей между критериями доверия незнакомому человеку с показателем межличностного доверия был проведен корреляционный анализ. Для выявления различий между независимыми выборками по уровню выраженности межличностного доверия применялся *H*-критерий Краскела – Уоллеса.

### Результаты исследования и их обсуждение

Значение статистики выборочной адекватности Кайзера – Майера – Олкина (критерий КМО) демонстрирует высокую адекватность выборки для факторного анализа (КМО = 0,896). Критерий сферичности Бартлетта показывает статистиче-



ски достоверный результат ( $p < 0,05$ ); корреляции между переменными значимо отличаются от 0. Анализируя матрицу факторных нагрузок после варимакс-вращения, выделили три значимых фактора: в первый (объясняет 17,6% общей дисперсии) входят переменные: «непорядочный–порядочный» (0,812), «плохой–хороший» (0,812), «злой–добрый» (0,730). Коэффициент  $\alpha$  является мерой внутренней согласованности, или однородности измерительной шкалы. Как правило,  $\alpha$  лежит в пределах от 0 до 1. Чем ближе коэффициент  $\alpha$  к 1, тем выше внутренняя согласованность системы оценок. Коэффициент  $\alpha$ -Кронбаха для пунктов опросника, входящих в первый фактор, составил 0,851 (внутренняя согласованность данной шкалы хорошая,  $\alpha > 0,8$ ). Данный фактор обозначен нами как «высоконравственный». Во второй фактор (объясняет 17,6% общей дисперсии) входят следующие переменные: «ненадежный – надежный» (0,766), «далекий – близкий» (0,718), «незначимый – значимый» (0,660), «непонимающий – понимающий» (0,627), «бесчувственный – чувствительный» (0,596), «не верящий мне – верящий мне» (0,543), «опасный – безопасный» (0,535). Коэффициент  $\alpha$ -Кронбаха равен 0,849 (внутренняя согласованность данной шкалы хорошая,  $\alpha > 0,8$ ). Данный фактор обозначен нами как «гарантирующий безопасность». В третий фактор (объясняет 10,9% общей дисперсии) входят следующие переменные: «необщительный – общительный» (0,681), «ассивный – деятельный» (0,637), «неуверенный – уверенный» (0,577), «замкнутый – открытый» (0,412). Коэффициент  $\alpha$ -Кронбаха равен 0,718 (внутренняя согласованность данной шкалы приемлемая,  $\alpha > 0,7$ ). Данный фактор обозначен нами как «активный».

Таким образом, факторный анализ позволил выделить из большого числа исходных признаков сравнительно узкий набор «свойств», характеризующих связь между группами этих признаков, называемых факторами.

Для проведения корреляционного анализа и анализа сравнения средних значений мы проверили результаты на нормальность распределения. Так, по показателям «гарантирующий безопасность», «активный» и «межличностное доверие» распределение соответствует нормальному виду. По показателю «гарантирующий безопасность» величина асимметрии 0,204, а величина эксцесса 0,319. По показателю «активный» асимметрия равна  $-0,444$ , а величина эксцесса 0,098. По показателю «межличностное доверие» асимметрия составила 0,148, а эксцесс 0,332. Асимметрия по показателю «высоконравственный» составила  $-1,041$ , а значение эксцесса равно 1,301, что свидетельствует об отклонении распределения от нормального вида.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о наличии значимых корреляций

между межличностным доверием и характеристиками образа незнакомого человека. Так, коэффициент корреляции показателя «межличностное доверие» с показателем «гарантирующий безопасность» составил  $r = 0,292$ ,  $p < 0,05$ , а с показателем «активный»  $r = 0,349$ ,  $p < 0,01$ .

Результаты  $H$ -критерия Краскела – Уоллеса свидетельствуют о том, что в зависимости от уровня выраженности межличностного доверия сравниваемые выборки различаются по показателю «активный» ( $\chi^2$ -квadrat = 8,747,  $df = 2$ ,  $p < 0,01$ ).

## Заключение

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что представления о незнакомом человеке отличаются по таким качествам, как общительный, деятельный, уверенный, открытый в зависимости от уровня межличностного доверия субъектов взаимодействия. Люди с высоким уровнем межличностного доверия в большей степени склонны наделять незнакомого человека такими качествами, как надежный, значимый, понимающий, чувствительный, общительный, деятельный, уверенный, открытый. Люди, проявляющие недоверие к окружающим, склонны воспринимать незнакомого человека как ненадежного, незначимого, непонимающего, не верящего им, опасного, далекого, необщительного, пассивного, неуверенного и закрытого. Результаты данного эмпирического исследования вносят вклад в понимание особенностей восприятия незнакомого человека субъектом доверия.

## Библиографический список

1. *Gambetta D.* Can we trust in trust? // Trust : making and breaking cooperative relations / Ed. by D. Gambetta. Oxford, 2000. Chapter 13, pp. 213–237. URL: [http://www.sociology.ox.ac.uk/papers/gambetta\\_213-237.pdf](http://www.sociology.ox.ac.uk/papers/gambetta_213-237.pdf) (дата обращения: 25.07.2015).
2. *Купрейченко А. Б.* Психология доверия и недоверия. М., 2008. 571 с.
3. *Штопка П.* Доверие – основа общества / пер. с пол. Н. В. Морозовой. М., 2014. 440 с.
4. *Кертман Г.* Межличностное доверие в России // Социальная реальность. 2006. № 4. С. 7–24.
5. *Скрипкина Т. П.* Психология доверия. М., 2000. 264 с.
6. *Табхарова С. П.* Взаимосвязь доверия и недоверия личности другим людям с отношением к соблюдению нравственных норм делового поведения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 28 с.
7. *Шихирев П. Н.* Взаимное доверие как основа деловой этики // Доверие – ключ к успеху экономических реформ (материалы круглого стола). М., 1998. С. 108 – 121.
8. *Купрейченко А. Б., Табхарова С. П.* Доверие и недоверие как факторы отношения личности к соблюдению нравственных норм делового поведения // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы : материалы шестой науч.-практ.



- конф. / под общ. ред. А. Д. Карнышева. Иркутск, 2005. С. 22–24.
9. Штомпка П. Доверие в эпоху глобализма // Социология и социальная политика, 2006. № 4. С. 8–15.
  10. Красильникова М. Д. Доверие и финансовое поведение населения // Вестн. общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. 2013. № 1 (114). С. 44–63.

### Peculiarities of Representations about Unfamiliar People Depending on the Level of Interpersonal Trust

Irina Yu. Leonova

Udmurt State University  
1/6, Universitetskaya str., 426034, Izhevsk, Russia  
E-mail: inleonov@mail.ru

We present the data of theoretical and empirical analysis of the problem of trust towards strangers. We present the results of the empirical research carried out on a sample of students enrolled in the Udmurt State University in Izhevsk ( $N = 302$ , mean age = 24, 2 years, 30% of the sample were male, and 70% - female). Application of psycho-diagnostic tools: a questionnaire «The image of another person whom I trust» (I. Ju. Leonov), the technique of the «Scale of interpersonal (social) trust» (J. B. Rotter, adapted by S. G. Dostovalov) allowed to reveal the specifics of perceiving the subjects of trust towards a stranger, depending on their level of interpersonal trust. It is established that a person with a high level of interpersonal trust is more likely to grant to a stranger such qualities as reliable, significant, understanding, sensual, sociable, active, confident, open. A personality manifesting distrust of others tends to think of a stranger as unreliable, insignificant, misunderstanding, dangerous, unsociable, passive, un-confident and closed.

**Key words:** trust, interpersonal trust, criteria of trust towards a stranger.

### References

1. Gambetta D. *Can we trust in trust? Trust: making and breaking cooperative relations*. Ed. by D. Gambetta. Oxford, 2000, chapter 13, pp. 213–237. Available at: [http://www.sociology.ox.ac.uk/papers/gambetta\\_213-237.pdf](http://www.sociology.ox.ac.uk/papers/gambetta_213-237.pdf) (accessed 25 July 2015).
2. Kupreychenko A. B. *Psikhologiya doveriya i nedoveriya* (Psychology of trust and distrust). Moscow, 2008. 571 p. (in Russian).
3. Sztompka P. *Zufanie. Fundament spoleczeństwa*. Krakow, 2007. 245 p. (Russ. ed.: Shtompka P. *Doveriye – osnova obshchestva*. Moscow, 2014. 440 p.).
4. Kertman G. *Mezhlichnostnoye doveriye v Rossii* (Interpersonal trust in Russia). *Sotsialnaya realnost* (Social Reality), 2006, no. 4, pp. 7–24 (in Russian).
5. Skripkina T. P. *Psikhologiya doveriya* (Psychology of trust). Moscow, 2000. 264 p. (in Russian).
6. Tabkharova S. P. *Vzaimosvyaz doveriya i nedoveriya lichnosti drugim lyudyam s otnosheniyem k soblyudeniyu npravstvennykh norm delovogo povedeniya: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* (Correlation between personal trust and distrust to others and attitude to business behavior moral norms: authors. abstract of diss. ... candidate of psychological sciences). Moscow, 2008. 28 p.
7. Shikhirev P. N. *Vzaimnoye doveriye kak osnova delovoy etiki* (Mutual trust as a base of business ethics). *Doveriye – klyuch k uspekhu ekonomicheskikh reform (materialy kruglogo stola)* (Trust as a key to successful economic reforms {papers of round-table discussion}). Moscow, 1998, pp. 108–121.
8. Kupreychenko A. B., Tabkharova S. P. *Doveriye i nedoveriye kak faktory otnosheniya lichnosti k soblyudeniyu npravstvennykh norm delovogo povedeniya* (Trust and distrust as a factors of attitudes to ethic norms observance). *Ekonomicheskaya psikhologiya: aktualnyye teoreticheskiye i prikladnyye problemy: materialy shestoy nauch.-prakt. konf.* (Economic psychology: current theoretical and applied problems). Ed. by A. D. Karnyshev. Irkutsk, 2005, pp. 22–24.
9. Shtompka P. *Doveriye v epokhu globalizma* (Trust in the era of globalization). *Sotsiologiya i sotsialnaya politika* (Sociology and Social Policy), 2006, no. 4, pp. 8–15.
10. Krasilnikova M. D. *Doveriye i finansovoye povedeniye naseleniya* (Trust and financial behavior). *Vestn. obshchestvennogo mneniya. Dannyye. Analiz. Diskussii* (Bulletin of Public Opinion. Data. Analysis. Discussions), 2013, no. 1 (114), pp. 44–63.

УДК 316.6:159

## СОВЕСТЬ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Е. Е. Бочарова

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

Представлены данные эмпирического исследования представлений о совести, выполненного на выборке студентов, обучающихся в Саратовском государственном университете. ( $N = 60$ ; 21–22 лет; женского пола – 52% и мужского – 48%) с применением метода свободных ассоциаций с последующим ранжированием семантических компонентов представлений о совести по частоте их актуализации, с применением прототипического



анализа данных по П. Вержесу и метода контент-анализа. Показано, что в выборке студентов ядро представлений представлено такими семантическими категориями, как «человечность», «справедливость», «доброта», «открытость», «преданность». Результаты исследования могут быть использованы при разработке образовательных программ, направленных на нравственное воспитание современной молодежи.

**Ключевые слова:** молодежь, представления о совести, структура представлений.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-241-244





## К постановке проблемы

Совесть, как отмечается большинством исследователей, выступает одним из ключевых индикаторов нравственного сознания личности и общества в целом [1, 2]. Весьма актуальным является выяснение того, каково понимание, «принятие» совести у представителей молодежи, позволяющие фиксировать тенденции развития нравственного самосознания нового поколения россиян, релевантные происходящим социальным изменениям. Эта проблематика так или иначе оказывается в фокусе психологического и социально-психологического анализа, однако в настоящий момент едва ли возможно говорить о многообразии подходов к ее изучению, скорее речь может идти о целом ряде работ (С. А. Барсуковой, И. Б. Бовиной, Т. Г. Стефаненко, О. А. Тихомандрицкой, Н. Г. Малышевой, Е. О. Голынчик, Л. Ш. Мустафиной, А. Р. Вагаповой и др.) [1–4].

Феномен совести является сложным объектом для эмпирического исследования, поэтому при его рассмотрении вполне продуктивно обращение к субъективному опыту респондентов, отражающемуся в их представлениях о совести.

Среди существующих подходов к анализу социальных представлений предпочтение в данном исследовании отдается идеям структурного подхода. В соответствии с ним предлагается различать центральное ядро и периферическую систему в структуре представления [5].

Ядро представления, согласно данным Ж.-К. Абрик, характеризуется стабильностью, устойчивостью к изменениям, тесно связано с коллективной памятью и историей социальной группы, ее ценностями и нормами. Ядро в целом определяет структуру всего представления, придает ему смысл. Периферическая система связана с индивидуальным опытом и памятью, динамична и изменчива, за счет чего способна адаптироваться к конкретной реальности, выполняя защитную функцию ядра и перестраиваясь при наличии рассогласования между наличными элементами представления и новыми компонентами, отражающими меняющуюся реальность [6]. Однако если новой информации, которая не соответствует уже сложившемуся представлению, слишком много и периферия не способна полностью ее адаптировать, то изменения затрагивают и ядро, что может вести к трансформации старого социального представления и созданию нового [2, 3].

## Программа исследования

Целью эмпирического исследования являлось выявление содержательных особенностей представлений о совести у студенческой молодежи. Эмпирическое исследование выполнено на выборке студентов, обучающихся в Саратовском

государственном университете ( $N = 60$ ; 21–22 лет; женского пола – 52% и мужского – 48%) с применением метода свободных словесных ассоциаций с последующим ранжированием семантических компонентов представлений о совести по частоте их актуализации, применением прототипического анализа данных по П. Вержесу [6], позволяющего выявить структуру представлений, в частности, зоны ядра и периферии представлений о совести, метода контент-анализа. Согласно методике П. Вержеса ядро представлений образуют те понятия, которые, в первую очередь, ассоциируются со словом-стимулом, причем у большинства респондентов, или, иначе говоря, высокочастотные и низкоранговые ассоциации. Периферийная зона представлений включает все последующие ассоциации с низкой частотой встречаемости и высоким средним рангом. Границы зон ядра и периферии определялись посредством вычисления среднего ранга и частоты встречаемости ассоциаций (табл. 1).

Таблица 1

**Ранжирование ассоциаций по частоте их актуализации в представлениях о совести студенческой молодежи**

Ассоциации	Средний ранг ассоциации	Частота встречаемости
Ядро		
Человечность	< 2,13	> 10
	1,57	40
Справедливость	1,60	29
Доброта	1,40	20
Открытость	1,85	15
Страдание	2,00	11
Угрызение	2,00	11
Выбор человека	1,98	11
Признание своих ошибок	1,90	10
Преданность	2,10	10
Достоинство	2,12	10
Первая периферическая зона		
Бедность	< 2,10	< 10
	1,43	7
Пережиток	> 2,10	> 10
	2,34	13
Качество жизни	2,44	10
Вторая периферическая зона		
Закон	> 2,11	< 10
	2,76	8
Ограничение	2,76	8
Правда	2,15	6
Самонаказание	3,00	6
Правила жизни	2,82	6





Отметим, что данная методика позволяет не только выделить структуру социальных представлений, но и зафиксировать тенденции её возможной динамики. Не исключено, как отмечает автор методики, ассоциации из зоны потенциального изменения социальных представлений являются возможным источником трансформации представлений в данной группе и в скором времени могут стать ядерной частью [6].

На стимульное слово «совесть» получено более 287 ассоциаций, из которых был составлен панятийный словарь, включающий 65 ассоциатов. Анализу подвергались ассоциации, встречавшиеся не менее 6 раз. Элементы зоны ядра и периферической системы составляют 70,1% от всех высказанных ассоциаций. Единичные ассоциации, не вошедшие в указанные зоны, составили 29,9% от общего количества.

Данные, представленные в таблице, позволяют констатировать, что содержание ядра представлений о совести представлено преимущественно высоконравственными качествами человека («человечность», «справедливость», «доброта», «признание своих ошибок»), отражающими традиционно-нормативное отношение к совести. Отметим, что студенты выделяют не только особенности совести, но и сопутствующие качества («открытость», «преданность», «достоинство»), которые реализуются на основе «человеческих качеств».

Поясним: первая периферическая зона представлена ассоциациями с низкой частотой встречаемости и низким средним рангом, а также ассоциациями с высокой частотой встречаемости и высоким средним рангом и представляет собой область потенциальных изменений представлений о совести.

Обращает внимание факт наличия цинично-прагматичного отношения к совести, признание негативного проявления совести, препятствующей достижению определенных благ в разных сферах жизнедеятельности человека. Подтверждением тому являются следующие дескрипторы: «бедность», «пережиток», «качество жизни», составляющие содержание первой периферической зоны. Не исключено, что это содержание основывается на собственном опыте респондентов.

Вторая периферическая зона, включающая ассоциации с низкой частотой встречаемости и высоким средним рангом, представлена такими дескрипторами, как «закон», «ограничение», «правда», «самонаказание», «правила жизни», позволяющими констатировать, что совесть в представлениях молодых людей является механизмом регуляции не только нравственного, но и социального поведения. Возможно, совесть в представлениях молодежи – это не только исполнение должного, а выражение индивидуальности и сущности человека.

## Заключение

Обобщенная интерпретация полученных результатов позволяет констатировать наличие амбивалентного отношения к совести у представителей современной молодежи. Содержательная наполненность ядра представлений о совести представлена преимущественно высоконравственными качествами человека. Однако не исключены его трансформация, смещение нравственных ориентиров, подтверждением чему выступает рассогласование в содержании периферических зон представлений о совести студенческой молодежи.

## Библиографический список

1. Барсукова С. А. Психология совести. Пенза, 2010. 192 с.
2. Мустафина Л. Ш. Взаимосвязь социальных представлений российских молодых людей о совести с их личностными характеристиками // Вестн. ун-та (ГУУ), 2009. № 34. С. 75–76.
3. Бовина И. Б., Стефаненко Т. Г., Тихомандрицкая О. А., Малышева Н. Г., Голынчик Е. О. Обыденные представления молодежи о совести в современном мире // Знание. Понимание. Умение : информационный гуманитарный портал. 2010. № 2. Педагогика. Психология. URL: <http://www.zpu-journal.ru/ezpu/2010/2/Bovina~Stefanenko~Tikhomandritskaya~Malysheva~Golynchik/> (дата обращения: 22.01.2015).
4. Ваганова А. Р. Представления о благополучии и их влияние на эмоционально-оценочное отношение к Другим // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14, вып. 3. С. 66–71.
5. Abric J.-C. A structural approach to social representations // Representations of the Social : Bridging theoretical traditions / eds. by K. Deaux, G. Philogène. Oxford, 2001. P. 42–47.
6. Vergès P. L'Evocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation // Bulletin de psychologie. 1992. Т. XLV, № 405. P. 203–209.

## Conscience in the Perception of Student Youth

Elena E. Bocharova

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

We present the data of empirical study of concepts of conscience, performed on samples of students, enrolled at Saratov State University, Saratov ( $N = 60$ , aged 21–22, feminine – 52% and masculine – 48%) using the method of free association with the subsequent ranking of semantic components of perceptions of conscience by the frequency of their actualization, use of prototypical data analysis by P. Vergès and the method of content analysis. It is shown that in the sampling of students the core of concepts is presented by such semantic categories as it is shown that in the sampling of students the core of concepts



is presented by such semantic categories as «humanity», «justice», «kindness», «openness» and «devotion». The results of the research can be used in developing educational programs, aimed at the moral education of the youth of today.

**Key words:** the youth, perception of conscience, perception structure.

## References

1. Barsukova S. A. *Psikhologiya sovesti* (Psychology of conscience). Penza, 2010. 192 p. (in Russian).
2. Mustafina L. Sh. *Vzaimosvyaz' sotsial'nykh predstavleniy rossiyskikh molodykh lyudey o sovesti s ikh lichnostnymi kharakteristikami* (The relationship of social representations of the Russian young people of conscience to their personal characteristics). *Vestn. un-ta (GUU)* (Bulletin University), 2009, no. 34, pp. 75–76 (in Russian).
3. Bovina I. B., Stefanenko T. G., Tikhomandritskaya O. A., Malysheva N. G., Golynchik E. O. *Obydennye predstavleniya molodezhi o Rossii v sovremennom mire* (Ordinary representations of youth about Russia in the modern world). *Znanie. Ponimanie. Umenie: informatsionnyy gumanitarnyy portal* (Knowledge. Understanding. Skill: Humanitarian information portal), 2010, no. 2. Available at: <http://www.zpujournal.ru/ezpu/2010/2/Bovina~Stefanenko~Tikhomandritskaya~Malysheva~Golynchik/> (accessed 22 January 2015) (in Russian).
4. Vagapova A. R. *Predstavleniya o blagopoluchii i ikh vliyaniye na emotsional'no-otsenochnoye otnoshenie k Drugim* (Representations of well-being and their impact on the emotional and evaluative attitude towards Other). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2014, vol. 14, iss. 3, pp. 66–71 (in Russian).
5. Abric J.-C. A structural approach to social representations. *Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions* / Eds. by K. Deaux, G. Philogène. Oxford, 2001, pp. 42–47 (in English).
6. Vergès P. L'Evocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, 1992, vol. XLV, no. 405, pp. 203–209 (in French).

УДК 159.922.4

## СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ИНОЭТНИЧНЫМИ СУБЪЕКТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Р. А. Валиев, В. Г. Каримова

Валиев Равиль Азатович – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной психологии, конфликтологии и управления, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия  
E-mail:rw1973@mail.ru

Каримова Валентина Геннадиевна – магистрант 1-го года обучения, кафедра социальной психологии, конфликтологии и управления, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия  
E-mail:dfk.if1993@mail.ru

Обсуждается необходимость целенаправленного формирования у будущих педагогов готовности к взаимодействию с иноэтническими субъектами образовательного пространства в современных условиях. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке студентов педагогических и непедагогических направлений и специальностей обучения Уральского государственного педагогического университета ( $N = 60$  студентов, от 18 до 23 лет) с применением диагностического инструментария: методика «Шкала социальной дистанции» Э. Богардуса, опросник «Диагностический тест отношений» Г. У. Солдатовой, модификация методики «Ценностного спектра» Д. А. Леонтьева, авторской анкеты «Готовность будущих педагогов к взаимодействию с иноэтническими субъектами в образовании». Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в подготовке специалистов педагогического профиля.

**Ключевые слова:** образование, иноэтнический субъект, этнокультурная компетентность, готовность к взаимодействию, педагог.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-244-247



## Введение

В настоящее время обособленное существование народов и культур кажется невозможным в связи с усилением миграционных и демографических процессов, увеличением числа этнически смешанных семей, образованием многонациональных коллективов в социальных институтах. Люди сталкиваются с разнообразием культурного окружения, с иной системой ценностей, что зачастую приводит к непониманию и столкновениям, которые, в свою очередь, перерастают в конфликты [1].

Для того, чтобы избежать негативных последствий полиэтничности, каждый человек должен быть активным носителем опыта этнокультурного и межэтнического взаимодействия, принимать своеобразие образа жизни конкретных этнических групп, находить адекватные модели поведения, чтобы поддерживать атмосферу согласия и взаимного доверия, достигать высокой эффективности совместной деятельности [2]. Все эти знания и умения человек должен приобретать не только и не столько стихийно, сколько в специально организованной деятельности, в процессе получения образования.

Система образования должна способствовать консолидации и взаимопроникновению федераль-



ных, региональных, поликультурных и национальных образовательных программ. Школа же призвана формировать характер учащихся и их культуру, основывающуюся на национальных и отечественных традициях. Этому, на наш взгляд, может служить поликультурное образование [3]. Связующим звеном в этом процессе может быть квалифицированный педагог, обладающий готовностью к взаимодействию с иноэтничными субъектами образовательного процесса.

### Теоретический анализ проблемы

В рамках традиционного образовательного процесса в вузе подготовка педагога к работе с иноэтничными субъектами зачастую растворяется в общем процессе профессионально-педагогической подготовки, а акцент на специфике организации взаимодействия с детьми разных национальностей не делается либо имеет второстепенный характер в рамках изучения отдельных предметов.

Высшая школа является одним из основных институтов, призванных воспитать в студентах умения и навыки, совокупность которых образует этнокультурную компетентность. В целом этнокультурная компетентность предполагает наличие такого объема знаний и умений, который необходим не только для того, чтобы приспособиться к реалиям полиэтничной среды, но и достаточен для того, чтобы быть готовым активно действовать в ней [1]. *Следует отметить, что готовность к взаимодействию с иноэтничными субъектами рассматривается нами как один из показателей сформированности этнокультурной компетентности личности студента.*

Анализ научной литературы по исследованию готовности к деятельности (К. М. Дурай-Новакова, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, А. В. Мудрик, Г. М. Андреева и др.) [4] показывает, что готовность к взаимодействию с иноэтничными субъектами образовательного пространства можно рассматривать как характеристику этнокультурной компетентности (Н. Г. Арзамасцева, Т. В. Поштарева), являющуюся целостным интегративным качеством личности и характеризующуюся высоким уровнем знаний об этой сфере социальной действительности, положительным эмоционально-ценностным отношением к особенностям различных культур, а также умениями взаимодействия с их представителями.

Теоретический анализ специфики современной образовательной среды в контексте межэтнического взаимодействия субъектов образовательного процесса показал, что доля компетенций с этническим компонентом в образовательных стандартах в настоящее время незначительна. Однако потребность в данных компетенциях воз-

растает, так как миграционные потоки с каждым годом если не увеличиваются, то остаются постоянными. Взаимодействие с другими этническими группами становится обычным явлением. Умение правильно выстраивать отношение с иноэтничными субъектами является фактором снижения межэтнической напряженности.

### Выборка, методики и методы исследования

Выборка представлена группой студентов Уральского государственного педагогического университета в количестве 60 человек; из них 49 девушек и 11 юношей; возраст респондентов – от 18 до 23 лет (студенты 1–4 курсов), 34 студента педагогических специальностей и 26 – непедагогических.

Для диагностики готовности к взаимодействию с иноэтничными субъектами в образовательном процессе был создан методический комплекс, включающий в себя авторскую анкету «Готовность будущих педагогов к взаимодействию с иноэтничными субъектами в образовании» (Р. А. Валиева, В. Г. Каримовой, Т. В. Валиевой), «Шкалу социальной дистанции» Э. Богардуса, опросник «Диагностический тест отношений» Г. У. Солдатовой, методику «Ценностный спектр» Д. А. Леонтьева. Для выявления компонентов готовности к взаимодействию с иноэтничными субъектами образовательного пространства и для анализа различий в уровне развития данной готовности у студентов педагогических и непедагогических профилей подготовки и курсов обучения были использованы метод факторного анализа и критерий *t*-Стьюдента для независимых выборок [5].

### Результаты исследования и их обсуждение

С помощью факторного анализа была получена пятифакторная структура готовности студентов к взаимодействию с иноэтничными субъектами. *Первый фактор* наиболее информативен (14%), его положительный полюс определяется наличием у респондента амбивалентного отношения к типичному ребенку своей этнической группы (0,64). Отрицательный полюс составили такие шкалы опросника, как: шкала направленности отношения к типичному ребенку своей этнической группы (–0,86) и к типичному ребенку другой этнической группы (–0,70), в которой заключено общее эмоциональное состояние направленности субъекта по отношению к данному объекту при оценке всех качеств теста; шкала выраженности отношения к типичному ребенку своей этнической группы (–0,84) и к типичному ребенку другой этнической группы (–0,71), которая характеризует силу этнического стереотипа. Данный фактор можно назвать *эмоциональным компонентом* готовности.





*Второй фактор* менее информативен (12%), на его положительном полюсе наличие у респондента опыта взаимодействия с детьми других этнических групп в образовательном процессе (0,73), принятие (по Э. Богардусу) других национальностей как родственников (0,54) и как близких друзей (0,48); на отрицательном полюсе – отсутствие опыта взаимодействия с детьми других этнических групп в образовательном процессе (–0,65), степень значимости для респондентов подготовки к взаимодействию с иноэтничными субъектами в образовании (–0,59). Также отрицательный полюс включает в себя ответы по шкале Э. Богардуса: принятие других национальностей как граждан своей страны (–0,49). Этот фактор был назван *опытным компонентом* готовности.

*Третий фактор* (информативность – 11%), положительный полюс характеризуется ценностью полиэтничной образовательной среды (0,70), оценкой собственной готовности к взаимодействию с иноэтничными субъектами в образовательном процессе (0,53) и принятием (по Э. Богардусу) других национальностей как личных друзей (0,52); на отрицательном полюсе – ценность моноэтничной образовательной среды (–0,76) и нежелание видеть представителей других этнических групп в своей стране (–0,48). Этот фактор можно назвать *ценностным компонентом* готовности.

*Четвертый фактор* (информативность – 9%) на положительном полюсе определяется наличием ориентации на мультикультурализм (0,72), значимостью подготовки к взаимодействию с иноэтничными субъектами (0,63); на отрицательном полюсе – наличием у респондентов ориентации на адаптацию культуры других этнических групп к требованиям этнической группы респондента (–0,51), субъективной оценкой количества обучающихся детей из других этнических групп в школах Екатеринбурга и Свердловской области (–0,52). Данный фактор был назван *поведенческим компонентом* готовности.

Значения *пятого фактора* (информативность – 9%) определяются на положительном полюсе оценкой респондентов своего уровня знаний о культуре и традициях этнических групп, проживающих на территории Свердловской области (0,71), ориентацией на ассимиляцию другой этнической группы (0,48), на отрицательном полюсе – затруднением ответа на вопрос о том, доводилось ли встречаться им с детьми других этнических групп в образовательном процессе (–0,62). В целом фактор можно назвать *знаниевым компонентом* готовности.

Таким образом, в структуре готовности к взаимодействию с иноэтничными субъектами образовательного пространства были выявлен-

ны следующие компоненты: эмоциональный, опытный, ценностный, деятельностный и знаниевый.

Сравнение индивидуальных факторных оценок студентов педагогических и непедagogических профилей обучения по компонентам готовности к взаимодействию с иноэтничными субъектами образовательного пространства показало отсутствие значимых различий между профилями. Сравнение по курсам обучения индивидуальных факторных оценок компонентов готовности показало существование значимых отличий в уровне развития только *ценностного компонента* рассматриваемой готовности студентов 4-го курса от студентов 1-го ( $t = 3,88$  при  $p < 0,001$ ), 2-го ( $t = 2,24$  при  $p < 0,05$ ) и 3-го курсов ( $t = 2,18$  при  $p < 0,05$ ). Полученные результаты свидетельствуют о том, что в процессе обучения в вузе требуется целенаправленное формирование готовности к взаимодействию с иноэтничными субъектами образования.

## Заключение

Существует потребность как общества, так и государства в специалисте, который разобрался бы в особенностях взаимодействия с другими этническими группами, в частности, в процессе школьного образования. На сегодняшний день педагогическое образование не в полной мере формирует готовность к такому взаимодействию: она возникает либо стихийно (будущий педагог при взаимодействии с другими этническими группами основывается на своем личном опыте, независимо от образования, которое он получает), либо второстепенно (различные компоненты готовности формируются в рамках разных учебных дисциплин). Таким образом, можно говорить о том, что не существует единого подхода в формировании готовности к взаимодействию с иноэтничными субъектами. В связи с этим встает вопрос о разработке учебно-методических комплексов в рамках соответствующих образовательных стандартов, направленных на подготовку педагогическими вузами выпускников, обладающих такой готовностью.

## Библиографический список

1. Поштарева Т. В. Формирование этнокультурной компетентности // Педагогика. 2005. № 3. С. 35–42.
2. Поштарева Т. В. Этнокультурная компетентность как педагогическая категория // Вестн. Ставропол. гос. ун-та. 2006. Вып. 46. С. 144–150.
3. Максимова Л. А. Развитие культурного интеллекта у педагога как условие эффективности профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде // Педагогическое образование в России. 2014. № 5. С. 36–40.





4. *Валиев Р. А.* Формирование готовности будущих педагогов к освоению актуально социального опыта // Психологические аспекты развития человека в современном мире : психологические особенности и условия социализации личности / сост. Ю. В. Братчикова. Екатеринбург, 2013. 275 с.
5. *Валиева Т. В.* Математические методы в психологии. Часть I. Статистическая проверка гипотез : учеб. пособие. Екатеринбург, 2013. С. 84.

#### Structure of Readiness of Future Teachers to Interact with Educational Space Subjects of Other Ethnicities

**Ravil A. Valiev**

Ural State Pedagogical University  
26, Kosmonavtov ave., Yekaterinburg, 620017, Russia  
E-mail:rw1973@mail.ru

**Valentina G. Karimova**

Ural State Pedagogical University  
26, Kosmonavtov ave., Yekaterinburg, 620017, Russia  
E-mail:dfk.if1993@mail.ru

We discuss the need for a deliberate forming in the conditions of the modern world the readiness to interact with educational space subjects of other ethnicities in future teachers. The results of empirical research carried out on a sample of students of teaching and non-teaching areas and specialties who study at the Federal State Public Educational Institution of Higher Professional Education «Ural State Pedagogical University» ( $N = 60$  students, aged from 18 to 23 years) using the diagnostic tools: E. Bogardus's social distance scale, G. U. Soldatova's DRT questionnaire, D. A. Leontiev's value spectre technique, an author questionnaire 'The readiness of the future teachers to interact with subjects of other ethnicities in education' are offered. The applied aspect of the problem under investigation can be implemented in training specialists in teaching.

**Key words:** education, subject of another ethnicity, ethnic and cultural competence, readiness to interact, teacher.

#### References

1. Poshtareva T. V. Formirovanie etnokul'turnoy kompetentnosti (Formation of ethnocultural competence). *Pedagogika* (Pedagogy), 2005, no. 3, pp. 35–42 (in Russian).
2. Poshtareva T. V. Etnokul'turnaya kompetentnost' kak pedagogicheskaya kategoriya (Ethno-cultural competence as pedagogical category). *Vestn. Stavropol. gos. un-ta* (Vestnik Stavropol State University), 2006, iss. 46, pp. 144–150 (in Russian).
3. Maksimova L. A. Razvitie kul'turnogo intellekta u pedagoga kak uslovie effektivnosti professional'noy deyatel'nosti v polikul'turnoy obrazovatel'noy srede (Development of teacher's cultural intelligence as condition for effectiveness of professional work in multicultural educational environment). *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* (Pedagogical education in Russia), 2014, no. 5, pp. 36–40 (in Russian).
4. Valiev R. A. Formirovanie gotovnosti budushchikh pedagogov k osvoeniyu aktual'nogo sotsial'nogo opyta (Formation of future teachers' readiness to development of important social experience). *Psikhologicheskie aspekty razvitiya cheloveka v sovremennom mire: psikhologicheskie osobennosti i usloviya sotsializatsii lichnosti* (Psychological aspects of human development in modern world: psychological characteristics and conditions of socialization). Ed. by Yu. V. Bratchikova. Ekaterinburg, 2013. 275 p. (in Russian).
5. Valieva T. V. *Matematicheskie metody v psikhologii. Chast' I. Statisticheskaya proverka gipotez: ucheb. posobie* (Mathematical methods in psychology. Part I. Statistical hypothesis testing: the study guide). Ekaterinburg, 2013. 84 p. (in Russian).

УДК 159.9:316.612

## ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ ГРУППОВЫХ МЕТОДОВ В ИЗУЧЕНИИ И РАЗВИТИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

**М. Ю. Тихомиров**

Тихомиров Михаил Юрьевич – старший преподаватель, кафедра психологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, Россия  
E-mail: tcmich@mail.ru

Изложены основные результаты применения авторской методики «20 000 дней» (игровой имитационной процедуры) в ходе работы с различными группами учащейся молодежи по развитию ценностных ориентаций. Показано, что проблема определения иерархии ценностных ориентаций имеет универсальный характер в различных культурах. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в диа-



гностической и в развивающей работе социального психолога.  
**Ключевые слова:** ценностные ориентации, молодежь, самоопределение, жизненный путь.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-247-250

#### Диагностика ценностных ориентаций: проблема валидности

Проблема ценностей – одна из ключевых в социальной психологии личности [1]. Ее решение позволяет познать механизмы ценностно-норма-



тивной регуляции поведения. Ценностные ориентации рассматриваются в концепции М. Рокича в тесной связи с культурой, обществом и общественными институтами. Выделенные автором универсальные терминальные и инструментальные ценности лежат в основе диагностических процедур прямого ранжирования, на основании которых исследователями делается вывод о преобладании тех или иных ценностных ориентаций в обследованной выборке.

Критические замечания по поводу и самой концепции, и трактовки полученных результатов высказывались многими учеными, в частности автором теории ценностей Ш. Шварцем [2]. Тем не менее процедура, разработанная М. Рокичем, активно используется до сих пор и, по сути, ничем не уступает разработанному позднее опросникам. «Слабым звеном» этих процедур является фактически декларативный модус активности респондента – он просто заявляет о своем предпочтении, ничем не рискуя и не жертвуя. Более точным диагностическим приемом изучения ценностных ориентаций, на наш взгляд, является прямая постановка испытуемого в ситуацию реального выбора – действия, несущего за собой реальные последствия для автора выбора. Дополнение диагностической процедуры дополнительными способами верификации, например, беседой, в которой испытуемому предлагается объяснить сделанный выбор, не снимает полностью указанную выше проблему.

С другой стороны, такая «точная» диагностика представляет для респондента, в случае принятия им инструкции, хотя и формальную процедуру, но достаточно сложную задачу «на смысл», для решения которой он вынужден активизировать значительные личностные ресурсы, проявлять свою мировоззренческую позицию, демонстрировать «ядро» своей идентичности. Такая процедура, очевидно, не может не оказывать последствия в виде рефлексивных переживаний, что, однако, не фиксируется диагнозом, но, несомненно, оказывает определенное воздействие на испытуемого. Последнее обстоятельство представляет интерес для психологов, занимающихся проблемами формирования и развития идентичности, мировоззрения личности.

#### **Методика «20000 дней» в работе с ценностными ориентациями**

«Техническое» решение данного вопроса – создание групповой процедуры, в которой испытуемому необходимо не просто «обнародовать» свой выбор, но и испытать при этом определенную ответственность за него или, по крайней мере, увидеть перспективу своего решения для себя. В этом смысле различные методы группового интервью, фокус-группы могли бы представлять

интерес в качестве инструмента диагностики. Однако у данных методов есть один серьезный недостаток – выраженная групповая динамика, сильное влияние на участников группы. Следовательно, необходима такая процедура, в которой испытуемому могла бы быть предоставлена возможность свободного выбора, но в условиях включенности в социальное пространство.

На наш взгляд, такой процедурой могла бы стать методика «20000 дней» [3], с некоторыми дополнениями и видоизменениями она сохранила свою первоначальную структуру. С 1994 г. в игру был введен ряд правил, отражающих психологические закономерности жизненного пути личности.

Обратимся к основным стержневым моментам данной методики. Игровой сюжет состоит из нескольких этапов. На первом участники определяют с собственной системой ценностей, выделяя главные, а также составляют свой жизненный сценарий (план) достижения этих ценностей. Второй этап – игровое прохождение жизненного пути, когда участникам предлагалось ради достижения своих ценностей «потратить» «часть жизни». Так как средний возраст «оставшейся» реальной жизни участников в возрасте от 15 лет (для российской выборки) в переводе на дни составляет около двадцати тысяч, то и игровой «валютой» являются «тысячи дней». За один игровой «круг» участники могли тратить ровно 2000 дней (около 5 лет). Игровая «цена» ценности строится на создании конфликта – за важную ценность участникам требуется часто «отдать» почти всю «валюту». Фактически перед игроком ставится вопрос: готов ли он отдать *всю* свою жизнь за одну – но самую главную – ценность. Ответ на этот вопрос – не просто слово, но именно действие, точнее – система действий, результатом которой является определенный итог «жизни». Таким образом, ценности в ходе данной процедуры представляются участникам в жизненном контексте, контексте всей временной перспективы, разумеется, с включением в него и перспективы смерти как закономерного окончания жизни любого человека. Обсуждение итогов «жизни» становится содержанием финального этапа игры.

#### **Результаты наблюдений: стратегии построения иерархии ценностных ориентаций**

Опыт применения данной процедуры показывает универсальность списка терминальных ценностей М. Рокича для разновозрастных групп, а также для лиц из разных культур. Участниками данной процедуры становились школьники, студенты, преподаватели, работающие взрослые – граждане Российской Федерации ( $N = 450$ ). В последние годы у нас появился



опыт проведения данной процедуры в группах иностранных студентов, обучающихся в вузах г. Волгограда ( $N = 30$ ). Выделим основные психологические факты, которые мы зафиксировали.

Как правило, у участников не возникало трудностей в понимании правил игры. В целом, приняв «игровую» задачу, в большинстве случаев участники игры трансформировали ее в «задачу на смысл», хотя и не всегда удерживая ее до конца. С формальной стороны можно выделить следующие наиболее распространенные тактики действий:

1) «прагматическая» – участники легко отказывались от сделанного ранее выбора, переключались на текущий «курс» «ценностей», оправдывая свои действия «дороговизной». Основной целью игроков становилось количество ценностей – чем больше, тем лучше;

2) «целенаправленная» – участники выбирали курс на достижение одной ценности, которую считали самой важной, несмотря на то, что им приходилось «потратить» часто всю свою «валюту». В конце игры они часто заявляли, что «довольны такой жизнью», что это стоит всех других «ценностей». В большинстве случаев такими игроками оказывались девушки, а ценностью – «счастливая семейная жизнь», реже – «любовь»;

3) «хаотичная» – участники по ходу игры почти не ориентировались на складывающуюся «цену» ценностей, хотя добиться получения всех запланированных ими ценностей было невозможно. Осознание данного факта обычно приходилось на вторую половину игры, после чего стратегия изменялась на «прагматическую».

Экстраполируя эти игровые стратегии в плоскость психологических механизмов формирования системы личных ценностных ориентаций, мы получаем в итоге два основных варианта ориентации человека в ходе решения им проблемы выбора жизненных целей: 1) «Ориентация на достижение» – «нужно хоть что-то получить, чего-то достичь, иметь по итогам жизни, чем больше, тем лучше»; 2) «Ориентация на одну ценность» – «главным в жизни является эта ценность, все остальное не имеет смысла, и все остальное можно получить благодаря ее наличию».

Интересным для нас представлялось применение данной игровой процедуры в группе иностранных, китайских, студентов. Мы предполагали, что, во-первых, иерархия ценностей в данной группе студентов окажется качественно иной, чем у российских, а во-вторых, ожидали проявления «межкультурных» феноменов в иных стратегиях построения жизненной перспективы, а также других финальных комментариев. Результаты наших наблюдений оказались следующими. Существенных различий в иерархии ценностных ориентаций в группе китайских студентов не было обнаружено. Более того, проявились и все три указанные выше тактики действий в игровой

процедуре. По сути, ход игры ничем не отличался от «стандартного» в группах российских студентов. Полностью комментарии студентов зафиксировать не удалось вследствие языкового барьера, но общая тональность и направленность высказываний на русском языке китайских студентов совпадает с репликами российских. Это позволяет предположить важную роль механизмов возрастного развития в плане построения иерархии ценностных ориентаций студенческой молодежи. Возможно, на указанные результаты повлияла относительная близость образа жизни и городской культуры России и Китая.

### Заключение

Таким образом, обобщая опыт проведенных исследований, можно выдвинуть ряд гипотез:

1) исследование ценностных ориентаций личности с применением игровых методов, имитирующих жизненный путь человека, позволяет получить более адекватную картину иерархии ценностей личности, чем процедуры прямого ранжирования или заполнения личностных опросников;

2) проблема определения иерархии личных ценностных ориентаций универсальна в межкультурном аспекте;

3) центральное место в определении ведущих личных ценностных ориентаций имеет фактор личностной зрелости, а не факторы, связанные с культурным окружением.

### Библиографический список

1. *Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А.* Социальная психология личности. М., 2001. 301 с.
2. *Schwartz S.* Review : A survey of guiding principles. reviewed work(s): The nature of human values by Milton Rokeach // *Science. New Series.* 1974. Vol. 186. № 4162, (November 1), pp. 436–437.
3. *Тихомиров М. Ю.* Игровые технологии как средство интенсивной профессионализации и предупреждения безработицы среди выпускников учебных заведений // *Психотехнологии кадрового обеспечения интенсивной профессионализации безработных.* М., 2002. С. 181–211.

### Experience of Application of Active Group Methods in Studying and Development of Valuable Orientations

Mikhail Yu. Tikhomirov

Volgograd State Social-Pedagogical University  
27, Lenina ave., Volgograd, 400066, Russia  
E-mail: tcmich@mail.ru

The main results of application of an author's technique «20 000 days» (game imitating procedure) are stated during work with various



groups of studying youth on development of valuable orientations. It is shown that the problem of definition of hierarchy of valuable orientations has universal character in various cultures. The applied aspect of a studied problem can be realized in diagnostic and in developing work of the social psychologist.

**Key words:** valuable orientations, youth, self-determination, course of life.

## References

1. Belinskaya E. P., Tikhomandritskaya O. A. *Sotsial'naya psikhologiya lichnosti* (Social psychology of personality). Moscow, 2001. 304 p. (in Russian).
2. Schwartz S. Review: A survey of guiding principles.

Reviewed work(s): The nature of human values by Milton Rokeach. *Science. New Series*, 1974, vol. 186, iss. 4162, (November 1), pp. 436–437.

3. Tikhomirov M. Yu. *Igrovye tekhnologii kak sredstvo intensivnoy professionalizatsii i preduprezhdeniya bezrobotitsy sredi vypusknikov uchebnykh zavedeniy* (Game technologies as means of intensive professionalizing and prevention of unemployment among graduates of educational institutions). *Psikhotekhnologii kadrovogo obespecheniya intensivnoy professionalizatsii bezrobotnykh* (Psychological technologies of staffing of intensive professionalizing of the unemployed). Moscow, 2002, pp. 181–211 (in Russian).

УДК 316.6

## ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В ДОБРАЧНЫЙ ПЕРИОД

Е. А. Данилова

Данилова Елена Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии и конфликтологии, Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия  
E-mail: eldan04@mail.ru

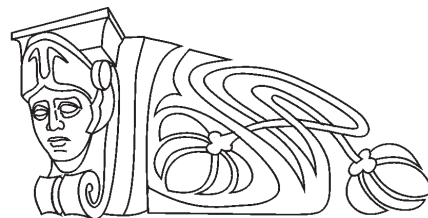
Представлен теоретический анализ проблемы ценностных ориентаций личности в психологии. Рассмотрены представления психологов о системе ценностей личности как иерархии ее убеждений. Показана роль добрачных отношений в формировании ценностных ориентаций и моделей поведения у современной молодежи. Проведенное нами исследование на выборке молодых людей позволило выявить специфику ценностных ориентаций юношей и девушек, имеющих добрачные отношения. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в работе с молодыми людьми предбрачного возраста в условиях психологического консультирования.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации личности, юношеский возраст, семья и брак, брачный партнер, добрачный период межличностных отношений.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-250-253

## Введение

Ценностные ориентации личности выступают важнейшим фактором мотивации поведения человека и лежат в основе его социальных поступков. Содержание и уровень развития личностных ценностей определяют меру социализации и степени вхождения индивида в систему социальных учреждений и общностей. В силу этого ценностные ориентации являются одной из самых приори-



тетных областей изучения психологии и многих других наук, изучающих человека и общество.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена той важной ролью, которую играют добрачные отношения молодежи в воспроизводстве и трансляции ценностей семьи. И поскольку в предбрачном периоде формируются ценности, мотивации, модели поведения, которые в дальнейшем прямо или косвенно проявятся в брачно-семейных отношениях [1], необходимо более тщательно изучить данную проблему.

## Теоретический анализ проблемы

Огромный вклад в изучении ценностных ориентаций внесли М. Рокич, Ш. Шварц [2], У. Билски и др., в отечественной науке необходимо отметить труды таких исследователей, как Д. А. Леонтьев, В. А. Ядов [3], М. С. Яницкий [4].

Ценностные ориентации личности, являясь предметом исследования многих наук, в психологии рассматриваются как индивидуальная личностная характеристика, компонент структуры личности, в значительной степени определяющий ее направленность. Складываясь в процессе социализации личности, система ценностных ориентаций является результатом усвоения ценностных значений социума, преломленных через индивидуальные личностные характеристики, и непосредственно связана со всей потребностно-мотивационной сферой человека. Несмотря на некоторые





различия в определении ценностных ориентаций, большинство исследователей подчеркивает их принадлежность к сфере индивидуального сознания, связь с особой значимостью объектов для личности и роль в регуляции ее поведения. Представление о системе ценностей личности как иерархии ее убеждений получило распространение и в отечественной, и в зарубежной психологии.

Ценностные ориентации представляют собой особые психологические образования, всегда составляющие иерархическую систему и существующие в структуре личности только в качестве ее элементов. Невозможно представить себе ориентацию личности на ту или иную ценность как некое изолированное образование, не учитывающее ее приоритетность, субъективную важность относительно других ценностей, то есть не включенное в систему [5].

На основе обобщения работ С. И. Голода, А. Г. Харчева, Т. В. Андреевой, Л. Б. Шнейдер можно выделить некоторые аспекты добрачного периода. В этом периоде формируются общие представления о браке и семье, ценностные ориентации и установки, идет процесс поиска и выбора брачного партнера (потенциального) согласно сложившимся эталонам и в соответствии с личной мотивацией.

#### **Выборка, методики и методы исследования**

В эмпирическом исследовании, целью которого было изучение особенностей ценностных ориентаций молодежи в добрачный период, приняли участие 72 человека (36 чел. – юноши, 36 чел. – девушки) в возрасте 20–25 лет. Общая выборка была поделена на 4 группы:

1 группа – мужчины, находящиеся в добрачных отношениях (19 человек);

2 группа – женщины, находящиеся в добрачных отношениях (19 человек);

3 группа – мужчины, состоящие в браке (17 человек);

4 группа – женщины, состоящие в браке (17 человек).

В ходе исследования были использованы следующие эмпирические методы: 1) разработанная нами анкета, направленная на выявление отношения молодежи к браку, выявление семейных ценностей; 2) методика М. Рокича «Ценностные ориентации».

Обработка данных, полученных в ходе исследования, проводилась с помощью компьютерной статистической программы SPSS 11.50 for Windows.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

По результатам анкеты было выявлено, что молодые люди, находящиеся в добрачных отношениях, собираются в будущем вступать в брак.

Представления современной молодежи о брачном партнере различны в зависимости от их семейного положения.

Для молодых людей, не состоящих в браке, наиболее значимыми при выборе брачного партнера являются такие качества личности, как верность, доброта, чистоплотность, заботливость, порядочность. Выявлены также менее значимые качества, приписываемые брачному партнеру: материальная обеспеченность, лидерские качества, скромность, любознательность, щедрость.

Для девушек, еще не вступивших в брак, наиболее значимыми качествами будущего брачного партнера являются: верность, честность, ум, трудолюбие, порядочность, а менее значимыми – скромность, лидерские качества, любознательность, креативность.

Молодые люди, состоящие в браке, в качестве наиболее значимых качеств брачного партнера выделили верность, честность, заботливость, женственность, доброту и чистоплотность. В последнюю очередь они обращают внимание на материальную обеспеченность, лидерские качества, а также щедрость и скромность брачного партнера.

Замужние девушки в качестве наиболее важных критериев выбора брачного партнера отметили такие черты, как верность, честность, трудолюбие, целеустремленность, ответственность, мужественность, а в качестве менее значимых – щедрость, креативность, скромность, коммуникабельность. Материальная обеспеченность брачного партнера в большей мере важна для девушек, чем для юношей. Эти ценности основываются на существующих стереотипах в обществе: мужчина должен защищать и обеспечивать семью.

Такая ценность, как внешняя привлекательность очень важна для молодых людей, еще не создавших семью. Молодые люди, состоящие в браке, на своем опыте убедились, что при выборе партнера не стоит опираться только на внешность, поскольку в семейной жизни внешность не так важна, как, например, аккуратность и чистоплотность.

При выборе брачного партнера молодежь отдает предпочтение людям верным и честным, искренним. Эти качества стоят на первом месте в каждой из исследуемых групп. Образованность будущего брачного партнера также представляет ценность для испытуемых всех групп.

Юношам, независимо от семейного положения, очень важно, чтобы о них заботились, окружали их лаской, теплотой, нежностью, поэтому заботливость они отметили как одну из наиболее значимых характеристик будущей супруги.

Нами был проведен анализ достоверно значимых различий ценностных ориентаций молодых людей с различным семейным положением. Сравнивая первую и третью группы, мы выявили



статистически значимые различия по таким ценностям, как материально обеспеченная жизнь ( $p \leq 0,001$ ), честность (правдивость, искренность) ( $p \leq 0,01$ ), ответственность (чувство долга, умение держать свое слово) ( $p \leq 0,01$ ). Эти данные говорят о том, что для семейных молодых мужчин, в отличие от несемейных, важна ценность материального достатка. Они в большей степени ценят честность и искренность, проявление ответственности, так как это основа построения доверительных отношений, а значит, и крепкого семейного фундамента.

Статистически значимые различия были выявлены у девушек (во второй и четвертой группах) по отношению к следующим ценностям: высокие запросы ( $p \leq 0,001$ ), счастливая семейная жизнь ( $p \leq 0,001$ ). Эти ценности в большей степени представлены у девушек, находящихся в браке.

Были обнаружены достоверные различия в иерархии ценностей юношей и девушек при ранжировании ценностей своих и своего брачного партнера.

Юноши считают, что для их будущей семейной жизни необходимы самоконтроль, твердая воля, смелость в отстаивании своего мнения, а для будущих супругов – аккуратность, чуткость и заботливость. Они также считают, что для будущей супруги общественное призвание и наличие хороших, верных друзей должно быть менее значимо, чем для них самих. У девушек подобных различий между своими ценностями и ценностями брачного партнера обнаружено не было. Можно предположить, что девушки предпочитают выбирать брачных партнеров во многом похожих на себя.

В результате анализа различий терминальных ценностей при выборе брачного партнера у юношей и девушек были обнаружены достоверные различия по таким ценностям, как красота природы и искусства ( $p \leq 0,001$ ), развлечения и уверенность в себе ( $p \leq 0,05$ ). Юноши считают, что их будущие супруги должны высоко ценить красоту природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве) и развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей). Девушки же считают, что брачный партнер должен быть уверен в себе и свободен от внутренних противоречий.

## Заключение

В целом у современной молодежи выявлено положительное отношение к семье и браку: все испытуемые позиционируют семью как одну из высших жизненных ценностей.

У юношей и девушек, не вступивших в брак, были выявлены особенности в ценностных ориентациях: в число наиболее важных ценностей для юношей входят общение с друзьями, интересная

работа, активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, общение с друзьями; у девушек же больше проявляется альтруистическая ориентация, они стремятся к принятию других, обладают терпимостью, чуткостью.

Юноши предпочитают в брачном партнере аккуратность, доброту, женственность и заботливость; девушкам важнее, чтобы брачный партнер был трудолюбив, целеустремлен, умен, уверен в себе, обладал твердой волей и был свободен от внутренних противоречий. Юноши склонны идеализировать брачного партнера, в то время как девушки смотрят на него достаточно прагматично. Ценностные ориентации людей в браке более дифференцированы и конкретны.

## Библиографический список

1. Артамонова Е. Р. Предбрачный период жизненного цикла семьи (Материалы к изучению курса «Психология семейных отношений»). Владимир, 2009. 48 с.
2. Шварц Ш. Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий // Психология. 2008. № 2. С. 36–67.
3. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция. 2-е расширенное изд. М., 2013. 376 с.
4. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово, 2000. 204 с.
5. Семенов В. Е. Ценностные ориентации современной молодежи // Социс. 2007. № 4. С. 37–44.

## Peculiarities Valuable Orientations of Modern Youth in Premarital Period

Elena A. Danilova

Udmurt State University  
1, Universitetskaya str., Izhevsk, 426034, Russia  
E-mail: eldan04@mail.ru

We have offered the theoretical analysis of the problem of value orientations of a person in psychology. We have considered psychologists' representation of the value system of a person as the hierarchy of their beliefs. The role of premarital relationship in the formation of value orientations and behaviors among today's youth is indicated. The study that we conducted on a sample of young people revealed the specifics of value orientations of young people having premarital relations. The applied aspect of the problem under investigation can be implemented in working with young people of premarital age in the conditions of psychological counseling.

**Key words:** value orientations of a person; youthful age; family and marriage; marriage partner, premarital period of interpersonal relationships.

## References

1. Artamonova E. R. *Predbrachnyy period zhiznennogo tsikla sem'i (Materialy k izucheniyu kursa «Psikhologiya semeynykh otnosheniy»)* (Premarital period of family life



- cycle {Materials for study of course «Psychology of family relationships»}). Vladimir, 2009. 48 p. (in Russian).
2. Shvarts Sh. Kul'turnye tsennostnye orientatsii: priroda i sledstviya natsional'nykh razlichiy (Cultural value orientations: nature and consequences of national differences). *Psikhologiya* (Psychology), 2008, no. 2, pp. 36–67 (in Russian).
  3. Yadov V. A. *Samoregulyatsiya i prognozirovaniye sotsial'nogo povedeniya lichnosti: dispozitsionnaya kontseptsiya* (Self-control and prediction of individual's social behavior: dispositional concept). 2-d ed. Moscow, 2013. 376 p. (in Russian).
  4. Yanitskiy M. S. *Tsennostnye orientatsii lichnosti kak dinamicheskaya sistema* (Personality's value orientations as dynamical system). Kemerovo, 2000. 204 p. (in Russian).
  5. Semenov V. E. Tsennostnye orientatsii sovremennoy molodezhi (Value orientations of today's youth). *Socis* (Socis), 2007, no. 4, pp. 37–44 (in Russian).

УДК 316

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ КИНОМИФОВ

Н. Г. Воскресенская

Воскресенская Наталья Геннадьевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель, кафедра психологии, Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Россия  
E-mail: navoskr@mail.ru

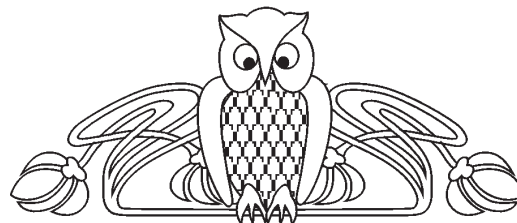
Изложены данные теоретического анализа психологических индикаторов, раскрывающие специфику выборов молодежной аудиторией киномифов, уточнено значение киномифов в формировании моделей для подражания и обосновании правильности собственных жизненных сценариев. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на студенческой выборке ( $N = 99$ , 20–23 лет) с применением диагностического инструментария: авторской анкеты, методики «Кто я есть в этом мире» (В. В. Новикова), методики исследования уровня субъективного контроля (Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткин-да). Выделено шесть разновидностей киномифов, обладающих различными эмоциональными, когнитивными и поведенческими особенностями, определившими их популярность у зрителей. Определены внутренние психологические индикаторы, раскрывающие специфику выборов молодежной аудиторией киномифов, а также уточнена роль киномифов в формировании моделей для подражания.

**Ключевые слова:** киномифы, медиа, самооценка, уровень субъективного контроля.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-253-255

### Введение

Уже более полувека не угасает интерес к изучению социально-психологического воздействия массмедиа на аудиторию. Медиа являются посредниками в передаче информации между коммуникатором и аудиторией и представляют собой не только искусственные средства деятельности человека, но и психологическое орудие, где важную роль играют мифы, способствующие осуществлению перехода от идеальной (задаваемой культурой) к реальной форме психики и сознания [1]. Являя собою истории, объясняющие различные явления окружающего мира, мифы воспри-



нимаются субъектом как истина, подтверждение которой базируется на вере и эмоциональном сопереживании, и обладают способностью создавать образы новой реальности, которой еще предстоит воплотиться в действительности. Наиболее широко и развернуто мифы проявляют себя в кинематографе.

### Теоретический анализ проблемы

Техническое развитие киноиндустрии, связанное с совершенствованием образа и все большей приближенностью его к реальности, превращает киномифы в мощное орудие идеологической обработки масс [1–4].

Сила воздействия киномифа определяется активностью самого зрителя, осуществляющего выбор в пользу определенной киноистории, содержание и форма представления которой различаются в зависимости от жанра. Индивидуальные потребности, знания, эмоциональное состояние, социальные установки будут во многом определять кинопредпочтения зрителя, а следовательно, влиять на популярность и кассовые сборы того или иного фильма. Анализ приверженности определенных групп людей разным киножанрам, которые также можно рассматривать как киномифы, имеющие различную поведенческо-когнитивно-эмоциональную направленность, позволяет по-новому взглянуть на социально-психологические механизмы выбора медиа-сообщений.

Так, с точки зрения эмоциональной направленности можно выделить два полюса – страх и радость. При этом для одной части кинопродукции характерно формирование у зрителей чувства напряженного ожидания, неопределенности – саспенса. Другая часть кинопродукции, напротив, вызывает психологическое возбуждение, приводящее в результате к положительной



эмоциональной разрядке в виде смеха, в основе которого лежит способность посмотреть извне на себя и на окружающий мир.

Кино также позволяет зрителю усваивать сценарии, т.е. некую совокупность знаний, связанных с определенным видом деятельности, которые впоследствии становятся основой установок и моделей поведения человека. С точки зрения когнитивной направленности все жанры можно разделить по степени их точности уподобления реальности, принимая при этом тот факт, что полного соответствия с действительностью не может быть по определению, так как киномиф является продуктом творческого вымысла, еще одной интерпретацией окружающей действительности.

С точки зрения поведенческой направленности интерес представляют такие характеристики, как динамизм, насыщенность киноистории событиями, быстрота смены действий.

Исследование, проведенное нами в 2013 г., позволило прояснить социально-психологические характеристики современных киномифов через анализ кинопредпочтений молодежной аудитории.

Мы предположили, что выбор того или иного киномифа будет зависеть от наличия совпадения эмоционально-когнитивно-поведенческой направленности киномифов со специфической жизненных сценариев зрителей, их самооценки и поведенческих особенностей, обусловленных уровнем субъективного контроля над ситуацией.

#### **Выборка, методики и методы исследования**

В исследовании приняли участие 99 студентов Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского в возрасте 20–23 лет, из них 83 девушки и 16 юношей. Для этого нами предварительно была разработана анкета [5], ответы на которую относились с данными контент-анализа названий фильмов, где единицей анализа являлась рубрика «жанр». Для исследования жизненных сценариев студентов использовались пословицы и поговорки, эмоциональный компонент оценивался с помощью теста интегральной самооценки личности «Кто я есть в этом мире» (методика В. В. Новикова), а для исследования поведенческих особенностей использовался метод исследования уровня субъективного контроля (УСК), разработанный Е. Ф. Бажиным, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткиндом. Полученные данные обрабатывались с использованием статистического пакета SPSS 11.

#### **Результаты исследования и их обсуждение**

Факторный анализ позволил выделить шесть киномифов, которые пользуются популярностью у студентов.

*Киномиф – любовные истории*, ориентированные на интимные межличностные отношения (факторный вес – 19,08), позволяющие зрителям погрузиться, глядя на любовные перипетии и эмоциональные переживания киногероев.

*Киномиф о героях-одиночках*, с ориентацией на эмоциональную стимуляцию (факторный вес – 12,95), где действуют антигерои, не боящиеся идти против системы.

*Киномиф о противостоянии личности социальной системе* (факторный вес – 12,68), где центральная роль отводится борьбе за социальную справедливость, умение идти наперекор господствующим в обществе взглядам.

*Киномиф – забавные истории*, ориентированные на релаксацию, возможность уйти от проблем (факторный вес – 10,31), позволяющие зрителю во время просмотра отрешиться от проблем, полностью погружаясь в страну грез.

*Киномиф – познавательные истории* (факторный вес – 8,52), в которых зрителем, прежде всего, ценится правдивость, в присутствии четко прописанных сценариев достижения успеха.

*Киномиф, утверждающий ценность красоты во всех ее проявлениях* (факторный вес – 7,52), где главной чертой являлась великолепная игра актеров, зрелищность, наличие сложных постановочных трюков, утверждающих ценность красоты в искусстве.

Анализ психологических механизмов выбора молодежной аудиторией выделенных нами киномифов позволил выделить три блока причин, обуславливающих этот выбор:

*Эмоциональный блок*: здесь выбор фильма обусловлен желанием избавиться от психологического напряжения, проистекающего из неудовлетворенности самим собой и своим текущим жизненным состоянием. Так, самооценки студентов, выбирающих киномифы с выраженной ориентацией на создание семьи, на эмоциональную стимуляцию или на релаксацию, носят аморфный характер, что может проистекать из внутренней неудовлетворенности, прослеживающейся при анализе собственных жизненных позиций через предпочитаемые пословицы и поговорки. Отсутствие четкого обоснования собственных линий поведения не задает критериев для подражания киноперсонажам. Жизненные позиции героев мифов в восприятии данных зрителей нечетки, размыты: преобладают эмоциональные характеристики, в которых смутно прослеживается решение собственных проблем через уход в мир вымысла и фантазии.

*Когнитивный блок*: выбор фильмов во многом связан с подтверждением собственных жизненных принципов: так, студенты, выбирающие киномифы, ориентированные на социальную справедливость, на зрелищность и особенно на познание окружающей действительности, отли-





чаются от рассмотренных выше групп зрителей большей вдумчивостью при анализе жизненных сценариев киноперсонажей, сопоставлением успешности их линий поведения с собственными жизненными принципами. Эти принципы могут в реальной жизни не давать желаемых результатов, агрессивно реализоваться либо, напротив, демонстрировать открытость миру – в любом случае убежденность в собственной правоте ориентирует студентов на поиск моделей для подражания среди тех персонажей, которые изначально уже в чем-то похожи на своих зрителей.

*Поведенческий блок:* согласно результатам нашего исследования, он не столько определяет выбор зрителями того или иного киномифа, сколько выполняет регулятивную функцию, определяя, эмоциональный или когнитивный компонент будет руководить выбором зрителем киномифа и влиять на формирование кинопредпочтений. Так, наличие выраженной экстернатальности в той или иной сфере достижений, проявляемой либо в ответах на вопросник УСК, либо при описании собственных жизненных сценариев через предпочитаемые пословицы, связано с преобладанием эмоционального компонента при выборе зрителем киномифов и формированием его кинопредпочтений. Присутствие же интернатальности в ответах, напротив, чаще сопровождалось стремлением к более глубокому осмыслению собственных жизненных позиций и полюболюбившихся киноперсонажей, чтобы через сравнение этих позиций утвердиться в правоте выбранных линий поведения.

### Заключение

Наше исследование позволило выделить внутренние психологические индикаторы, раскрывающие специфику выборов молодежной аудиторией киномифов, а также прояснить роль киномифов в формировании моделей для подражания. Вместе с тем исследование поставило ряд вопросов, представляющих интерес для дальнейшего изучения психологических механизмов воздействия современной киноиндустрии на аудиторию. Ответы на них предполагают разработку методологического аппарата для более детального анализа сюжетных линий киномифов, а также установок самих зрителей относительно этих киномифов, значимость и устойчивость которых будет задаваться потребностями и наличием возможностей для их удовлетворения.

### Библиографический список

1. Зинченко В. П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили // К началу органической психологии. М., 1997. 336 с.

2. Дубицкая В. П. Телесериалы на экране и в постсоветской мифологии // Социс. 1996. № 9. С. 77–82.
3. Кириллова Н. Б. Медиакультура : теория, история, практика. М., 2008. 496 с.
4. Полуэктова И. А. Американские фильмы на российском киноэкране. Социс. 1994. № 10. С. 113–119.
5. Воскресенская Н. Г. Анализ мотивационных предпосылок, обуславливающих выбор медиа-сообщений // Актуальные проблемы психологического знания. 2013. № 4 (29). С. 89–98.

### Social and Psychological Analysis of Modern Cinemyths

Nataliya G. Voskresenskaya

Nizhny Novgorod State University  
23, Gagarina ave., Nizhny Novgorod, 603950, Russia  
E-mail: navoskr@mail.ru

We present the data of the theoretical analysis of psychological indicators that reveal the specifics of choosing movies by the youth spectators, clarify the meaning of cinema myths in the formation of role models and justifying the correctness of one's life scenarios. We present the results of empirical research carried out on a sample of students ( $N = 99$ , aged 20–23) with the use of diagnostic tools: author questionnaire, the «Who am I in this world» technique (V. V. Novikov), the technique to study the level of subjective control (E. F. Bazhin, E. A. Golyunkina, L. M. Etkind). We identified six varieties of cinema myths with different emotional, cognitive and behavioral characteristics that determined their popularity among the audience. We determined the internal psychological indicators that reveal the specifics of the choice of cinema myths by the young audience, as well as clarify the role of cinema myths in forming role models.

**Key words:** cinema myths, media, self-esteem, the level of subjective control.

### References

1. Zinchenko V. P. *Posokh Osipa Mandel'shtama i Trubka Mamardashvili. K nachalam organicheskoy psikhologii* (Osip Mandelstam's Staff and Mamardashvili's Tube. To the beginnings of organic psychology). Moscow, 1997. 336 p. (in Russian).
2. Dubitskaya V. P. Teleserialy na ekrane i v postsovetsoy mifologii (Television Series on screen and in post-Soviet mythology). *Socis* (Socis), 1996, no. 9, pp. 77–82 (in Russian).
3. Kirillova N. B. *Mediakul'tura: teoriya, istoriya, praktika* (Media culture: theory, history, practice). Moscow, 2008. 496 p. (in Russian).
4. Poluekhtova I. A. *Amerikanskiye fil'my na rossiyskom kinoekrane* (American movies in Russian cinema screen). *Socis* (Socis), 1994, no. 10, pp. 113–119 (in Russian).
5. Voskresenskaya N. G. *Analiz motivatsionnykh predposylok, obuslavliyayushchikh vybor media-soobshcheniy* (Analysis of motivational preconditions determining choice of media messages). *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya* (Actual problems of psychological knowledge), 2013, no. 4 (29), pp. 89–98 (in Russian).



УДК 159.9.072.432

## ПОВЕДЕНИЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ТОРГОВО-РАЗВЛЕКАТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРАХ

А. Е. Воробьева, А. А. Акбарова



Воробьева Анастасия Евгеньевна – научный сотрудник, кандидат психологических наук, лаборатория социальной и экономической психологии, Институт психологии РАН, Москва, Россия  
E-mail: aeVorobieva@yandex.ru

Акбарова Анастасия Азаматовна – соискатель, лаборатория социальной и экономической психологии, Институт психологии РАН, Москва, Россия  
E-mail: Anastasia.akbarova@gmail.com

Изложены основные проблемы, рассматриваемые в исследованиях торгово-развлекательных центров в различных отраслях гуманитарного знания. Показан явный дефицит психологических исследований при очевидности психологических механизмов, обеспечивающих популярность торгово-развлекательных центров. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на молодежной выборке ( $N = 100$  чел., 18–30 лет) с применением диагностического инструментария: авторской анкеты для изучения поведения и переживаний в торговом центре, «Ценностного опросника (Профиль личности)» Ш. Шварца, «Методики дифференциальной диагностики депрессивных состояний» В. Зунга (адаптация Т. И. Баламовой). Установлено, что отношение к торгово-развлекательным центрам является эмоционально нагруженным, для некоторых групп потребителей посещение торгово-развлекательного центра является более предпочтительной формой досуга, чем музеи или театры. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в создании культурно обогащающих способов коммуникации с потребителем, разработке методов профилактики последствия слияния экономического и досугового поведения.

**Ключевые слова:** поведение потребителей, ценности, эмоциональные переживания, досуг в торгово-развлекательном центре, социум мегаполиса.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-256-259

### Введение

В отечественной психологической науке не обнаружено исследований по проблеме слияния экономического и досугового поведения в современном обществе, хотя трансформация культурно-досуговой и потребительской активности интенсивно изучается российскими социологами (философами, экономистами и педагогами в меньшей степени). В психологических исследованиях имеют место отдельные работы по проблеме потребительских предпочтений, отношения к деньгам, к брендам, к рекламе, что отражает психологические особенности только экономического поведения, культурная составляющая практически не затрагивается. Психология досуга рассматривает проблемы

активного досуга, хобби, отдыха от профессиональной деятельности и т.п., но не связывает досуг с экономическим поведением человека.

### Теоретический анализ проблемы

В условиях развития такой формы розничной торговли и массовой трансляции ценностей общества потребления, как современные торгово-развлекательные центры (ТРЦ) происходит популяризация их посещения с целью проведения своего свободного времени, в том числе семейного досуга (посещение торгово-развлекательного центра по выходным дням становится традицией). В России и странах третьего мира наблюдается рост этого феномена. В связи с такой тенденцией возникает необходимость исследовать феномен торгово-развлекательных центров и поведение людей в нем в разных аспектах. Обзор исследований в этой области показал, что данной проблемой в российской науке активно занимаются социологи и экономисты, в том числе и в практической области. Социологи исследуют ценности общества потребления [1], поведение в торгово-развлекательных центрах [2] и т.д. Экономисты анализируют маркетинговые приемы, применяемые в торгово-развлекательных центрах [3], поведение потребителей [4], впечатления в моллах и их влияние на поведение и ценности [5]. Даже экономисты отмечают, что потребители приходят в ТРЦ за позитивными эмоциями, современный темп жизни заставляет их искать возможности совмещения покупок и досуга. Исследователи отмечают, что влияние таких центров настолько велико, что уже формирует традиции (шопинг-дни, досуг с ребенком, встречи).

В связи с этим комплексный психологический анализ проблемы слияния экономического и досугового поведения у жителей мегаполиса является задачей, на решение которой направлено данное исследование.

### Выборка, методики и методы исследования

Выборка исследования: молодежь, проживающая в мегаполисе (г. Москва), 100 чел., мужчин 40%, женщин 60%, возраст – 18–30 лет, работающих 47,5%, неработающих – 52,5%. Методики исследования: авторская анкета для изучения поведения и переживаний в торговом



центре, «Ценностный опросник (Профиль личности)» Ш. Шварца, «Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний» В. Зунга (адаптация Т. И. Баламовой).

Методы исследования: опрос, методы математической статистики (описательная статистика, корреляционный анализ).

### Результаты исследования и их обсуждение

Практически равное количество молодых людей ответили, что у них есть любимый ТРЦ (49%), и столько же идут в первый попавшийся (51%). Молодые люди первой группы в большей степени предпочитают в свободное время посещать центр, чем музей или театр. Обнаружена также положительная связь оценок ценности гедонизма и выбора ТРЦ как места проведения свободного времени, что заставляет задуматься о будущем общества с таким культурным и ценностным уровнем.

Больше половины респондентов (58%) редко заходят в ТРЦ, даже когда ничего не нужно покупать, часто делают это 14%, никогда – 28%. Таким образом, 72% опрошенной молодежи периодически посещает ТРЦ не с целью покупки, что, предположительно, объясняется эмоциональной привязанностью к таким центрам (у половины есть предпочитаемый).

В первую очередь, целью посещения ТРЦ для молодых людей является «шопинг»: пополнение гардероба, приобретение техники и прочее (76% согласны, только 8% не согласны с данным утверждением и 16% затруднились ответить). Чуть менее половины респондентов (46%) идут туда, чтобы сходить в кино, 25% затруднились ответить, 29% не ходят в кино. «Посидеть в кафе» ходят 40%, 33% не согласны с этим и 27% затруднились ответить. «Убить время» и «развлекаться» своей целью посещения считают 35%, 41% не согласны и 23% не могут однозначно ответить. Лишь 31% ходят в ТРЦ для еженедельной покупки продуктов и товаров первой необходимости, 48% не считают это целью своего посещения, а 21% затрудняются ответить.

Половина респондентов (49%) при нахождении в центре «расстраивается, что не может купить все, что хочет», 17% отмечают это в средней степени и 34% не испытывают расстройства по этому поводу. Чуть меньше половины (46%) «получает новые яркие радостные впечатления», 29% – в средней степени, 25% не получают позитивных впечатлений. Практически половина респондентов «не мечтает о красивой жизни», находясь в ТРЦ, а вот 34% мечтают и еще 21% делает это иногда.

Больше половины молодых людей (66%) считают, что центры провоцируют излишние рас-

ходы, еще 23% склоняются к этому и лишь 11% уверены, что это не так. При этом малая доля молодых людей (18%) испытывает сожаление, что потратили слишком много денег, когда выходят из ТРЦ. Половина опрошенных (50%) не испытывает такого сожаления, 32%, вероятно, иногда испытывают его, иногда нет, т.е. они уверены в том, что данная проблема их не касается, хотя и является актуальной для общества.

Развращает и формирует общество потребителей – с такой ролью ТРЦ в мегаполисе согласны 38% молодых людей, 26% затрудняются, следует ли им согласиться или опровергнуть данное утверждение, 36% уверены, что ТРЦ не оказывает негативного влияния на общество. Равное количество респондентов (по 36%) уверены, что центры дают ощущение праздника простым людям, и столько же считают, что это неверно. Немалая часть (28%) не выявила определенной точки зрения по данному вопросу.

Был проведен анализ корреляций (коэффициент Спирмана) различных параметров поведения и эмоциональных переживаний в ТРЦ, который показал следующие взаимосвязи: чем чаще молодые люди посещают ТРЦ, тем чаще они забывают обо всем и развлекаются там, получают удовольствие от того, что могут купить все в одном месте, и у них возникают новые яркие радостные впечатления.

Респонденты, которые придерживаются стратегии тратить деньги только на то, что есть в списке, обычно стараются быстрее все купить и покинуть центр, а также раздражаются от большого количества людей вокруг. Те, кто склонен придерживаться списка, скорее, не получают новых впечатлений и не узнают с радостью о новинках и модных тенденциях.

Чем чаще потребители не придерживаются списка, но укладываются в определенную сумму, тем реже они позволяют себе забывать обо всем и развлекаться. Чем чаще молодые люди используют стратегию тратить деньги на импульсивные покупки, тем реже они стремятся купить все быстрее и покинуть ТРЦ. Те, кто склонен тратить деньги на импульсивные покупки, чаще расстраиваются, когда не могут купить все, что хотят и, находясь в ТРЦ, мечтают о красивой жизни.

Те, кто редко укладываются в заранее определенную сумму денег, чаще не торопятся все купить и покинуть ТРЦ. Посетители центров, которые не укладываются при покупках в определенную сумму, чаще склонны забывать обо всем и развлекаться, с радостью узнавать о новинках и модных тенденциях, а также расстраиваются, когда не могут купить все, что хотят.

Молодые посетители, которые чаще забывают обо всем и развлекаются, так же часто





считают, что ТРЦ облегчает жизнь людей, но при этом и провоцирует избыточные расходы. В этом проявляется двойная роль центров в современном обществе: с одной стороны, это удобно, так как все можно купить в одном месте, с другой стороны, в нем слишком много соблазнов, возможны траты на то, что не является необходимым.

Чем чаще молодые потребители стремятся совершить покупки быстро и уйти из центра, тем реже они считают, что ТРЦ является неотъемлемым атрибутом современной жизни. Можно предположить, что для них такое посещение является в некоторой степени вынужденным и не самым приятным времяпрепровождением. Те, кто чаще раздражается в ТРЦ от большого количества людей вокруг, более склонны считать, что центры развращают и формируют общество потребителей.

Молодые люди, чаще получающие новые радостные и яркие впечатления, в большей степени считают, что ТРЦ дает ощущение праздника простым людям и является доступной альтернативой дорогим развлечениям.

Несмотря на то, что не было выявлено значимых корреляций с общим баллом по опроснику уровня депрессии, корреляции параметров поведения и переживаний в ТРЦ с отдельными его вопросами дали интересные результаты. Более склонные к тому, чтобы при посещении центров забывать обо всем и развлекаться, чаще склонны испытывать два противоположных чувства: надеяться на будущее и считать, что другим людям будет лучше, если они умрут. Те, кто не задерживается в ТРЦ, стремятся быстрее все купить и покинуть его, в большей степени ощущают себя полезным и необходимым. Таким образом, видно, что посетители с нестабильным эмоциональным состоянием (как чрезмерно оптимистичным, так и подавленным) демонстрируют большую склонность включаться в развлекательную составляющую атмосферы центров, а те посетители, кто нацелен только на совершение покупок, как правило, ощущают собственную значимость, фундаментом которой являются адекватная самооценка и стабильные социальные связи.

Данные корреляционного анализа параметров взаимосвязи переживаний, которые посетители испытывают в ТРЦ, с их ценностями, свидетельствуют о наличии следующих закономерностей: те, кто склонен к гедонизму, не стараются быстрее все купить и покинуть центр и чаще с радостью узнают о новинках и модных тенденциях, получают новые яркие радостные впечатления. Те, для кого высока значимость ценностей «гедонизм» и «власть», склонны к мечтам о красивой жизни, посещая ТРЦ.

## Заключение

Потребители, контролирующие свои расходы в ТРЦ, не склонны эмоционально включаться в процесс приобретения товаров и услуг, стремятся быстрее покинуть центр. Те же, кто не контролирует свои расходы, совершает импульсивные покупки, обычно используют ТРЦ как источник дополнительных эмоциональных переживаний и впечатлений. Помимо этого для них важен как ценность гедонизм, т.е. в основе такого стиля поведения потребителей лежит определенный ценностно-нравственный склад личности.

Для посетителей, которые реагируют более эмоционально на все происходящее в ТРЦ, он является неотъемлемым атрибутом современной жизни, этим людям важно быть современными, не отличаться от других жителей мегаполиса. Но есть и другая тенденция: молодых потребителей тревожит возрастающая популярность ТРЦ, и они считают, что такие формы розничной торговли и коллективного досуга развращают и формируют общество потребления.

Несмотря на то, что даже мечтающие о красивой жизни потребители понимают, что ТРЦ провоцирует расходы, он все равно является для них притягательным в силу его доступности (как альтернатива дорогим развлечениям). Желание придерживаться определенного образа жизни, транслируемого обществом потребления, приводит к тому, что осознание негативного влияния ТРЦ не регулирует поведение потребителя.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Психологические особенности проявления слияния экономического и досугового поведения у разных социально-демографических групп потребителей» (№ 14-36-01334а2).*

## Библиографический список

1. Ильин В. И. Общество потребления : теоретическая модель и российская реальность // Мир России. 2005. Т. 14, № 2. С. 3–39.
2. Михайлова О. И., Гурова О. Ю. Потребитель в молле : между свободой выбора и пространственными ограничениями // Журн. социологии и социальной антропологии. 2009. № 1. С. 52–65.
3. Андерхилл П. Место действия – торговый центр : явные и скрытые приемы привлечения покупателей. М., 2011. 218 с.
4. Астратова Г. В. Современный потребитель товаров и услуг, реализуемых в торговых центрах : проблемы и перспективы. Екатеринбург, 2007. 320 с.
5. Смирнова Т. Н. 100 причин, почему мы любим торговые центры. М., 2008. 223 с.





## Youth's Behavior and Emotional Experience in Shopping and Entertainment Centers

Anastasia E. Vorobieva

Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences  
13-1, Yaroslavskaya str., Moscow, 129366, Russia.  
E-mail: aeVorobieva@yandex.ru

Anastasia A. Akbarova

Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences  
13-1, Yaroslavskaya str., Moscow, 129366, Russia.  
E-mail: Anastasia.akbarova@gmail.com

We listed the main problems that are considered in the studies of shopping and entertainment centers in different fields of humanitarian knowledge. We have shown a noticeable deficit of psychological research and a noticeable obviousness of psychological mechanisms that guarantee the popularity of shopping and entertainment centers. We offered the results of an empirical study that was made on a sample of young people ( $N = 100$  people, aged 18–30) using the following diagnostic methods: author questionnaire to study the behavior and the emotional experiences in a shopping and center, Schwartz value questionnaire, a questionnaire for the diagnosis of the level of depression. We have found out that the attitude to shopping and entertainment centers is emotionally charged, for some groups of consumers visiting a shopping and entertainment center is a free time activity that is preferred over museums and theatres. The applied aspect of the problem under investigation can be implemented in making culturally enriching ways to communicate with the consumer, developing prevention meas-

ures against the effects of merging economic and recreational behavior.  
**Key words:** consumer behavior, values, emotional experiences, free time in shopping and entertainment center, megapolis.

## References

1. П'ин В. И. Общечество потребления: теоретическая модель и российская реальность (Consumer society: theoretical model and Russian reality). *Mir Rossii* (Universe of Russia), 2005, vol. 14, no. 2, pp. 3–39 (in Russian).
2. Mikhaylova O. I., Gurova O. Yu. *Potrebitel' v molle: mezhdru svobodoy vybora i prostranstvennyimi ogranicheniyami* (Consumer in a mall: between freedom of choice and space limitations). *Zhurn. sotsiologii i sotsial'noy antropologii* (The Journal of Sociology and Social Anthropology), 2009, no. 1, pp. 52–65 (in Russian).
3. Anderkhill P. *Mesto deystviya – torgovyy tsentr: Yavnye i skrytye priemy privlecheniya pokupateley* (Mall is place of action. Vivid and hidden techniques of consumer attraction). Moscow, 2011. 218 p. (in Russian).
4. Astratova G. V. *Sovremennyy potrebitel' tovarov i uslug, realizuemykh v torgovykh tsentrakh: problemy i perspektivy* (Modern consumer of goods and services in malls: problems and perspectives). Ekaterinburg, 2007. 320 p. (in Russian).
5. Smirnova T. N. *100 prichin, pochemu my lyubim torgovyye tsentry* (100 reasons why we love malls). Moscow, 2008. 223 p. (in Russian).

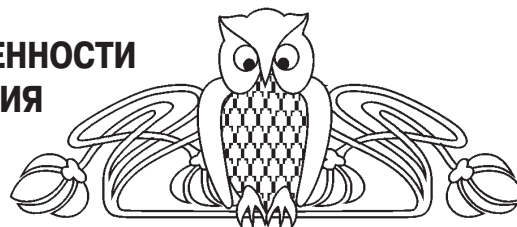
УДК 316.6

## ВЛИЯНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ НА СТРАТЕГИИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У МЕНЕДЖЕРОВ

И. Н. Леонов

Леонов Илья Николаевич – старший преподаватель, кафедра социальной психологии и конфликтологии, Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия  
E-mail: inleonov@mail.ru

Изложены данные теоретико-эмпирического исследования проблемы соотношения толерантности к неопределенности и совладающего поведения. Эмпирическое исследование выполнено на выборке менеджеров организаций Удмуртской республики и Пермского края ( $N = 168$ ; средний возраст – 33 года) с применением психодиагностического инструментария: «Шкала толерантности к неопределенности» Д. МакЛейна (MSTAT-1) в адаптации Е. Г. Луговицкой; опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолла в адаптации Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой. Показано, что при увеличении толерантности к неопределенности возрастает вероятность проявления стратегии совладающего поведения «ассертивные действия». Результаты исследований могут использоваться в управлении персоналом государственных и частных организаций.



**Ключевые слова:** толерантность к неопределенности, совладающее поведение, копинг.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-259-261

## К постановке проблемы

Неопределенность как отсутствие определенности, однозначности может быть обнаружена во множестве ситуаций: в повседневных, в межличностной коммуникации, при межличностном и межгрупповом взаимодействиях, при решении задач профессиональной и учебной деятельности, при принятии решений. При решении задач профессиональной деятельности, в трудных жизненных ситуациях отсутствие необходимой информации, неясные критерии результативности, вероятностный характер развития ситуации порождают неопределенность.



Как отмечает К. Стойчева (K. Stoycheva), введение в аппарат психологии понятия «толерантность к неопределенности» связано с необходимостью объяснения особенностей поведения личности в неопределенных, многозначных ситуациях, в частности готовности личности принимать эти ситуации, либо избегать их [1].

Впервые понятия «интолерантность к неопределенности» и «толерантность к неопределенности» были предложены И. Френкель-Брунвик (E. Frenkel-Brunswik) в 1948 и 1949 гг. [2, 3].

В 1962 г. С. Баднер (S. Budner) определил интолерантность к неопределенности как «тенденцию воспринимать (интерпретировать) неопределенные ситуации как источник угрозы», при этом отметил, что интолерантность к неопределенности непосредственно не реализуется в поведении, однако поведение может быть проявлением интолерантности к неопределенности [4]. К признакам ситуации неопределенности он отнес новизну, сложность и неразрешимость/противоречивость.

Д. Л. МакЛейн (D. L. McLain) предлагает рассматривать толерантность к неопределенности как черту, «разброс реакций, от отвержения до привлекательности, при восприятии неизвестных, сложных, динамически неопределенных или имеющих противоречивые интерпретации стимулов». Он выделяет три ее аспекта: восприятие новых, сложных и/или неразрешимых ситуаций как источников угрозы; связь толерантности к неопределенности с авторитаризмом и предрассудками; избегание признания неопределенности и суждений о вероятных событиях при недостаточно ясных условиях на основе своего прошлого опыта [5].

Профессиональная деятельность управленца может быть сопряжена с ситуациями неопределенности. Очевидно, что в этом случае реализация действий по устоявшемуся алгоритму недостаточна, а сложность задач может превышать энергетическую мощность привычных реакций и требуются новые затраты. Это актуализирует проблему изучения совладающего поведения у менеджеров, а также роли толерантности к неопределенности в регуляции совладающего поведения.

Р. Лазарус (R. Lazarus) под совладающим поведением понимает «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия индивида с целью управления специфическими внешними и внутренними требованиями, которые оцениваются им как подвергающие его испытанию или превышающие его ресурсы» [6]. Хотя совладание и выступает в качестве изменчивого процесса, тем не менее устойчивые паттерны совладания формируют стратегии совладающего поведения.

С. Хобфолл (S. Hobfoll) выделяет девять стратегий совладающего поведения (ассертив-

ные действия; вступление в социальный контакт; поиск социальной поддержки; осторожные действия; импульсивные действия; избегание; манипулятивные действия; асоциальные действия; агрессивные действия) и располагает их в пространстве трех пересекающихся осей: просоциальное–асоциальное поведение; активная–пассивная; прямая–непрямая. Он отмечает, что «здоровое» преодоление является активным и просоциальным, при этом активное преодоление и позитивное использование социальных ресурсов повышает стрессоустойчивость человека [7].

Согласно Р. Лазарусу, человек постоянно оценивает то, что случается в воспринимаемом мире, выбор стратегии совладающего поведения базируется на произведенной оценке, при этом значимость обстоятельств указывает на соотношение текущих событий и личностных переменных. В большинстве работ толерантность к неопределенности рассматривается как генеральная переменная, проявляющаяся как на когнитивном, так и на личностном и поведенческом уровнях, таким образом, актуализируется проблема влияния толерантности к неопределенности на стратегии совладающего поведения субъекта [6].

#### Программа эмпирического исследования

Целью эмпирического исследования является выявление влияния толерантности к неопределенности на стратегии совладающего поведения.

Эмпирическое исследование выполнено на выборке менеджеров организаций Удмуртской республики и Пермского края ( $N = 168$ ; средний возраст – 33 года) с применением психодиагностического инструментария: «Шкала толерантности к неопределенности» Д. МакЛейна (MSTAT-1) в адаптации Е. Г. Луговицкой; опросника «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолла в адаптации Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой. Первичные данные обрабатывались с помощью статистической программы Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 22.0). Применялись корреляционный и регрессионный анализы.

Все переменные в исследовании измерены с помощью метрической шкалы, и распределение их близко к нормальному закону (значения асимметрий и эксцессов по модулю не превосходят 1).

Для выявления связи между изучаемыми переменными использован коэффициент корреляции  $r$  Пирсона. Была установлена прямая значимая связь показателя «толерантность к неопределенности» со стратегией совладающего поведения «ассертивные действия» ( $r = 0,307$ ;  $p \leq 0,01$ ) и обратные значимые связи со стратегиями «избегание» ( $r = -0,236$ ;  $p \leq 0,01$ ) и «агрессивные действия» ( $r = -0,159$ ;  $p \leq 0,05$ ).



С целью установления факта влияния толерантности к неопределенности на данные стратегии совладающего поведения нами был проведен регрессионный анализ, где в качестве независимой переменной выступила толерантность к неопределенности, а в качестве зависимых переменных – стратегии совладающего поведения «ассертивные действия», «избегание», «агрессивные действия».

В результате применения линейного регрессионного анализа было выявлено статистически значимое влияние толерантности к неопределенности на стратегию совладающего поведения «ассертивные действия» ( $R = 0,307$ ;  $R^2 = 0,095$ ;  $B = 0,06$ ;  $\beta = 0,307$ ;  $p < 0,001$ ), на стратегию «избегание» ( $R = 0,236$ ;  $R^2 = 0,056$ ;  $B = -0,056$ ;  $\beta = -0,236$ ;  $p = 0,002$ ) и на стратегию «агрессивные действия» ( $R = 0,159$ ;  $R^2 = 0,025$ ;  $B = -0,045$ ;  $\beta = -0,159$ ;  $p = 0,040$ ). Это означает, что 9,5% дисперсии переменной «ассертивные действия», 5,6% дисперсии переменной «избегание» и 2,5% дисперсии переменной «агрессивные действия» объясняются влиянием независимой переменной «толерантность к неопределенности».

### Заключение

Таким образом, обнаружено влияние толерантности к неопределенности на совладающее поведение: при увеличении толерантности к неопределенности возрастает вероятность проявления ассертивных действий, т.е. действий, направленных на активное, уверенное преодоление трудностей, снижается вероятность избегания как пассивной стратегии преодоления и ухода из трудной ситуации и агрессивных действий как асоциальной стратегии преодоления. Тем не менее хотя влияние толерантности к неопределенности и статистически достоверно, однако проценты объяснимых дисперсий невысоки. С. Баднер писал, что толерантность к неопределенности оказывает влияние на поведение, тем не менее сама по себе не выступает в качестве поведенческой характеристики. Перспективой дальнейшого изучения является нахождение путей влияния толерантности к неопределенности на поведение, в частности на совладающее поведение, а также симптомокомплексов качеств, регулирующих данное поведение, наряду с толерантностью к неопределенности.

### Библиографический список

1. Stoycheva K. Talent, science and education : how do we cope with uncertainty and ambiguities. Sofia. URL: <http://www.chaperone.sote.hu/katya.htm> (дата обращения: 15.07.2014).
2. Frenkel-Brunswik E. Tolerance of ambiguity as a personality variable // *American Psychologist*. 1948. № 3. P. 268.
3. Frenkel-Brunswik E. Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Perceptual Variable // *Journal of Personality*. 1949. № 18. P. 108–143.
4. Budner S. Intolerance of Ambiguity as a Personality Variable // *Journal of Personality*. 1962. Vol. 30, iss. 1. P. 29–50.
5. Mclain D. L. The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity // *Educational and Psychological Measurement*. 1993. Vol. 53, iss. 1. P. 183–189.
6. Belan E. A. *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya* (Psychology of coping behavior). Krasnodar, 2004. 36 p. (in Russian).
7. Vodop'yanova N. E. *Psikhodiagnostika stressa* (Psychodiagnosis of stress). St.-Petersburg, 2009. 336 p. (in Russian).

### Influence of Tolerance Towards Uncertainty on the Strategy of Coping Behavior in Managers

Ilya N. Leonov

Udmurt State University, Izhevsk  
1/6, Universitetskaya str., 426034, Izhevsk, Russia  
E-mail: inleonov@mail.ru

We present the data of theoretical and empirical study of the problem of correlation of tolerance to uncertainty and coping behavior. Empirical research was carried out on a sample of managers of organizations of the Udmurt Republic and the Perm Krai ( $N = 168$ ; mean age is 33 years) with the use of psycho-diagnostic tools: McLane's tolerance to uncertainty questionnaire (MSTAT-1) adapted by E. G. Lugovitskaya; questionnaire «Strategies of overcoming stressful situations» (SOSS) by S. Hobfoll adapted by N. E. Vodopyanova, E. S. Starchenkova. It is shown that with increasing tolerance to uncertainty increases the probability of strategy of coping behavior called «assertive action». The research results can be used in personnel management of public and private organizations.

**Key words:** tolerance to uncertainty, coping behavior, coping.

### References

1. Stoycheva K. *Talent, science and education: how do we cope with uncertainty and ambiguities*. Sofia. Available at: <http://www.chaperone.sote.hu/katya.htm> (accessed 15 July 2014).
2. Frenkel-Brunswik E. Tolerance of Ambiguity as a Personality Variable. *American Psychologist*, 1948, no. 3. P. 268.
3. Frenkel-Brunswik E. Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Perceptual Variable. *Journal of Personality*, 1949, no. 18, pp. 108–143.
4. Budner S. Intolerance of Ambiguity as a Personality Variable. *Journal of Personality*, 1962, vol. 30, iss. 1, pp. 29–50.
5. Mclain D. L. The MSTAT-I: A new measure of an individual's tolerance for ambiguity. *Educational and Psychological Measurement*, 1993, vol. 53, iss. 1, pp. 183–189.
6. Belan E. A. *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya* (Psychology of coping behavior). Krasnodar, 2004. 36 p. (in Russian).
7. Vodop'yanova N. E. *Psikhodiagnostika stressa* (Psychodiagnosis of stress). St.-Petersburg, 2009. 336 p. (in Russian).



УДК 316.62

## ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ С ТИПОМ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

О. Б. Бовть

Бовть Оксана Борисовна – доцент, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Севастопольский городской гуманитарный университет, Республика Крым, Россия  
E-mail: obovt@mail.ru

Обоснованы актуальность, социальная и практическая значимость исследования виктимного поведения в подростковом возрасте как наиболее уязвимом. Описаны результаты психодиагностического исследования, направленного на выявление доминирующих стратегий поведения подростков в конфликте, их склонности к разным типам виктимного поведения и корреляционных связей между полученными показателями. Эмпирически подтверждено предположение, что склонность подростков к активным моделям виктимного поведения значимо коррелирует с активными стратегиями соперничества и сотрудничества, а склонность к пассивным формам виктимного поведения значимо коррелирует с пассивными стратегиями избегания и приспособления. Описаны результаты корреляционного анализа и выявленные с его помощью тенденции. Обозначены перспективные направления дальнейших исследований.

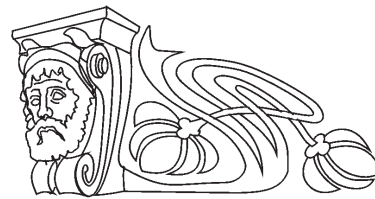
**Ключевые слова:** виктимное поведение, виктимизация, конфликтное поведение, стратегии поведения в конфликте, активные и пассивные формы поведения.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-262-265

### К постановке проблемы

Бурная динамика социально-экономических и политических событий, происходящих в современном обществе, ведет к росту рисков общей социальной виктимизации населения, и прежде всего детей и подростков. Трудные жизненные ситуации содержат немало угроз и опасностей, требующих от человека бдительности, осмотрительности, разумной осторожности. В силу этого проблема профилактики виктимного поведения детей и подростков является одной из наиболее актуальных. С целью обеспечения гармоничного развития представителей подрастающего поколения сегодня, помимо прочих важнейших условий, необходима разработка специальных превентивных мероприятий по предупреждению их виктимизации, организация которых должна осуществляться на основании результатов детальных исследований психологических факторов, детерминирующих их виктимное поведение.

Несмотря на то, что изначально феномены виктимности и виктимного поведения в определенной степени описаны в криминальной виктимологии (преимущественно в социально-право-



вых аспектах и относительно взрослых жертв преступлений), остро стоит проблема смещения акцентов изучения данных явлений в плоскость возрастных особенностей виктимизации и виктимного поведения в подростковом возрасте как наиболее виктимогенно уязвимом.

Результаты анализа различных подходов к пониманию феномена виктимизации (О. О. Андронникова, И. Г. Малкина-Пых, К. Миядзава, Д. В. Ривман, В. Я. Рыбальская, А. В. Туляков, В. С. Устинов, Л. В. Франк и др.) позволяют констатировать, что малоизученными остаются проблемы генезиса виктимного поведения, системы факторов, детерминирующих его возникновение именно у подростков [1, 2]. К слабо освещенным и требующим уточнения вопросам можно отнести особенности возникновения, проявления и закрепления виктимных форм поведения подростков в зависимости от предпочитаемых ими стратегий поведения в конфликте. Отсутствие опыта и навыков в выборе целесообразной стратегии поведения в конфликтной ситуации является фактором, повышающим степень виктимогенной уязвимости подростка.

### Программа эмпирического исследования

Для эмпирического выявления характера взаимосвязи стратегий поведения подростков в конфликте с типом их виктимного поведения нами было проведено пилотажное исследование, в котором приняли участие 20 подростков – учащихся 8-го класса одной из школ г. Севастополя: 11 девочек и 9 мальчиков в возрасте от 14 до 15 лет. Целью эмпирического исследования являлось выявление доминирующих стратегий поведения подростков в конфликте, их склонности к разным типам виктимного поведения и характера корреляционных связей между полученными показателями.

На первом этапе исследования нами использовалась «Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению» К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной) [3]. С помощью этой методики нами определялась частотность выбора подростками в конфликтных ситуациях в качестве предпочтительного одного из пяти стилей поведения: соперничества, сотрудничества, компромисса, избегания или приспособления.





На втором этапе была использована методика «Тест склонности к виктимному поведению» О. О. Андронниковой [4]. На основании анализа полученных результатов нами выявлялись подростки с низким, средним и высоким уровнем склонности к различным типам виктимного поведения.

На третьем этапе определялись наличие и характер корреляционных связей между показателями склонности подростков к различным типам виктимного поведения и предпочитаемыми стратегиями поведения в конфликтных ситуациях; на четвертом – осуществлялись сравнительный анализ, интерпретация и обобщение результатов, полученных в ходе первых трех этапов исследования, формулировка выводов и рекомендаций по предупреждению у детей и подростков склонности к различным типам виктимного поведения и формированию у них конструктивных моделей поведения в конфликтных ситуациях.

В качестве рабочей гипотезы исследования были приняты следующие предположения:

1) подростки, склонные к активным моделям виктимного поведения (агрессивному, саморазрушающему и гиперсоциальному), в конфликтной ситуации выбирают активные стратегии поведения – соперничество и сотрудничество;

2) подростки, склонные к пассивным моделям виктимного поведения (зависимому, некритичному), в конфликтной ситуации выбирают пассивные стратегии поведения – избегание и приспособление.

Анализ результатов, полученных с помощью методики К. Томаса, позволил выявить следующие тенденции.

Соперничество как предпочтительный стиль поведения в конфликте выбрало 35 % подростков, т.е. более трети подростков отдают предпочтение сопротивлению, борьбе и доминированию, навязыванию другой стороне предпочтительного для себя решения. Они ориентируются на свои интересы в ущерб интересам другой стороны, значимо заинтересованы в собственных результатах и враждебны по отношению к успехам другой стороны; их запросы высоки и не снижаются; готовность другой стороны к уступкам оценивается ими как высокая. При такой стратегии отсутствует удовлетворяющее обе стороны решение и, следовательно, одна из сторон в итоге оказывается в роли жертвы.

Стратегию компромисса выбрали 20% испытуемых. Эти результаты свидетельствуют о том, что каждый пятый подросток выборки в конфликтной ситуации предпочитает частичное удовлетворение собственных интересов и частичное удовлетворение интересов партнера. Характерными формами поведения для стратегии компромисса у подростков данной группы

являются поддержание отношений, жертвенные уступки, избегание острых столкновений, поиск справедливого решения.

Стратегию сотрудничества выбрали 15% испытуемых. Они предпочитают решать конфликты максимально конструктивными способами. Их поведение определяется уверенностью в своей способности находить взаимоприемлемые решения, а также доверием к оппоненту – уверенностью в том, что он беспокоится об интересах другой стороны. Выбор такой стратегии и уверенность в возможности её реализации у этих подростков связаны, как правило, с уже имеющимся положительным опытом и предыдущими успехами в достижении согласия в конфликтных ситуациях.

Стратегию избегания выбрали 15% подростков. Реакция на конфликт у этих испытуемых выражается либо в игнорировании и фактическом отрицании конфликта, либо в попытке отстранения, выхода из него. Поведение этих подростков определяется их неуверенностью в своих возможностях победить. Они склонны прогнозировать возможные потери в случае неудачного развития конфликта; оценка негативных последствий и своей потенциальной жертвенности слишком высока. Для них характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей. Основными формами поведения этих подростков являются молчание, уход от активного взаимодействия или полный разрыв отношений.

Стратегию приспособления выбрали 15% испытуемых. Они предпочитают ориентацию на интересы другой стороны в ущерб собственных, приспособление к требованиям других участников конфликта, принесение в жертву собственных интересов ради другого. Часто для таких подростков характерно нахождение в ситуации конфликта, но без каких-либо действий по его разрешению. Особенности поведения таких подростков являются согласие, подавление своих чувств, подстраивание под другого человека или создание видимости, что их всё устраивает.

Анализ результатов, полученных с помощью методики «Тест склонности к виктимному поведению» О. О. Андронниковой, позволил выявить следующие тенденции.

Превышающие норму показатели по шкале агрессивного виктимного поведения выявлены у 15% испытуемых. Эти подростки потенциально склонны попадать в неприятные и даже опасные для жизни и здоровья ситуации в результате проявленной ими агрессии в форме нападения или иных форм провоцирующего поведения (оскорблений, клеветы, издевательств и т.д.). Для них характерно намеренное создание или провоцирование конфликтных ситуаций; они



легко поддаются эмоциям, особенно негативного характера, ярко их выражают, доминантны, нетерпеливы, вспыльчивы.

К активному саморазрушающему и самоповреждающему виктимному поведению оказались склонны 15% испытуемых. Для этих подростков характерны склонность к риску, необдуманное поведение, зачастую опасное для себя и окружающих. С учетом специфики поведения и отношения к виктимным последствиям в рамках этого типа О. О. Андронникова выделяет такие подтипы: сознательный подстрекатель, неосторожный подстрекатель, сознательный самопричинитель, неосторожный самопричинитель.

Превышают нормативные значения показатели по шкале гиперсоциального виктимного поведения у 15% подростков. Таким испытуемым свойственно жертвенное поведение, социально одобряемое и зачастую ожидаемое. Это подростки, положительное поведение которых провоцирует агрессивные действия против них оппонентов. Зачастую такие подростки демонстрируют положительное поведение в конфликтах, считают недопустимым уклонение от вмешательства в конфликт или ситуации нарушения общественного порядка, при этом виктимогенные последствия таких поступков не всегда ими осознаются.

Показатели выше нормы по шкале склонности к зависимому и беспомощному виктимному поведению выявлены у 10% подростков. Этим испытуемым свойственны пассивность, уступчивость, неокказание сопротивления, противодействия оппоненту по различным причинам: в силу возраста, физической слабости, беспомощного состояния, трусости, из опасения ответственности за собственные действия и т.д. Установка на беспомощность часто сопряжена с низкой самооценкой, нежеланием делать что-либо самостоятельно, без помощи других. Такие подростки часто вовлекаются в кризисные ситуации с целью получения сочувствия и поддержки окружающих, имеют ролевую позицию жертвы, робки, скромны, сильно внушаемы, конформны, склонны оправдывать чужую агрессию, всех прощать. Возможен вариант усвоенной беспомощности в результате неоднократной виктимизации.

Показатели выше нормы по шкале некритичного виктимного поведения выявлены у 5% подростков. Им не свойственны вдумчивость, осторожность, стремление предугадывать возможные последствия своих поступков, которые приводят к виктимизации, пассивности, страхам, неудовлетворенности своими достижениями, чувству досады, зависти.

По шкале реализованного виктимного поведения превышающие норму показатели не выявлены. Это свидетельствует о том, что у

обследованных подростков отсутствует ярко выраженная предрасположенность к провоцирующим, необдуманным действиям, и они относительно нечасто попадают в виктимные ситуации.

Таким образом, в наибольшей степени подростки обследованной выборки склонны к агрессивному (15%), саморазрушающему (15%) и гиперсоциальному (15%) виктимному поведению; меньшее число испытуемых склонны проявлять зависимость (10%) или некритичное виктимное поведение (5%). При этом показатели склонности к агрессивному и саморазрушающему виктимному поведению выше нормы выявлены только у девочек. У мальчиков преобладает склонность к гиперсоциальному виктимному поведению, в то время как превышающие норму показатели склонности к агрессивному, некритичному и реализованному виктимному поведению у мальчиков не выявлены. В целом у 75% подростков выборки присутствует склонность к тому или иному типу виктимного поведения; у 50% испытуемых зафиксирована склонность одновременно к нескольким типам виктимного поведения.

Полученные результаты подверглись корреляционному анализу (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) с целью выявления взаимосвязей между показателями склонности подростков к различным типам виктимного поведения и стратегиями поведения в конфликтных ситуациях.

Выдвинутая гипотеза подтвердилась в следующих показателях:

активные модели виктимного поведения (агрессивное и гиперсоциальное) в конфликтной ситуации имеют сильные корреляционные связи с тактикой соперничества ( $rs_{эмп} > rs_{кр}, p \leq 0,01$ ) и сильные и средние корреляционные связи с тактикой сотрудничества ( $rs_{эмп} > rs_{кр}, p \leq 0,01$ );

пассивные модели виктимного поведения (зависимое и некритичное) в конфликтной ситуации имеют умеренные корреляционные связи с тактикой избегания ( $rs_{эмп} > rs_{кр}, p \leq 0,01$ ) и средние и умеренные связи с тактикой приспособления ( $rs_{эмп} > rs_{кр}, p \leq 0,01$ ).

## Заключение

По результатам проведенного исследования были разработаны практические рекомендации по профилактике виктимного поведения детей и подростков, которая должна быть направлена на снижение уровня конфликтной активности, обучение конструктивным стратегиям поведения, эффективным способам предупреждения и разрешения конфликтов, что является перспективными направлениями для дальнейших исследований.



## Библиографический список

1. Мудрик А. В. Человек – объект, субъект и жертва социализации // Изв. РАО. 2008. № 8. С. 48–57.
2. Одицова М. А. Психологические особенности виктимной личности // Вопр. психологии. 2012. № 3. С. 59–67.
3. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара, 2008. 470 с.
4. Андронникова О. О. Тест склонности к виктимному поведению // Развитие гуманитарного образования в Сибири : сб. науч. тр. : в 2 ч. Новосибирск, 2004. 246 с.

## Relationship Strategies Behaviour in Conflict with Type the Victim Type of Adolescent Behaviour

Oksana B. Bovt

Sevastopol Municipal University of Human Science  
1, Kornilov quay., Sevastopol, 99011, Respublika Krym, Russia  
E-mail: obovt@mail.ru

Actuality and social as well as practical significance of studying victim behaviour in adolescence as the most vulnerable are grounded in the article. The results of psychological diagnostic study that was directed to identifying the adolescent behavioral strategies which dominate in a conflict, the teenagers' bent to different types of victim behaviour and correlating connections between the defined indices are described. The analysis of the empirical data resulted in confirming

the hypothesis as the follow: the bent of adolescents to the active models of victim behaviour statistically significantly correlates with the active strategies of rivalry and cooperation, and the bent to the passive forms of victim behaviour statistically significantly correlates with the passive strategies of avoidance and adaptation. The correlation analysis results and the revealed tendencies are described. The prospects of further research are indicated.

**Key words:** victim behaviour, victimization, conflicting behaviour, the strategies of behaviour in a conflict, active and passive forms of behaviour.

## References

1. Mudrik A. V. Chelovek – ob"ekt, sub"ekt i zherstva sotsializatsii (Man is object, subject and victim of socialization). *Izv. Ros. akad. obrazovaniya* (Izvestiya of Russian Academy of Education), 2008, no. 8, pp. 48–57 (in Russian).
2. Odintsova M. A. Psikhologicheskie osobennosti viktimnoy lichnosti (Victim personality's psychological features). *Voprosy Psikhologii* (Voprosy Psychologii), 2012, no. 3, pp. 59–67 (in Russian).
3. Raygorodskiy D. Ya. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy* (Practical psychodiagnosis. Methods and tests). Samara, 2008. 470 p. (in Russian).
4. Andronnikova O. O. Test sklonnosti k viktimnomu povedeniyu (Test of tendency to victim behavior). *Razvitie gumanitarnogo obrazovaniya v Sibiri: sb. nauch. tr.: v 2 ch.* (Development of humanity education in Siberia: the collection of scientific papers: in 2 parts). Novosibirsk, 2004. 246 p. (in Russian).

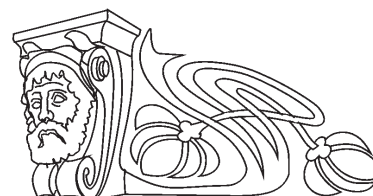
УДК 159.9

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЙСТВИЯ СОЦИОГЕННЫХ ПОМЕХОВЛИЯНИЙ В СПОРТЕ

М. С. Ткачева

Ткачева Мария Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский государственный университет, Россия  
E-mail: tkachevam@mail.ru

Изложены данные теоретико-эмпирического исследования проблемы устойчивости спортсмена к помеховлияниям, обусловленным воздействием на него того социума, с которым он непосредственно взаимодействует в своей деятельности. Традиционно в число членов этого социума включают тренеров, товарищей по команде, спортивных соперников и известных в этой области специалистов: все эти лица являются носителями общественного мнения об уровне готовности спортсмена и его соревновательных возможностях. Мы выделили следующие источники помеховлияний, которые можно отнести к окружающему спортсмена социуму: соперники, спортсмены своей команды, поведение тренера, присутствие и поведение зрителей на соревнованиях. По результатам обследования выборки спортсменов ( $N = 85$ ) различных специализаций и разного уровня достижений



были установлены достоверные связи между подверженностью спортсмена негативному воздействию окружающего социума и личностными особенностями.

**Ключевые слова:** спорт, спортсмен, помеховлияние, социум.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-265-271

## Введение

Категории помеховлияния и помехоустойчивости применительно к спортивной деятельности впервые в отечественной психологии были раскрыты в работах В. И. Страхова. С его точки зрения, спортивно-соревновательную деятельность можно трактовать как единство двух вышеназванных противоположных начал. Согласно этой теории спортивное соревнование рассматривается как столкновение двух или более (в зависимости от того, сколько спортивных соперников едино-



временно находятся в поле внимания друг друга) систем *помеховлияний*. При этом у каждой из соревнующихся сторон функционируют специфические механизмы *помехоустойчивости*. Преимущество в каждой ситуации соревновательной борьбы достигается за счет помеховлияния, к которому противоположная сторона не может найти адекватную помехоустойчивость. Соревновательный успех зависит от преодоления либо непреодоления помеховлиянием помехоустойчивости. Кроме действий соперника источником помеховлияний могут быть своя команда (в том числе и тренер), зрители, внешние условия соревнований, инвентарь и экипировка спортсмена, а также его физическое и психическое состояния [1, 2].

Классифицируя помеховлияния в спорте по источнику их возникновения, мы выделили следующие, которые можно отнести к окружающему спортсмена социуму: соперники, спортсмены своей команды, поведение тренера, присутствие и поведение зрителей на соревнованиях. При этом помеховлияющий эффект могут иметь не только поведенческие проявления окружающих непосредственно в соревновательной ситуации, но и вся сложившаяся система взаимоотношений спортсмена с этими людьми, так как все эти лица являются носителями общественного мнения об уровне готовности спортсмена и его соревновательных возможностях. Особенно это касается, по нашему мнению, тренера и партнеров по команде, поскольку с ними спортсмен взаимодействует наиболее тесно и часто и именно они лучше всех осведомлены обо всем множестве обстоятельств его тренировочной и соревновательной деятельности.

Результаты групповой деятельности и то, как проявляет себя в ней каждый член команды, неизбежно в той или иной мере отражаются на его месте в системе межличностных отношений, и чем сильнее выражена эта зависимость, тем, по мнению Е. С. Жарикова и А. С. Шигаева, выше уровень развития группы как **коллектива**. Коллектив эти авторы определяют как «группу, в которой межличностные отношения опосредуются социально значимым и общественно ценным содержанием групповой деятельности» [3, с. 55]. Внешним критерием превращения команды в коллектив становится эффективность взаимодействия ее членов во время соревновательного выступления. В. Л. Марищук и Л. К. Серова составили шкалу оценки взаимодействия в команде:

5 баллов – спортсмены взаимодействуют согласованно и слаженно, понимают друг друга с полуслова, не упрекают, а поддерживают партнеров, проявляя инициативу во взаимопомощи;

4 – взаимодействуют с незначительными рассогласованиями, хорошо понимают друг

друга, когда содержание сообщения достаточно раскрыто, поддержка и одобрение преобладают над упреками, при необходимости оказывают взаимопомощь;

3 – взаимодействуют несогласованно, понимают друг друга с трудом, высказывают много упреков, к взаимопомощи не стремятся, оказывают ее лишь по просьбе;

2 – взаимодействуют формально, не хотят понимать друг друга, взаимные обвинения в ошибках преобладают над позитивными советами, высказывают явное нежелание помочь друг другу;

1 – взаимодействие практически отсутствует, оно происходит лишь случайно, партнеры не понимают друг друга, конфликтуют или демонстративно безразличны, категорически отказываются помочь друг другу [4, с. 34].

Многие исследователи изучали психологию тренера как частный случай психологии педагога. По словам О. А. Черниковой, «личность самого тренера или педагога, его моральный облик, прежде всего, являются образцом для учеников <...> Такие личностные качества тренера, как общительность, организованность, трудолюбие, дисциплинированность, выдержка, самообладание, смелость, волевая активность, служат обычно молодежи образцом для подражания, оказывают положительное влияние на формирование культуры эмоциональных черт спортсмена <...> К специфическим чертам личности тренера как педагога-воспитателя относятся общительность, доброжелательное и чуткое отношение к своим воспитанникам, заботливость, умение сделать очевидными рост их результатов и успехов» [5, с. 91].

Е. С. Жариков и А. С. Шигаев, характеризую тренера как руководителя, субъекта управления, особо отмечают в структуре его личности такие качества, как: 1) деловитость – стремление все, что только можно, использовать в деле, приспособлять для определенных практически полезных целей, сочетающееся с тщательным осмыслением и умением выбрать наиболее рациональный вариант процесса работы; 2) эмпатию – способность встать на точку зрения другого человека и увидеть ситуацию его глазами; 3) дидактичность – умение доводить свои идеи, принятые решения или программы до подчиненных в такой форме, которая обеспечивает понимание, освоение и переработку необходимой для работы информации и доверие к ней; 4) общительность – оптимальное сочетание экстравертных и интровертных черт; 5) рефлексия – единство самоанализа, самонаблюдения, самоконтроля и самокритики; 6) самосовершенствование, в том числе, прежде всего, совершенствование своей способности обучаться; 7) этику – желание действовать в





соответствии с нормами морали. Кроме того, отмечается необходимость наличия у тренера проблемного мышления, т.е. способностей видеть возможности совершенствования спортсмена или команды в уже достигнутых успехах, увидеть благополучную ситуацию с позиции более высокого уровня [3, с. 19–42].

Тренерские умения исследовались А. А. Деркачом и А. А. Исаевым методом рейтинга на выборке численностью 192 человека. С точки зрения авторов, для успешных тренеров характерны постоянное методическое совершенствование, подчинение всех мероприятий основному педагогическому замыслу, научная организация педагогического труда, педагогическое творчество, стремление выработать свой стиль педагогической деятельности, умения глубоко разбираться в личности, запросах и интересах юных спортсменов, быстро схватывать суть педагогической ситуации и принимать единственно правильное решение. По результатам исследования в деятельности тренера были выявлены следующие умения:

1) **проектировочные** – планирование системы тренировок в соответствии с особенностями физического развития и подготовленностью воспитанников, определение методов ведения тренировочных занятий, поиск наиболее рациональных приемов овладения новыми упражнениями;

2) **конструктивные** – формирование у воспитанников системы знаний и умений не только по определенному виду спорта, но и разносторонняя физическая и волевая подготовка, выделение в своей работе главного, существенного, приучение воспитанников к правильному режиму;

3) **организаторские** – умение организовать регулярное участие команды в соревнованиях, коллективную и индивидуальную деятельность спортсменов, активное руководство тренировками, регулирование их темпа;

4) **коммуникативные** – нахождение общего языка с воспитанниками, стремление быть требовательным и справедливым, умение возбудить у спортсменов стремления добиваться высоких результатов;

5) **гностические** – знание избранного вида спорта, использование в своей деятельности рекомендаций спортивной и педагогической литературы, обучение спортсменов специальным навыкам и развитие у них физических способностей, специфичных для избранного вида спорта;

6) **информационные** – используемые для приема, сохранения, переработки и передачи информации [6, с. 56–60].

Вопрос об управляющем воздействии тренера с помощью разного рода информации подробно рассматривают В. Л. Маришук и

Л. К. Серова, выделяя следующие категории такой информации: **мотивирующую** (побуждающую спортсмена на социальном уровне к активным соревновательным и тренировочным действиям), **мобилизующую** (побуждающую к целенаправленному проявлению волевых усилий), **организующую** (регламентирующую внешнее поведение спортсмена, направленную на поддержание спортивной дисциплины и соблюдение правил соревнований), **ориентирующую** (указания по технике и тактике соревновательных действий), **обучающую** (направленную на совершенствование технических и тактических приемов), **психорегулирующую** (команды и советы по оптимизации эмоционального состояния спортсмена), **оценивающую** (характеристики успешности выполнения спортивных действий), **иррелевантную** (сведения, не связанные непосредственно с решением конкретных задач) [4, с. 58–78]. Способы передачи тренером этой информации (ее полнота, экспрессивная окраска, позиция тренера в общении со спортсменами) определяют уровень взаимопонимания между ним и спортсменом и удовлетворенность складывающимся взаимодействием каждой из сторон. В качестве критериев высокого уровня взаимоотношений тренера и спортсмена В. Л. Маришук и Л. К. Серова рассматривают полноту выполнения тренерских указаний спортсменом и наличие творческого компонента в деятельности спортсмена; по степени выраженности каждого из этих критериев ими составлена шкала оценки взаимодействия тренера и спортсмена:

5 баллов – спортсмен стремится к всестороннему общению с тренером, полностью выполняет его указания, творчески подходит к ним;

4 – охотно поддерживает контакты с тренером, выполняет его указания, но не проявляет творческой инициативы;

3 – к общению не стремится, не отвергает советы тренера, но и заинтересованности в их получении не проявляет;

2 – к общению с тренером относится негативно, указания его выполняет формально, проявляя раздражительность, ищет повод не выполнить распоряжений;

1 – стремится избежать контактов с тренером, не выполняет его указаний, пытается делать все наоборот, открыто конфликтует [4, с. 39].

Таким образом, особенности спортивных коллективов и профессионально важные качества тренеров изучены уже глубоко и всесторонне. Но исследований «с другой стороны», т.е. того, какие личностные качества спортсмена связаны с успешностью его взаимодействия с командой и тренером, практически нет. Далее мы представляем результаты нашего исследования взаимосвязи личностных черт спортсменов с



их устойчивостью к действиям помеховлияний социогенного характера – исходящих от соперников, партнеров по команде, тренера, зрителей.

### Организация и методы исследования

Эмпирическое исследование выполнено на выборке спортсменов – студентов Института физической культуры и спорта Саратовского государственного университета (как дневной, так и заочной форм обучения). В общей сложности в этой серии исследований участвовали 85 испытуемых. По уровню спортивной квалификации выборка распределилась следующим образом:

не имеющие разрядов по своей основной спортивной специализации – 17 чел. (20,0%);

имеющие массовые разряды (до 2-го взрослого включительно) – 17 чел. (20,0%);

имеющие 1-й взрослый разряд – 19 чел. (22,4%);

имеющие звание кандидата в мастера спорта – 20 чел. (23,5%);

имеющие звания мастера спорта и мастера спорта международного класса – 12 чел. (14,1 %).

В этой выборке оказались представители различных спортивных специализаций, в том числе командно-игровых видов, единоборств, циклических и «субъективных» видов. Поскольку в каждом виде спорта роль и формы воплощения отдельных факторов помеховлияний различны, мы ожидали, что даже значимые корреляции между силой их действия и отдельными психологическими характеристиками испытуемых не будут особенно велики.

В своем окончательном виде предлагаемая испытуемым батарея методик выглядела следующим образом: две авторские методики – опросник по сценарию спортивной карьеры и методика исследования помехоустойчивости; «Опросник темперамента PEN» (Г. и С. Айзенков); «Индекс привлекательности группы» Сигора применительно к спортивным командам; «Взаимоотношение с тренером» (Ю. Ханина, А. Стамбулова); «Характерологический опросник» (К. Леонгарда); адаптированная нами к спортивной деятельности анкета «Мотивация к успеху»; 16-факторный тест Р. Б. Кэттелла (сокращенный вариант С).

При последующей вторичной обработке полученных данных были установлены статистически достоверные связи между значимостью для спортсменов действия отдельных источников помеховлияний (т.е. величиной, фактически обратной уровню помехоустойчивости) и выраженностью каждой из рассматриваемых психологических и педагогических характеристик. Статистическим инструментом такой обработки полученных данных стал коэффициент корреляции Пирсона.

### Анализ и обсуждение результатов

Нами были установлены следующие достоверные связи между подверженностью спортсмена действию помеховлияний со стороны окружающего социума и личностными особенностями. Помеховлияющее поведение соперника и фактор I (чувствительность) по Кеттеллу:  $r = -0,33$  ( $p = 0,01$ ). Отрицательное значение этой связи на первый взгляд кажется неожиданностью, так как данная черта личности трактуется автором методики как мягкость, зависимость, развитая способность к эмпатии, сочувствию, сопереживанию. Казалось бы, наличие противоположных черт – рассудочности, реалистичности и некоторой черствости по отношению к окружающим – должно поставить в психике спортсмена надежный барьер влияниям со стороны прямого конкурента. Однако художественный склад натуры, присущий людям с выраженной чувствительностью, способствует тому, что обладающий такой чертой спортсмен при соответствующем соревновательном настрое и умении управлять своими эмоциональными состояниями может легче актуализировать в своем воображении картину преодоления помеховлияния соперника (ответный удар, обгон и т.п.) с учетом видимых недостатков ведения им спортивной борьбы и внушить себе, что для него посылно не только такое преодоление, но и оказание на соперника аналогичного или более сильного помеховлияния. Что же касается психологических, «внесоревновательных» помех соперника, то оградить себя от их негативного влияния спортсмен в состоянии путем оперативного переключения внимания на управление собственным психическим состоянием с помощью, например, аутогенной тренировки, для достижения максимального эффекта которой также немалое значение имеет воображение. Человеку с выраженной противоположной чертой – жесткостью, по Кеттеллу, – будет сложнее абстрагироваться от «материальной» ситуации, и его психическое состояние в большей степени будет зависеть от того, что происходит в реальности, следовательно, ресурсы помехоустойчивости такого спортсмена при прочих равных условиях окажутся менее полными.

Помеховлияния соперника и отношения с тренером (шкала Ю. Ханина и А. Стамбулова):  $r = 0,27$  ( $p = 0,01$ ). Эта значимая положительная связь может быть объяснена следующим образом: педагогическое мастерство тренера проявляется, помимо прочего, и в том, как он сочетает в обращении со спортсменами необходимую требовательность и доверительные личные отношения. Адекватная оценка тренера как специалиста формируется у спортсмена далеко не сразу, и кажущийся излишне жестким подход тренера



к работе может оказать заметное отрицательное влияние на общее мнение спортсмена о нем и его эмоциональную оценку взаимоотношений с ним. Однако если наставник не предъявляет своим ученикам максимальных требований, их мастерство, а значит, и помехоустойчивость не достигнут того уровня, на который они могли бы выйти при оптимальных условиях. Но это лишь один из возможных вариантов объяснения данного явления.

Помеховлияющее поведение соперника и фактор Е Кеттелла (доминантность в отношениях с людьми):  $r = -0,26$  ( $p = 0,05$ ). Такое свойство личности делает человека, по Кеттеллу, независимым, самоуверенным, упрямым до агрессивности, склонным бороться за более высокий статус. Проявление подобных черт в повседневном общении с людьми, естественно, переносится и на спортивно-соревновательную деятельность, где противостояние других воспринимается еще более обостренно и вызывает усиливающееся во много раз по сравнению с обычной жизнью побуждение одержать верх, заставить другого признать свою силу. У таких спортсменов гораздо легче актуализируется чувство «спортивной злости», к тому же непосредственно во время выступления они не склонны заострять внимание на своих ошибках. Мотивация достижения большего успеха, одержания победы в противостоянии является для них чрезвычайно важной побудительной силой, способной подвинуть их на победу даже над таким соперником, который, казалось бы, объективно сильнее.

Помеховлияния соперника и фактор N Кеттелла (дипломатичность в общении):  $r = 0,24$  ( $p = 0,05$ ). Подобная связь неоднозначна: с одной стороны, свойственные «дипломатичным», по Кеттеллу, людям расчетливость, проницательность, разумный подход к событиям и окружающим людям должны были бы помогать спортсменам разбираться в том, что стоит за внешними поступками окружающих, в том числе и спортивных соперников, и, как следствие, не идти на поводу у своих вызываемых этими поступками эмоций. Но, с другой стороны, в процессе тактической и психологической подготовки все спортсмены постигают тонкости соревновательного поведения, в том числе и введения соперника в заблуждение по поводу своих истинных намерений, и, соответственно, учатся сами не поддаваться на всевозможные уловки. Однако такое обучение в принципе не распространяется на повседневное общение, поэтому не у всех спортсменов кеттелловская «дипломатичность» становится устойчивой чертой личности. В любом случае вопрос о влиянии этой черты личности на помехоустойчивость спортсменов нуждается в дальнейшем тщательном изучении.

Помеховлияния соперника и фактор А Кеттелла (общительность):  $r = -0,21$  ( $p = 0,05$ ). Склонность человека к контактам с людьми (экстраверсия) делает для него общение жизненной необходимостью, а временную невозможность удовлетворить эту потребность – сильным стрессом. В случае с интровертированной личностью картина обратная: стрессогенным фактором становится необходимость подолгу находиться в контакте с окружающими. Это обстоятельство делает спортсмена-интроверта еще более уязвимым к воздействию соперников, тогда как экстравертированная личность вполне в состоянии в течение длительного времени выдерживать общение с себе подобными, в том числе и с прямыми конкурентами, как это имеет место в спортивной деятельности, и не испытывать из-за этого дополнительных нервно-эмоциональных перегрузок, чреватых возможными нарушениями интеллектуально-волевого сосредоточения.

Помеховлияния со стороны тренера и команды и привлекательность команды как группы (индекс ГС Сишора):  $r = -0,28$  ( $p = 0,01$ ). Столь значительная отрицательная корреляция говорит сама за себя: чем комфортнее чувствует себя спортсмен в составе своей команды, при непосредственном общении с другими ее членами, тем в меньшей степени он воспринимает ее как источник помеховлияний, способных нанести урон его подготовке к соревнованиям. Помехи со стороны спортсменов своей команды могут быть двоякого рода: непосредственно спортивное соперничество или неблагоприятные межличностные отношения. То и другое, естественно, в различной степени снижает привлекательность данного коллектива для спортсмена.

Тренер и команда как источник помеховлияний и фактор I Кеттелла (чувствительность):  $r = -0,26$  ( $p = 0,05$ ). Р. Б. Кеттелл включает в свою интерпретацию фактора I развитую способность к эмпатии, сочувствию, сопереживанию и пониманию других людей. Способность анализировать чувства окружающих и причины их поступков дает индивиду возможность разумно объяснять для себя поведение значимых других и прогнозировать его, снимая таким образом вызываемые им собственные негативные переживания (обиду, злость, зависть и т.п.). Недостаток же эмпатийных способностей чреват для спортсмена возможными осложнениями отношений с коллегами по команде из-за непонимания глубинных мотивов их поведения и, как следствие, возникновением помеховлияющего эффекта внутри команды.

Помеховлияющее воздействие тренера и команды и педантичный характер (опросник Леонгарда):  $r = 0,22$  ( $p = 0,05$ ). Педантичная акцентуация характера, по К. Леонгарду, характе-



ризуется инертностью психических процессов, являющейся причиной долгого переживания травмирующих событий и стремления во всем соблюдать порядок, по возможности, не отступая от установленных правил. Имеющего такую личностную черту спортсмена может привести в неблагоприятное состояние любое непредвиденное отклонение от заведенного порядка тренировочных занятий. Причиной этих отклонений чаще всего оказываются импровизационные действия коллег по команде. Это относится не только к тренировочным занятиям, но и к соревнованиям: нахождение товарищем новых нестандартных решений позволяет ему добиться большего успеха, по сравнению со спортсменом-«педантом», за счет полной неожиданности для последнего подобной ситуации, вследствие чего действие данного помеховлияния еще более усиливается.

Значимость помеховлияний со стороны зрителей и фактор I Кеттелла (чувствительность):  $r = -0,21$  ( $p = 0,05$ ). Здесь скорее следует обратить внимание на положительный для спортсмена эффект выражения зрителями своих чувств при его поддержке. Развитые эмпатийные способности в данном случае помогают спортсмену «заразиться» эмоциональным состоянием болельщиков и повысить уверенность в своих возможностях добиться успеха, тогда как противоположные черты – суровость, черствость, излишек практицизма – не дают возможности полноценного использования подобных ресурсов. Прямое же выражение спортсменом своего негативного отношения к нему не настолько распространено среди болельщиков, обычно оно имеет форму демонстративной поддержки соперника. В этом случае способный к сопереживанию спортсмен осознает возникающие у последнего в связи с этим дополнительные возможности и может своевременно перестроить свою тактику так, чтобы «охладить пыл» своего противника. Таким образом, можно сделать следующий вывод: рассматриваемая здесь отрицательная связь «работает», скорее, через противоположности своих компонентов: недостаток эмпатийных способностей не позволяет спортсмену в полной мере воспользоваться поддержкой зрителей.

Другие связи силы действия помеховлияний со стороны зрителей с личностными особенностями спортсменов оказались на уровне тенденций, причем исключительно положительных: отношения с тренером (шкала Ханина – Стамбулова) имеет коэффициент корреляции 0,19, а педантичная акцентуация характера (Леонгард) 0,18. Преобладание не достигающих до статистически значимого уровня корреляций говорит, по нашему мнению, о том, что данные помеховлияния в большинстве видов спорта имеют, скорее,

косвенное действие, и их эффект, как правило, не является определяющим для итоговых соревновательных показателей.

## Заключение

Окружающий спортсмена социум, в особенности коллектив своей команды – партнеры и тренеры, является значимым источником возможных помеховлияний (по В. И. Страхову). Они проявляются не только непосредственно в соревновательных ситуациях, но и в целом во взаимоотношениях и взаимодействии спортсмена с партнерами и тренерами.

Социально-психологические особенности спортивных коллективов и профессионально важные качества тренера как педагога являются предметом множества разнообразных исследований, но практически отсутствует информация о том, какие качества самого спортсмена повышают эффективность его взаимодействия и улучшают взаимоотношения с тренером и партнерами по команде.

В нашем исследовании взаимосвязи личностных качеств спортсменов с их устойчивостью к действию различных помеховлияний наибольшее количество достоверных корреляций имеет фактор I Кеттелла – чувствительность, подразумевающий наличие таких черт, как романтизм, художественность восприятия мира, эмпатия. Этот фактор имеет связь с устойчивостью ко всем социогенным помеховлияниям – соперникам, своей команде, зрителям. Среди качеств, способствующих высокой помехоустойчивости по отношению к данному рода помехам, присутствуют также факторы Кеттелла А – общительность и Е – доминантность. С низкой помехоустойчивостью связана педантичная акцентуация характера по Леонгарду.

Таким образом, можно сделать вывод, что наибольшие резервы роста помехоустойчивости по отношению к негативному воздействию спортивного социума находятся в области целенаправленной работы над развитием у спортсмена творческого воображения, спонтанности и избавлением его от давления социальных стереотипов, осложняющих полное раскрытие его соревновательных возможностей.

## Библиографический список

1. *Страхов В. И.* Помехоустойчивость внимания и помеховлияния в спортивно-игровой деятельности // *Вопр. психологии внимания* : сб. науч. тр. Саратов, 1976. Вып. 8. С. 17–65.
2. *Ткачева М. С.* Психология спорта : помехоустойчивость и помеховлияние. Саратов, 2000. 180 с.
3. *Жариков Е. С., Шигаев А. С.* Психология управления в хоккее. М., 1983. 184 с.





4. Марищук В. Л., Серова Л. К. Информационные аспекты управления спортсменом. М., 1983. 112 с.
5. Черникова О. А. Соперничество, риск, самообладание в спорте. М., 1980. 104 с.
6. Деркач А. А., Исаев А. А. Педагогическое мастерство тренера. М., 1981. 375 с.

#### Psychological Peculiarities of Sociogenic Factor-Influence in Sports

Mariya S. Tkacheva

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

The article suggests the data of theoretical and empirical research of the problems of sportsmen resistance to factor-influence caused by the influence of society he/she is directly interacting in the course of his/her activity. Traditionally the members of this society are coaches, team-mates, competitors, and specialists of the present area: all these people are the carriers of social opinion on the level of sportsman readiness and his competitive opportunities. The article points out the following sources of factor-influence that can be related to the sportsman's social environment: competitors, team-mates, coach behavior, presence and behavior of the audience during the competition. As a result of analysis of sample group of sportsmen ( $N = 85$ ) of different kinds of sport and different level of achievement there has been found the connection between sportsman's vulner-

ability to influence of social environment and personal peculiarities.  
**Key words:** sport, sportsman, factor-influence, society.

#### References

1. Strakhov V. I. *Pomekhoustoychivost' vnimaniya i pomekhovlianiya v sportivno-igrovoy deyatel'nosti* (Interference resistance of attention and interference influences in sport-play activity). *Voprosy psikhologii vnimaniya: sb. nauch. tr.* (Questions of attention psychology: the collection of scientific papers). Saratov, 1976, iss. 8, pp. 17–65. (in Russian)
2. Tkacheva M. S. *Psikhologiya sporta: pomekhoustoychivost' i pomekhovlianiye* (Sport psychology: interference resistance and interference influence). Saratov, 2000. 180 p. (in Russian).
3. Zharikov E. S., Shigaev A. S. *Psikhologiya upravleniya v khokkee* (Psychology of management at hockey). Moscow, 1983. 184 p. (in Russian).
4. Marishchuk V. L., Serova L. K. *Informatsionnye aspekty upravleniya sportsmenom* (Informational aspects of athlete management). Moscow, 1983. 112 p. (in Russian).
5. Chernikova O. A. *Sopernichestvo, risk, samoobladianie v sporte* (Rivalry, risk, composure at sport). Moscow, 1980. 104 p. (in Russian).
6. Derkach A. A., Isaev A. A. *Pedagogicheskoe masterstvo trenera* (Coach's art of teaching). Moscow, 1981. 375 p. (in Russian).

УДК 316.6

## АДАПТАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕРВОКЛАССНИКОВ В ОЦЕНКАХ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

А. Р. Вагапова, Т. Л. Больбот

Вагапова Альфия Равиловна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский государственный университет, Россия  
E-mail: Al\_fiya@bk.ru

Больбот Татьяна Львовна – педагог-психолог, гимназия № 1, Саратов, Россия  
E-mail: b-o-l-b-o-tt@mail.ru

Изложены результаты теоретического и эмпирического исследования, посвященного изучению адаптационной готовности учащихся начальной школы. В исследовании принимали участие первоклассники ( $N = 30$ ), родители ( $N = 30$ ) и классный руководитель. Применение комплекса психолого-педагогических методик: авторской анкеты (для изучения адаптационной готовности по пяти значениям), «Схемы наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся» (Е. С. Еськиной, Т. Л. Больбот), – позволили изучить адаптационную готовность первоклассников в оценках участников образовательного процесса. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб.



**Ключевые слова:** личность, адаптационная готовность, образовательный процесс.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-271-275

#### Введение

В современных условиях, предлагающих родителям, детям и учителям разные образовательные программы, остается нерешенной проблема совмещения возможностей с индивидуально-личностными особенностями всех участников образовательного процесса. В первую очередь, внимание необходимо уделить первоклассникам, так как они лишены возможности самостоятельного выбора и от них требуется мобилизация личностных ресурсов для приспособления к новым условиям. Речь идет об адаптационной готовности детей и их родителей, о некоем потенциале, который по-



зволяет с разной мерой успешности принимать непривычные обстоятельства.

### Теоретический анализ проблемы

Исследователи, изучающие проблему адаптационной готовности, обращаются к выявлению взаимосвязей с другими процессами и явлениями, выделяют этапы, структурные компоненты в контексте учебно-профессиональной деятельности личности и т.д. Так, М. В. Григорьева считает, что одним из новообразований в адаптационном процессе в системе «личность – среда» становится адаптационная готовность личности – умение эффективно взаимодействовать с новыми и динамичными образовательными, профессиональными, социальными и др. средами. Адаптационная готовность рассматривается во взаимосвязи с эффектами социализации и социально-психологическими факторами, одним из которых признается характер социальной активности, особое внимание уделяется готовности к взаимодействию с образовательными средами [1, с. 263]. Вероятно, уровень готовности значительно различается у участников образовательного процесса, что в целом сказывается на его качестве, ожиданиях сторон.

Ученые также обращают внимание на проблему сформированности адаптационной готовности. И. В. Арндачук описывает ее как «систему приобретенных и развитых в процессе социализации индивидуально-психических качеств, социальных свойств, умений и навыков оперативного реагирования в ситуациях изменения условий деятельности, обеспечивающих подготовленность личности к определенным способам действия в соответствии с этими изменениями» [2]. Р. М. Шамионов отмечает, что адаптационная готовность может обеспечить адаптацию личности до определенного уровня за счёт представлений о собственных возможностях (наличии опыта адаптации) в пределах определенного континуума. Однако его протяженность определяется многими факторами, среди которых и свойства нервной системы (психофизиологические характеристики), и конфигурация личностных черт, и сила мотивации, и т.д. [3, с. 73].

Можно также предположить, что адаптационная готовность первоклассников формируется и совершенствуется в условиях семьи. При поступлении ребенка в школу семейная система проходит проверку на гибкость и способность принять новые условия. К тому же, расширяя круг своего общения, ребенок и родители вносят в семью новые элементы, например:

1) бывая в домах своих друзей, ребенок узнает, что они живут по иным правилам, которые кажутся ему более справедливыми;

2) увеличивается автономизация ребенка в связи с его поступлением в школу, родители чаще задумываются о том, что когда-нибудь он вырастет и навсегда покинет дом, – это усиливает внимание к супружеским отношениям;

3) родители чаще задумываются о будущем ребенка: к чему они его готовят в жизни, какое образование они хотят ему дать, каков должен быть уровень требований к результатам учения, как относиться к школьным оценкам, учить ли чему-либо помимо школьной программы и т. п. Ответы на эти вопросы базируются на личностных смыслах и жизненных ценностях родителей [4].

Очевидно, что адаптационная готовность детей и родителей различна в гармоничных и дисгармоничных семьях. В семьях первого типа к образованию относятся обычно как к важной жизненной ценности, учитывая при этом уровень возможностей ребенка. К нему предъявляются адекватные требования, его успехам радуются, но родительская любовь остается безусловной – она не зависит от уровня достижений ребенка [4]. Таким образом, необходимый уровень готовности к взаимодействию с образовательной средой будет заложен и освоен ребенком в полной мере.

В дисфункциональных семьях поступление ребенка в школу может актуализировать разные проблемы, например;

1) родители, недовольные собственным положением, начинают предъявлять завышенные требования к успехам ребенка, без учета его возможностей. Они пытаются «максимально развить» его, отдавая в многочисленные кружки и секции. Ребенок не справляется с чрезмерной нагрузкой, у него появляются перепады настроения и эмоциональные срывы, соматические нарушения; как защитная реакция может возникать отказ от учебы;

2) при нарушенных супружеских отношениях проблемы ребенка выполняют в семье важную стабилизирующую функцию: трудности ребенка позволяют родителям заниматься ими, не обращая внимания на свои собственные. При этом проблемы ребенка могут объединять родителей или выступать в качестве эрзац-отношений. Подобное родительское поведение может провоцировать возникновение у ребенка психосоматической проблематики [4].

В данном случае речь идет о низкой адаптационной готовности всех членов семьи к взаимодействию с образовательной средой. Вероятно, это чревато для детей длительным по времени и осложненным протеканием адаптационного процесса, а для родителей – конфликтами с учителями и администрацией.

С точки зрения М. В. Григорьевой, одним из основных внешних источников эффективности



взаимодействий школьника и образовательной среды является педагог, а именно – стиль его педагогической деятельности. Директивный стиль способствует образованию такой структуры взаимодействий школьника и образовательной среды, при которой взаимосвязаны интеллектуальные процессы с социально-психологическими, а социально-психологические – с эмоциональными. Именно такая структура школьных взаимодействий менее всего способствует эффективному функционированию всей системы в целом: у учащихся существуют всевозможные проблемы, связанные с социально-психологическими трудностями, академической успеваемостью, негативными эмоциями.

Либеральный стиль педагогической деятельности способствует возникновению нестабильной структуры взаимодействий, в которой субструктуры не связаны между собой. В таких деиерархических условиях социально-психологическое функционирование затруднено.

Демократический стиль педагогической деятельности способствует возникновению структур, в которых или все субструктуры связаны между собой, или отсутствует только одна связь – между интеллектуальными проявлениями субъекта и его эмоциональными реакциями. С точки зрения эффективности, это наиболее благоприятная структура взаимодействий школьника и образовательной среды и способов ее организации [5].

Таким образом, проблема адаптационной готовности требует комплексного решения и внимания специалистов не только к детям, но и к семьям первоклассников, а также другим участниками образовательного процесса.

#### Выборка, методики и методы исследования

Исследование проводилось во втором полугодии 2014–2015 учебного года, в нем приняли участие 61 испытуемый: учащиеся первого

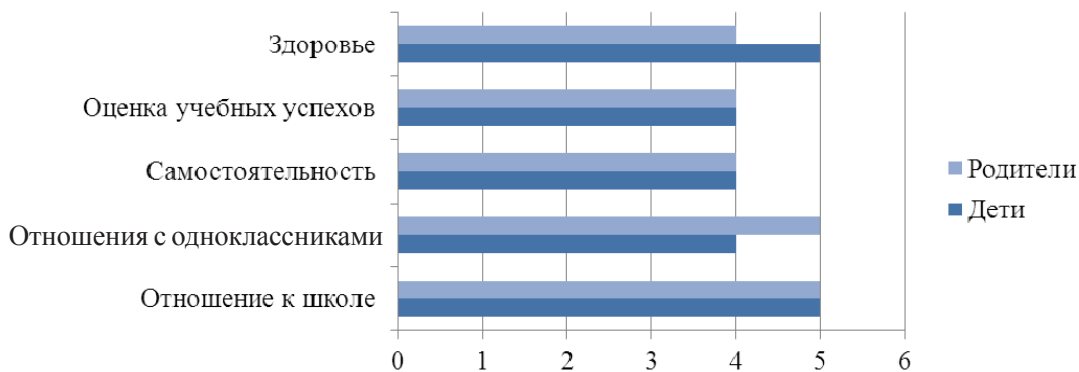
класса (30), родители детей (30), классный руководитель. Использован комплекс психолого-педагогических методик: авторской анкеты (для изучения адаптационной готовности по пяти значениям) и «Схемы наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся» Е. С. Еськиной и Т. Л. Больбот.

Классному руководителю было предложено заполнить анкету «Схема наблюдения за адаптацией и эффективностью учебной деятельности учащихся», которая включает в себя описание поведенческих индикаторов по десяти критериям: учебная активность, целеполагание, самоконтроль, усвоение знаний и успеваемость, нравственно-этическая готовность, поведение на уроке, поведение вне урока, взаимоотношение с одноклассниками, отношения с учителем, эмоциональное благополучие. По данным наблюдения, классный руководитель склонен к демократическому стилю педагогической деятельности.

Родителям и детям предложили оценить по пятибалльной шкале следующие показатели адаптационной готовности: отношение к школе, отношения с одноклассниками, самостоятельность, оценка учебных успехов, здоровье. Ответы респондентов были проанализированы методом сравнительного и корреляционного анализа.

#### Результаты исследования и их обсуждение

Оценка учителем уровня адаптации учащихся первого класса позволила нам прийти к выводу, что все испытуемые успешно с ним справляются (среднее значение – 39 баллов). Родители и их дети одинаково высоко оценили свои способности по пяти ключевым аспектам взаимодействия с образовательной средой, достоверно значимых различий не обнаружено ( $t_{эмп} = 0,4$ ), т.е. с возникающими трудностями дети справляются (рисунок).



Средние значения показателей адаптационной готовности в выборке детей и родителей



Для того, чтобы изучить взаимосвязь оценок адаптационной готовности участников образовательного процесса, нами был использован корреляционный анализ данных с помощью коэффициента линейной корреляции Пирсона.

Учебная успешность является важным показателем адаптационной готовности учащегося. Так, оценка учебных успехов у родителей и детей имеет наибольшее количество связей с: отношением к школе ( $r = 0,423$  при  $p = 0,01$ ), отношениями с одноклассниками ( $r = 0,351$  при  $p = 0,01$ ), самостоятельностью ( $r = 0,409$  при  $p = 0,01$ ). Очевидно, что этот аспект является ключевым показателем адаптационной готовности, ее благополучным результатом. Нами выявлены взаимосвязи у детей и родителей оценок взаимоотношений с одноклассниками, которые связаны с отношением к школе ( $r = 0,601$  при  $p = 0,01$ ) и с самостоятельностью ( $r = 0,330$  при  $p = 0,01$ ). Таким образом, полученные данные подчеркивают в адаптационной готовности необходимость оптимального уровня коммуникативной компетентности. Качество отношений между одноклассниками определяет отношение к школьному обучению в целом.

Значения оценки учебных успехов, которая также является показателем адаптационной готовности, взаимосвязана у детей и учителя с критериями поведения на уроке ( $r = 0,354$  при  $p = 0,01$ ) и отношений с учителем ( $r = 0,441$  при  $p = 0,01$ ). Вероятно, учитель воспринимает учебные успехи с объективных и достаточно традиционных позиций, которые принимаются первоклассниками. Эмоциональное благополучие ребенка в оценках родителей взаимосвязано с отношением к школе ( $r = 0,332$  при  $p = 0,01$ ) и самостоятельностью ( $r = 0,371$  при  $p = 0,01$ ). Возможно, маркером положительного восприятия процесса обучения для родителей и учителей является благоприятный эмоциональный фон, желание ребенка посещать школу, без помощи родителей успешно справляться с трудностями, домашними заданиями. По нашим результатам, оценка здоровья является значимой в оценках родителей во взаимосвязи с отношениями как с одноклассниками ( $r = 0,416$  при  $p = 0,01$ ), так и с учителем ( $r = 0,361$  при  $p = 0,01$ ). Вероятно, речь идет о физической и психической его составляющих, так как поступление в школу требует от ребенка больших затрат ресурсов здоровья, оно подвергается серьезным испытаниям.

## Заключение

Адаптационная готовность учащегося начальной школы включает как его собственные личностные резервы, так и возможности семейной и образовательной среды. В такой системе сложных взаимодействий протекают процесс

адаптации к условиям обучения, вхождение в новую образовательную среду. Нами были описаны факторы, которые как упрощают этот процесс, так и усложняют его. Безусловно, для совершенствования адаптационной готовности ребенок нуждается в помощи со стороны родителей и учителей, иначе его ресурсы будут быстро исчерпаны при переходе на следующие этапы в обучении.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Адаптационная готовность личности в современных условиях развития общества» (грант № 15-06-10624а).*

## Библиографический список

1. Григорьева М. В. Понятийный аппарат психологии адаптации личности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 3. С. 259–263.
2. Арндачук И. В. Адаптационная готовность личности к учебно-профессиональной деятельности: системно-диахронический подход // Современные исследования социальных проблем: электронный науч. журн. 2013. № 10 (30). С. 15–22. URL: [http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/10201327/pdf\\_447](http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/10201327/pdf_447) (дата обращения: 15.04.2015).
3. Шамионов Р. М. Соотношение адаптационной готовности и социальной активности личности // Теоретическая и экспериментальная психология: электронный науч. журн. 2012. Т. 5, № 2. С. 72–80. URL: <http://www.terjournal.com/images/pdf/2012/2/08.pdf> (дата обращения: 15.04.2015).
4. Посысов Н. Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/2062949/> (дата обращения: 25.04.2015).
5. Григорьева М. В. Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации: дис. ... д-ра психол. наук. Саратов, 2010. 521 с.

## Adaptation Readiness of First Graders in Estimates of Participants of Educational Process

Alfiya R. Vagapova

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

Tatyana L. Bolbot

Gymnasium no. 1 of Saratov  
88, Michurin str., Saratov, 410056, Russia  
E-mail: b-o-l-b-o-tt@mail.ru

In article results of the theoretical and empirical research devoted to studying of adaptation readiness of pupils of elementary school





are stated. First graders ( $N = 30$ ), parents ( $N = 30$ ) and the class teacher took part in research. Application of a complex of psychology and pedagogical techniques: the author's questionnaire (for studying of adaptation readiness on five values), «The scheme of supervision over adaptation and efficiency of educational activity of pupils» (E. S. Eskina, T. L. Bolbot), allowed to study adaptation readiness of first graders in estimates of participants of educational process. The applied aspect of the studied problem can be realized in advisory practice of psychological services.

**Key words:** personality, adaptation readiness, educational process.

## References

1. Grigoreva M. V. *Ponyatiyny apparat psikhologii adaptatsii lichnosti* (Concept apparatus in psychology of personality's adaptation). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2014, vol. 3, iss 3, pp. 259–263 (in Russian).
2. Arendachuk I. V. *Adaptatsionnaya gotovnost' lichnosti k uchebno-professional'noy deyatel'nosti: sistem-nodiakhronicheskiy podkhod* (Adaptation readiness of personality to teaching-professional activity: the systematic-diachronic approach). *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem* (Modern Research of Social Problems: Scientific e-Journal), 2013, no. 10 (30). Available at: [http://journals.org/index.php/sisp/article/view/10201327/pdf\\_447](http://journals.org/index.php/sisp/article/view/10201327/pdf_447) (accessed 15 April 2014) (in Russian).
3. Shamionov R. M. *Sootnoshenie adaptatsionnoy gotovnosti i sotsial'noy aktivnosti lichnosti* (The ratio of adaptive readiness and social activity of the individual). *Teoreticheskaya i eksperimentalnaya psikhologiya: elektronnyy nauch. zhurn.* (Teoretical and experimental psychology: scientific e-journal), 2012, vol. 5, no. 2, pp. 72–80. Available at: <http://www.terjornal.com/images/pdf/2012/2/08.pdf> (accessed 15 April 2015) (in Russian).
4. Posysoyev N. N. *Osnovy psikhologii sem'i i semeynogo konsul'tirovaniya* (Fundamentals of psychology of a family and family consultation). Available at: <http://www.studfiles.ru/preview/2062949/> (accessed 25 April 2015).
5. Grigoreva M. V. *Psikhologicheskaya struktura i dinamika vzaimodeystviy obrazovatel'noy sredy i uchenika v protsesse ego shkol'noy adaptatsii: dis. ... d-ra psikhol. nauk* (Psychological structure and dynamic of interaction between educational environment and pupil in his school adaptation process: diss. ... doct. of psychology). Saratov, 2010. 521 p. (in Russian).



## ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

УДК 37.015.31

### СООТНОШЕНИЕ ЭМПАТИЙНОГО ПОТЕНЦИАЛА И ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА-ЧИТАТЕЛЯ

Т. Г. Фирсова

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

Раскрыты механизмы развития эмпатии младших школьников на уроках литературного чтения. Представлены результаты формирующего экспериментального исследования уровневых характеристик эмпатии в соотношении с литературным развитием ребенка-читателя, выполненного на выборке первоклассников ( $N = 24$ ; гимназия № 1 г. Саратова) с применением диагностического инструментария: методики проективного типа «Яблоко» А. Ф. Пантелеева, методики диагностики литературного развития М. П. Воюшиной (материал – рассказ Н. Дубиной «Последнее яблоко»). Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в образовательной практике формирования профессиональных навыков акмеолога чтения (специалиста по детскому чтению).

**Ключевые слова:** эмпатия, чтение, акмеология чтения, читательское развитие, читатель, урок литературного чтения, герменевтическое пространство урока.

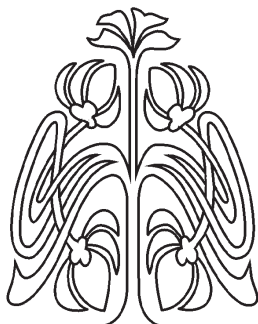
DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-276-282

#### Постановка проблемы

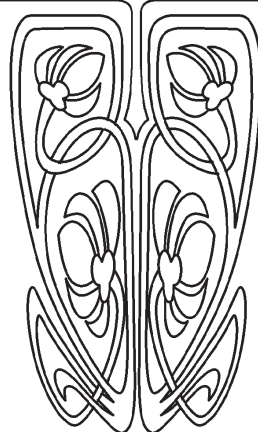
Одним из ведущих направлений современного образования является создание условий для эмоционально-нравственного воспитания детей, развития личности, способной к сочувствию, сопереживанию, восприимчивости эмоциональных проявлений других людей. Особую актуальность приобретает формирование духовной культуры личности, отличающейся эмоциональной зрелостью, богатством чувств. Важную роль в формировании культурной личности Г. Г. Шпет отводил эстетическим переживаниям, в основе которых лежит «симпатическое понимание», возникающее на основе сопереживания чувствам и мироощущению другого [1].

Решение поставленной проблемы возможно через «встраивание» ребенка в систему художественной культуры. Так, литературное искусство учит «...ставить себя на место другого человека, учит переживать, сочувствовать, жалеть, прощать – оно учит пониманию и любви к другому человеку, то есть тому, без чего невозможно само понятие нравственного воспитания» [2, с. 47].

Вместе с этим литература относится к наиболее сложному, интеллектуальному виду искусства, восприятие произведений которого носит опосредованный характер: ребёнок испытывает тем большее наслаждение художественными образами, чем ярче оказываются представления, возникающие у него в процессе чтения. Научить детей уже в начальных классах понимать худо-



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





жественное произведение, сделать учащихся вдумчивыми читателями – одна из важных задач уроков литературного чтения. Если ребенок не переживает вместе с персонажами, если он не видит на своей «внутренней киноленте» (К. С. Станиславский) картины, образы, созданные автором, если ему не над чем думать и размышлять, значит урок не состоялся. Только через сопереживание читатель может постигнуть художественную идею произведения, познать чужую боль и радость, огорчение и отчаяние и таким образом приумножить свой жизненный опыт, пережить разные душевные состояния, закрепить их в памяти не только ума, но и сердца. Эта органическая слитность эстетического и нравственного переживания способствует его литературному развитию. Очевидно, что между эмпатийным развитием и литературным существует диалектическая связь.

### Содержание понятия «эмпатия»

Поскольку основной целью нашей статьи является раскрытие механизмов эмпатии в контексте урока литературного чтения и определение характера зависимости между развитием эмпатии и литературным, то следует определить центральное понятие – эмпатия.

В психологической науке это понятие используется для обозначения широкого круга явлений: «вчувствования», «проникновения» в чувства другого человека, понимания, распознавания его переживаний, эмоционального отклика на его чувства и т. д.

Анализ различных источников (работы Ф. А. Ахметшиной, А. А. Бодалева, С. П. Борисенко, Ю. М. Гордеева, М. Г. Маркиной, А. Н. Моисеевой, И. М. Насенковой, А. Н. Насифуллиной, Т. В. Романовой, К. Роджерса, Э. Титченера и др.) показал, что эмпатия является сложным многоуровневым феноменом, структура которого представлена совокупностью следующих компонентов:

эмоционального – способности распознать и понять эмоциональные состояния Другого;

когнитивного – способности мысленно переносить себя в мысли, чувства и действия Другого; характеризуется восприятием и пониманием внутреннего мира другого человека, проявлением сочувствия;

поведенческого – способности использовать приемы взаимодействия, облегчающие страдания другого человека; помогающее, содействующее, альтруистическое поведение в ответ на переживания другого.

В концепции эстетического воспитания Т. Липпе трактовал эмпатию как восприятие эстетического объекта, т.е. одновременно как акт наслаждения и познания; способ эстетического

наслаждения, вчувствования в объект через проекцию своих чувств и идентификацию с ним [3].

Следует отметить, что ряд исследователей изучает эмпатию в широком контексте – как способность отзываться на разные переживания. Художественное произведение – это знаковая система, понимание которой должно строиться на основе эстетической деятельности, эстетического переживания, по законам искусства. Читательская рефлексия специфична: читатель не создает ничего нового для окружающих, им совершается открытие художественного мира для себя, генерирование своего видения, смысла.

Несмотря на то, что вопрос развития эмпатии в рамках восприятия литературных произведений основательно представлен в ряде работ, проблема остается открытой.

### Эмпатия в контексте урока литературного чтения

Современный урок литературного чтения – это урок вхождения ребенка в мир культуры, приобщения к литературе как к искусству, урок полифонического диалога. Методист Д. И. Тихомиров утверждал, что «надобно приучать ученика проникать в сущность читаемого, приучать читать и мыслить, читать и чувствовать, а через это и развивать свои духовные способности и обогащать мысль и чувство образовательным содержанием» [4, с. 25].

На уроках литературного чтения происходит чтение и анализ произведения с целью его интерпретации, сближения читателя-ребенка с автором. «Увидеть и понять автора произведения значит увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир, – писал М. М. Бахтин. – <...> Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, как вещи, с ними можно только диалогически общаться. Думать о них – значит говорить с ними, иначе ... они замолкают, закрываются и застывают» [5]. Каждое художественное произведение есть отражение авторского сознания, с которым необходимо общаться, вступая в диалог. Именно диалог становится одним из основных компонентов урока литературного чтения: диалог автора и читателя в процессе аналитического чтения, чтение как диалог читателя с самим собой, диалог искусств, культур, наций, диалог эпох, диалог субъектов образования.

Целью урока литературного чтения становится создание условий для полноценного восприятия конкретного произведения. Реализации этой цели подчинены все этапы урока, выбор основных форм и приемов работы с текстом.

На этапе подготовки к первичному восприятию произведения учитель создает в классе нужную эмоциональную атмосферу: можно организовать беседу по личным (жизненным



и/или читательским) впечатлениям ребят, прослушивание и анализ музыкального произведения, анализ репродукции живописного произведения; провести работу по различным видам художественной антиципации и т.д. Эмоциональная доминанта, порожденная на этом этапе, закрепляется первичным восприятием произведения. Посредством чтения учителя дети погружаются в содержательную и эмоциональную ткань художественного произведения; формируются первичные образы текста. Эмоциональность первичного прочтения особенно важна в работе с младшими школьниками, ведь то, что взрослый читатель постигает средствами разума, дети осваивают в результате сопереживания, вчувствования.

На этапе проверки первичного восприятия дети делятся своими впечатлениями о прочитанном произведении, об эмоциях, которые вызвали изображенные персонажи, представленная художественная ситуация. Задача учителя определить, насколько дети проникли в глубину произведения, что им оказалось доступным в понимании, а что осталось незамеченным.

На этапе постановки учебной задачи необходимо создать проблемную ситуацию, решение которой окажется невыполнимой без повторного перечитывания и анализа произведения. Важно, чтобы эта работа была направлена на постижение произведения как целостного феномена искусства в единстве формы и содержания.

Постичь художественное произведение в начальной школе на уровне авторской личности – цель недостижимая, но только на пути к ней возможен успех в формировании читательской компетентности [6, 7].

Младшие школьники в силу психолого-педагогических и возрастных особенностей не могут выстроить диалог с текстом самостоятельно, поэтому учителю необходимо грамотно организовать школьный анализ произведения, который углубит индивидуальное представление школьника о тексте и приблизит к авторской идее. Необходимо выстроить систему вопросов так, чтобы процесс восприятия стал актом сотворчества писателя и реципиента, плодотворным диалогом. Важно, чтобы на уроке было грамотно организовано герменевтическое пространство: работа по анализу произведения должна быть родственна его художественно-эстетическим особенностям, жанровой природе, индивидуальности мировоззрения автора и т.д.

На этапе обобщения происходит интерпретация текста, которая предполагает, с одной стороны, раскрытие читателями смысла данного произведения с различных точек зрения, а с другой – истолкование этого смысла через эмоциональное сопереживание и выбор собственной позиции по отношению к прочитанному произ-

ведению. Ребенок должен быть готов выразить свое понимание текста через различные виды синтетических приемов: выразительное чтение, чтение по ролям, графическое или музыкальное иллюстрирование, словесное рисование, театрализация, экранизация и т.д.

### Экспериментальное подтверждение гипотезы

Экспериментальное исследование проводилось на базе гимназии № 1 г. Саратова. Выборку исследования составили 24 человека, ученики 1 «А» класса (учитель – О. А. Кутепова). Обучение в экспериментальном классе проходит в рамках учебно-методического комплекса «Перспектива», программы «Литературное чтение» (Л. Ф. Климановой, В. Г. Горецкого, Л. А. Виноградской).

Цель эксперимента: выявить закономерность развития эмпатии младших школьников в рамках урока литературного чтения; установить взаимосвязь уровня развития эмпатии и художественного восприятия.

На констатирующем этапе эксперимента для исследования эмпатийного потенциала младших школьников была подобрана методика проективного типа, тест «Яблоко», разработанный А. Ф. Пантелеевым, и методика диагностики литературного развития М. П. Воужиной [8] (материал – рассказ Н. Дубиной «Последнее яблоко»).

Согласно методике А. Ф. Пантелеева были получены следующие результаты:

12% – дети, проявляющие высокий уровень эмпатии. Они чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать; эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливают контакты с окружающими и находят общий язык. Окружающие ценят их душевность. Такие дети предпочитают работать вместе, нежели в одиночку;

65% – нормальный уровень эмпатийности (адекватный возрасту). Эти дети не относятся к числу особо чувствительных, но им не чужды эмоциональные проявления. В общении они внимательны, стараются понять больше, чем сказано, при чтении художественных произведений чаще следят за действием, чем за переживаниями героев. У этих детей нет раскованности чувств, и это мешает их полноценному восприятию окружающего мира;

23% – выявлены эгоистические тенденции, что свидетельствует о низком уровне эмпатийности. Это проявляется в затруднениях при установлении контактов с одноклассниками.

В соответствии с методикой М. П. Воужиной детям были предложены неизвестный текст – рассказ Н. Дубиной «Последнее яблоко» и ряд вопросов на осмысление данного произведения.





1. Понравился ли тебе рассказ? Что особенно понравилось?

2. Представь себя героем этого рассказа, как поступил бы ты с яблоком?

3. Что останавливало каждого из героев съесть яблоко?

4. Какое чувство объединяет людей в этом рассказе?

5. С какой целью автор наделила червяка человеческим умением думать?

6. Чего не мог видеть червяк, сидя внутри яблока?

Результаты диагностики литературного раз-

вития учеников контрольного класса: 13% – уровень «героя»; 16% – констатирующий уровень с переходом на уровень «героя»; 67% – констатирующий уровень; 4% – фрагментарный уровень.

Возрастной нормой первоклассников является констатирующий уровень художественного восприятия, поэтому условно соотнесем низкий уровень развития эмпатии с фрагментарным уровнем литературного развития, средний уровень (нормальный) – с констатирующим, высокий – с констатирующим с переходом на уровень героя и уровнем героя (рис. 1).

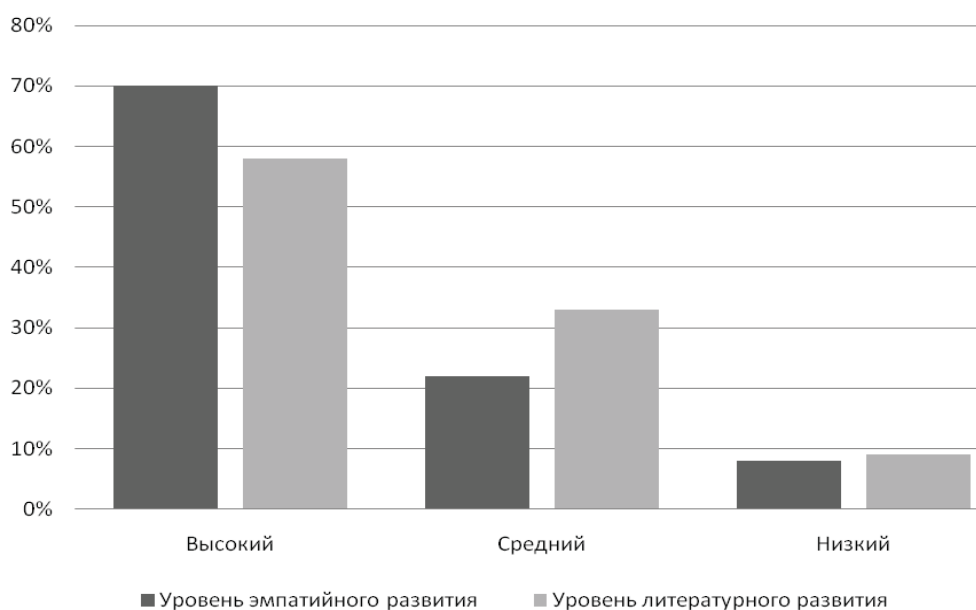


Рис. 1. Соотношение эмпатийного потенциала и литературного развития учеников экспериментального класса (констатирующий этап)

Таким образом, мы видим, что между эмпатийным потенциалом и уровнем художественного восприятия учащихся экспериментального класса можно проследить диалектическую связь.

На обучающем этапе эксперимента мы особое внимание уделяли различным техникам эмпатического восприятия в контексте постижения художественного произведения, например:

1) необходимо было выявить, как в произведении отражается точка зрения литературных героев. После чтения обсуждался механизм передачи чувств;

2) творческий пересказ: придумывание сказок от имени различных героев; сочинение начала произведения и/или его продолжения;

3) сближение с персонажами, предпочтение в ситуации свободного выбора и ролевое изображение самих персонажей;

4) составление эмоциональной/цветовой палитры произведения;

5) передача своего понимания прочитанного через подбор музыкальных произведений и репродукций живописных полотен;

6) литературно-творческая деятельность: написание творческих работ, постановка «живых картин», пластические этюды и т.д.

Эффективность указанных техник обеспечивается соблюдением определенных способов работы над произведением:

научить детей видеть эмоциональное состояние другого, применяя творческие сюжетные игры; рассматривание иллюстраций с изображением различных эмоциональных ситуаций с последующим обсуждением; проигрывание коротких сценок, нацеленных на проникновение «внутри» эмоциональных ситуаций;

создавать определенные условия для развития у ребёнка способности обнаруживать в жизни ситуации, аналогичные литературным по своей нравственной сути; воспитывать активное отношение к реальным ситуациям.



Приведем конкретные примеры заданий.

Задание № 1 «Если бы я, был (а) ...». Детям было предложено подумать над следующими предложениями, закончить их и придумать небольшой рассказ, рисунок, движение;

«Если бы я был (а) ветром, то ...»; «Если бы я был (а) звездой, то ...»; «Если бы я был (а) невидимкой, то...»; «Если бы я был (а) дождевой тучей, то...».

Приведем некоторые работы детей:

«Если бы я была ветром, то я летала бы по всему миру, побывала бы в самых разных местах земного шара. А ещё в день, когда будет жарко, я буду прохладным ветерком, когда день будет холодный, то я буду ветерком тёплым, чтобы людям было тепло» (Настя М.).

«Если бы я была звездой, то кружилась бы по небу со звёздочками-подружками, а ночью освещала Землю ярче Солнца. Я заглянула бы в окно ко всем людям и подарила им своё тепло» (Даша Г.).

«Если бы я был невидимкой, то меня бы никто не видел. И я приносил бы детям подарки, особенно тем детям, у которых нет папы» (Тимофей В.).

Задание № 2 «Страна любви». Детям было предложено придумать сказку о стране любви, доброты, в которой они живут. Приведем некоторые работы:

«Я живу в стране Печенья. Эта страна находится на земле печенья. Правит этой страной царь Печеникус. И живут в этой стране добрые печеньки. Жители отмечают день рождения своей страны и Печеникуса. Семьи здесь очень добрые и богатые. В моей стране есть один огромный детский сад “Печенечка”, две школы – “Улыбка” и “Радость”. Здесь есть шесть магазинов с продуктами “На здоровье”, один обувной и три с игрушками. Все жители моей страны живут в любви и согласии. Приезжайте в гости в страну Печенья!» (Данила А.);

«Я живу в стране Птералэнд. Там никогда не бывает зла. Этой страной управляет Гензаль Первый. А меня зовут Птера. Маму зовут Элла, а папу Грайз. В этой стране живут одни лишь добряки! Мы отмечаем Масленицу и день Смеха в Смешной месяц. В моей стране много школ, садилов и магазинов. В школах добрые Птеродактили учат малышей писать и читать. Это страна добрых и самых счастливых Птеродактилей, потому что они любят друг друга! (Люба М.).

Задание № 3 «Превращение в дерево...». Детям было предложено закрыть глаза и представить, что сейчас лето, на улице светит солнце, тепло. Задача каждого ребёнка – выбрать своё любимое дерево на пришкольном участке и ответить на вопросы от имени дерева: О чём ты мечтаешь? Кого ты боишься? С кем бы ты подружился? О чём думает дерево, когда на него налетает ветер?

Детские работы:

«Я мечтаю о том, чтобы лето было круглый год и у меня всегда были красивые зелёные листочки, чтобы меня не обижали люди, заботились обо мне и радовались. Больше всего я боюсь холодную зиму. Когда она приходит, то одевает меня в колючий белый снег. Мне нравится дружить с моими белоствольными подружками – берёзками. Они очень хорошие, добрые, и я очень люблю с ними говорить. Мне становится очень грустно и очень холодно, когда начинает дуть сильный ветер, потому что он срывает с меня зелёные листочки и ломает мои веточки, и мне становится очень больно» (Екатерина К.);

«Я мечтаю о том, как бы мне полетать, но деревья всегда стоят на месте. Я ничего не боюсь, я сильная. А подружилась бы я с животными» (Полина С.).

Целью контрольного этапа эксперимента стало выявление динамики в развитии эмпатийного потенциала и литературного развития младших школьников экспериментального класса и обоснование эффективности гипотезы.

Первым этапом контрольной диагностики стало исследование эмпатийного потенциала младших школьников по методике И. М. Юсупова. Результаты проведения теста:

70% – дети эмоционально отзывчивые, общительные, быстро устанавливают контакт с окружающими и находят общий язык. В оценке событий доверяют своим чувствам;

22% – дети, у которых активны эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем;

8% – дети, у которых эмпатийные тенденции личности не развиты; они слишком центрированы на себе и часто не находят взаимопонимания с окружающими.

Тестирование показало, что у большинства детей эмпатийный потенциал формируется активно.

Вторым этапом контрольного эксперимента стало проведение диагностики литературного развития по методике М. П. Воюшиной, в соответствии с ней детям был предложен неизвестный текст – рассказ Н. М. Артюховой «Грусиха».

Учащимся было предложено ответить на следующие вопросы:

1) какие эмоции пробудил в тебе этот рассказ? Почему?

2) соответствует ли название рассказа образу героини?

3) если бы ты был художником, то к какому фрагменту текста ты бы нарисовал иллюстрацию? Опиши её словами;

4) к кому из героев можно отнести название рассказа?

5) выпиши из текста слова, в которых автор передаёт эмоции Вали.



Обобщим результаты диагностики художественного восприятия на контрольном этапе эксперимента: 25% – уровень «героя»; 33% – констатирующий уровень с переходом на уровень «героя»; 33% – констатирующий; 9% –

фрагментарный уровень. Используя методику констатирующего эксперимента, соотнесем показатели развития эмпатийного потенциала и художественного восприятия в виде диаграммы (рис. 2).

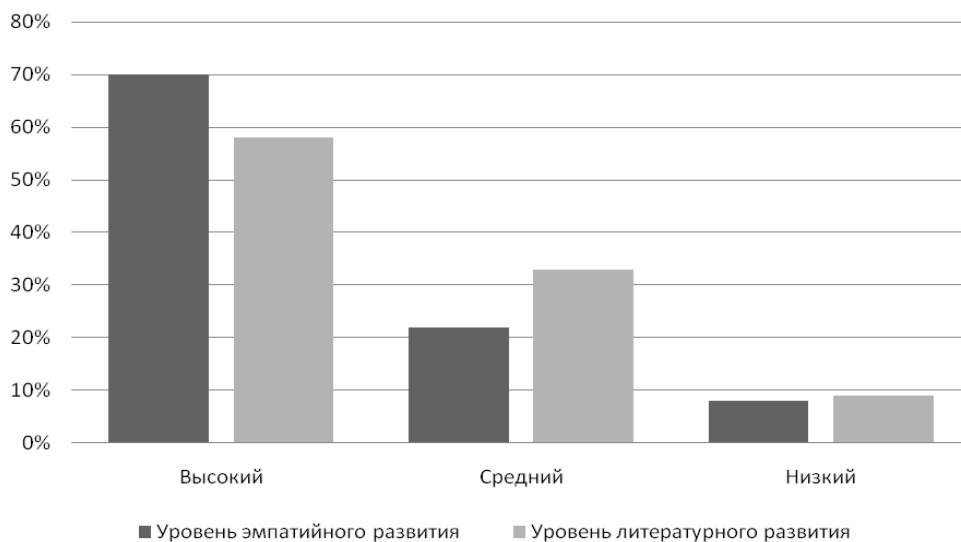


Рис. 2. Соотношение эмпатийного потенциала и литературного развития учеников экспериментального класса (контрольный этап)

Положительная динамика в развитии эмпатийного потенциала школьников и их литературного развития подтвердила правильность гипотезы, прямо пропорциональную зависимость этих процессов.

### Выводы

Чтение художественного произведения в начальной школе – это процесс сотворчества, художественно-творческая деятельность, результативность которой определяется уровнем общего развития личности и литературного развития, и, главное, степенью эмоционально-художественной восприимчивости, «творческой», готовностью и способностью к художественному восприятию, самостоятельному созданию и воплощению художественных текстов. Перефразируя древнее китайское изречение, можно сформулировать закон урока литературного чтения: «Расскажи мне – я забуду, покажи мне – я запомню, вовлеки меня – я научусь, дай мне пережить – и это останется со мной навсегда».

### Библиографический список

1. Шпет Г. Г. Сочинения. М., 1989. 608 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991. 93 с.
3. Липпе Т. Руководство по психологии. СПб., 1907. 394 с.

4. Иванкина Н. К., Морозова-Дорофеева Т. А., Мережко Е. Г. К вопросу истории развития речи в русской начальной школе : учеб. пособие для студ. факультета начальных классов. Саратов, 1998. 45 с.
5. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры. Очерк третий : диалог и культура. URL: [http://sbiblio.com/biblio/archive/bibler\\_mihail/02.aspx](http://sbiblio.com/biblio/archive/bibler_mihail/02.aspx) (дата обращения: 15.03.2015).
6. Черемисинова Л. И. Стиховедческий анализ текста : к проблеме формирования читательской компетентности младшего школьника // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 4. С. 375–380.
7. Черемисинова Л. И., Фирсова Т. Г. Полноценное восприятие художественной литературы как условие развития читательской компетентности студентов // Психология обучения. 2013. № 9. С. 38–46.
8. Методика обучения литературе в начальной школе : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М. П. Воюшиной. М., 2010. 288 с.

### The Correlation between the Empathic Potential and Literary Development of the Child-reader

Tatiana G. Firsova

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

The article demonstrates mechanisms of empathy of junior students during the lessons of literary reading. The results of the experimental



study of level-forming characteristics of empathy are presented according to the literary development of the child-reader, carried out on a sample group of first-graders ( $N = 24$ ; gymnasium № 1 Saratov) using diagnostic tools: the method of projective type «Yabloko» (Apple) by A. F. Panteleev, the method of diagnostic techniques of literary development M. P. Voyushina (based on the story N. Dubinina «Poslednee yabloko» {The last apple}). Applied aspects of the problem can be implemented in educational practice of reading acmeologists skill formation (children reading specialist).

**Key words:** empathy, reading, acmeology of reading, reader development, reader, literary reading lesson, hermeneutical space of the lesson.

## References

1. Shpet G. G. *Sochineniya* (Works). Moscow, 1989. 608 p. (in Russian).
2. Vygotskiy L. S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste* (Imagination and creation in childhood). Moscow, 1991. 93 p. (in Russian).
3. Lipps T. *Rukovodstvo po psikhologii* (Guidance on psychology). St.-Petersburg, 1907. 394 p. (in Russian).
4. Ivankina N. K., Morozova-Dorofeeva T. A., Merezhko E. G. *K voprosu istorii razvitiya rechi v russkoy nachal'noy shkole: ucheb. posobie dlya stud. fakul'teta nachal'nykh klassov* (Revisited history of speech deve-

lopment in Russian primary school: the study guide for students of primary classes department). Saratov, 1998. 45 p. (in Russian).

5. Bibler V. S. *Mikhail Mikhaylovich Bakhtin, ili Poetika kul'tury. Ocherk tretiy: dialog i kul'tura* (Michael M. Bakhtin or poetics of culture. Essay 3: dialog and culture). Available at: [http://sbiblio.com/biblio/archive/bibler\\_mikhail/02.aspx](http://sbiblio.com/biblio/archive/bibler_mikhail/02.aspx) (accessed 15 March 2015) (in Russian).
6. Cheremisinova L.I. *Stikhovedcheskiy analiz teksta: k probleme formirovaniya chitatel'skoy kompetentnosti mladshego shkol'nika* (Prosodic analysis of text: Revisited formation of schoolchild's reader competence). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2014, vol. 3, iss. 4, pp. 375–380 (in Russian).
7. Cheremisinova L. I., Firsova T. G. *Polnotsennoe vospriyatie khudozhestvennoy literatury kak uslovie razvitiya chitatel'skoy kompetentnosti studentov* (Full perception of fiction literature as condition of development of students' reader competence). *Psikhologiya obucheniya* (Educational psychology), 2013, no. 9, pp. 38–46 (in Russian).
8. *Metodika obucheniya literature v nachal'noy shkole: ucheb. dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy* (Methods of teaching literature at primary school: the textbook for students of universities). Ed. by M. P. Voyushina. Moscow, 2010. 288 p. (in Russian).

УДК 378.14.-057.875

## МЕТАФОРА В ДИАГНОСТИЧЕСКОМ ИНСТРУМЕНТАРИИ ПЕДАГОГА

Е. Г. Евдокимова

Евдокимова Елена Гершечевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Саратовский государственный университет, Россия  
E-mail: a1-ero@yandex.ru

Изложены данные теоретического анализа проблемы диагностических средств изучения смыслообразования. Показано, что обращение преподавателя к метафоре для изучения процессов смыслообразования учащихся позволяет расширить диапазон имеющихся средств педагогической диагностики. Отмечено, что метафора отображает процессы смыслообразования за счет субъективного компонента. Представлены результаты изучения смыслообразования с помощью метафор (итоговой рефлексии) у аспирантов СГУ (выборка  $N = 88$  чел.) по поводу их участия в педагогическом взаимодействии. Выявленные ведущие образовательные стратегии (автономии, присвоения, участия) позволят педагогам дифференцировать стиль взаимодействия с учащимися.

**Ключевые слова:** смыслообразование, метафора, педагогическая диагностика, образовательная стратегия.

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-282-286



## К постановке проблемы

Ориентация образования на смысловые аспекты педагогического взаимодействия (И. В. Абакумова, А. Г. Асмолов, В. П. Зинченко, А. В. Серый, В. И. Слободчиков и др.) обуславливает необходимость создания соответствующих моделей взаимодействия, определение их результативности. Реализуя смысловой характер взаимодействия, педагог опирается на его смыслообразующий потенциал, который только в том случае будет обеспечивать действия осмысления и означивания, «работу понимания» [1], если, по нашему предположению, его характеристики отображают субъективный опыт понимания учащихся, складывающийся у них в процессе жизнедеятельности.

Изучение смысловой сферы учащихся предполагает обращение к гуманитарным, качественным принципам и методам исследования, среди которых особую значимость приобретают





методы диалога, нарратив, кейс-стади, биографические и т.п. (В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Е. О. Галицких, А. М. Улановский).

На основе убеждения в принципиальной познаваемости объективного мира в исследованиях на основе субъект-объектных схем, предполагающих строгость и объективность педагогических исследований, выявляется и измеряется соответствие научных понятий истине подобно тому, как это делается в области естествознания. При этом все исследуемые феномены выражены в количественных показателях.

Значимость измерительных процедур субъект-объектного исследования обнаруживается при необходимости выявления типовых характеристик личности или ситуации, однако понимание педагогом жизненного мира учащихся возникает только в живом общении и остается актом совместного творчества, осмысления окружающего мира в совместных действиях людей, вступающих в коммуникацию. В данном исследовании используется нестрогое, вариативное соответствие мира и его репрезентации, что характерно для качественных методов исследования.

Особенностями качественных исследований являются: предпочтение качественной формы работы с феноменом (описание, анализ, интерпретация) разного рода измерительных процедурам и качественных данных (значения, смыслы) – количественным; выбор естественной обстановки исследования («полевой» формы работы), использование вопросов «как» и «что», а не «почему», индуктивный способ работы с данными, фокусирование на языке и смыслах самих испытуемых, использование выразительного языка описания [2].

На основе качественных методов анализируются такие источники сбора данных, как отчеты испытуемых, рефлексивные самоотчеты исследователя, а также документы и всевозможные общекультурные тексты, содержащие развернутые описания внутренней жизни человека (дневниковые и автобиографические записи, художественные произведения, философские работы, мифы и т.п.). Задача педагога в данном случае состоит в том, чтобы помочь школьникам прочувствовать и прожить ситуацию взаимодействия как связанную с решением личностно- и общезначимых вопросов. Педагог предоставляет учащимся в данном случае возможности структурировать или интерпретировать предложенный проективный материал в соответствии с его картиной мира так, что проективная продукция (рассказ, завершение предложений и т.п.) будет в определенной мере изоморфна его субъективной реальности.

Реализация методологической установки в исследовании смыслового аспекта педагогического взаимодействия на качественные методы

перемещает фокус анализа с сущностного аспекта условий к методам и способам их конструирования, имеющим ценностно-смысловые основания. Это позволяет рассматривать условия для работы понимания в педагогическом взаимодействии как социально конструируемые, например, в момент разговора, обсуждения, сопоставления и согласования обучающимися разных ценностных оснований вместе с непосредственным (или виртуальным) социально значимым окружением.

В целом к качественным показателям ситуационного анализа (нарратива, наблюдения, обсуждения) относят такие показатели результативности педагогического взаимодействия, как переинтерпретация знания, характера участия, знаковой среды, доверия, авторства и пр. Исследование, основанное на качественных методах, не предполагает жестких схем, правил и процедур проведения, это – определенная позиция исследователя, включенного в социально-конструктивное направление. В данном случае мы сталкиваемся с «критерием, основанным на ожиданиях» (А. М. Улановский), когда эффект может рассматриваться в зависимости от того, каким мы его ожидаем увидеть, поскольку подразумевается изменение наших исходных убеждений по отношению к результату или событию.

Связь в осмыслении субъективного отношения учащихся (студентов и аспирантов) их адекватности ситуации и собственных представлений, образов обнаруживается в их метафорических высказываниях по поводу смыслов педагогического взаимодействия.

Метафора (греч. *metaphora* – **перенос**) – это употребление слова, обозначающего какой-нибудь объект (явление, действие, признак) для образного названия другого объекта, сходного с первым в чем-либо. Метафора как средство эмоционального воздействия должна найти отклик в душе читателя и слушателя, активизировать его психическую деятельность, вызвать в ней переживания. В этом отличие метафоры от языковых оценочных суждений, апеллирующих к разуму адресата, к его нормативному настрою.

В российской педагогике метафора и образ применялись в основном в качестве средства воспитания, освоения детьми культурных и морально-нравственных норм уже в XIX в. (сказки К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого и др.).

На основе способности мышления синтезировать новые смыслы и смыслообразы в процессе создания метафоры, предполагающем особую значимость для выстраивания обучающимися смысловых отношений, мы обратились к метафоре и, скорее, к ситуации создания метафоры как способу осмысления обучающимися отношений, выстраиваемых в процессе педагогического взаимодействия.



Среди функций метафоры нами выделяются *диагностическая* (способствует выявлению характера образов, продуцируемых обучающимися), *номинативная* (позволяет выявить стратегии действий педагога и обучающихся) и *смыслообразующая* (актуализирует понимание обучающимися смыслов педагогического взаимодействия и переживаний в их единстве).

*Номинативная* функция метафоры раскрывается в ее использовании для обозначения действий, феноменов, явлений, не имеющих однозначного определения. Например, для представления смысла действий педагога выделяются две метафоры: *приобретения* и *соучастия/участия* [3, с. 26]. В метафоре «приобретение» делается акцент на приобретении и накоплении информации в образовании, а сама информация представляет собой предназначенный для учащихся продукт потребления. Поведение по типу «приобретения» осуществляется по отношению к образцам, прототипам, заложенным в культуре, в опыте других людей, в собственном опыте.

Метафора «участие» акцентирует внимание на роли участия и предполагает, что важная информация конструируется самими учащимися, а не передается им. Участие обучающихся в символической организации ситуации можно рассматривать как преобразование и конструирование образов и представлений, связанных с ситуацией.

Нами выявлена эвристичность данных метафор для определения образовательных стратегий обучающихся, названных следующим образом:

«*автономия*»: не предполагает вовлеченности, самораскрытия в педагогическом взаимодействии;

«*присвоение*»: ориентирована в основном на роль «ученика», присваивающего передаваемые знания, проявляющего старание и тщательность в освоении заданного образца, на выявление единого верного и однозначного решения, высказывания, суждения;

«*участие*»: направлена на самораскрытие, вовлеченность в определение условий ситуации и их переосмысление, трансформацию, надситуативную активность, авторство, на открытую коммуникацию, сопоставление и согласование разных представлений.

Основанием для определения данных стратегий явились наличие или отсутствие субъективных отношений обучающихся к ситуации педагогического взаимодействия. Показателем наличия субъективных отношений для нас стали смысловая ориентация учащихся в ситуации с последующей активностью в виде стремления (или его отсутствия) к авторству, «Я-высказываниям», самораскрытию в вербальных и невербальных поступках (высказываниях и действиях), что являлось избыточным по отношению к заданиям педагога.

Замечено, что различия между указанными стратегиями наблюдаются и в процессе взаимодействия, и в том, как разворачивалась активность студентов. Стратегия *автономии* практически не менялась на протяжении всего цикла педагогического взаимодействия: обучающиеся оставались вежливо отстраненными от происходящего.

Стратегия *участия* проявлялась у обучающихся одномоментно в виде ответной готовности и стремления участвовать во взаимодействии на предложения преподавателя. В данном случае можно зафиксировать «узнавание» ими знакомой и значимой ситуации педагогического взаимодействия. Данное поведение проявлялось в понимании и создании текстов, обращении к смысловым контекстам, привнесении собственных контекстов (в виде дополнительной информации, книг, источников, вопросов, предложений, поводов для обсуждения, адекватных высказываний и действий и проч.). Динамика данной стратегии связана с расширением и углублением имеющейся вовлеченности, авторства, инициативы.

Наибольший интерес для нашей работы представляет динамика стратегии *присвоение*, которую можно представить в виде двух моделей – как усиление признаков *присвоения* и как переход от *присвоения* к *участию*. Усиление признаков *присвоения* наблюдалось в виде тщательности и исполнительности обучающихся на протяжении всего цикла педагогического взаимодействия, однако без проявлений собственного мнения, высказываний, инициатив. Одной из мотивировок *участия* в курсе представители данной стратегии называют прагматическую, основанную на полезности информации, что может «пригодиться в будущем».

В том случае, когда в действиях учащихся наблюдался переход от тщательности, усердия без инициативы (на начальном этапе) к последующему проявлению заинтересованности, личностной вовлеченности, авторству, самораскрытию, мы фиксировали изменение образовательной стратегии – от *присвоения* к *участию*. Этот переход был отмечен учащимися и в собственном поведении, и в поведении остальных участников. Изменения своего поведения вызвали неоднозначные реакции у обучающихся, в основном – удивление открывшимися возможностями (например, своей смелостью высказываний, значимостью их и действий для других, собственными способностями, неожиданной информацией).

Для обучающихся со стратегией *участие* (как изначальной, так и приобретенной) характерна надситуативная активность. Ее проявление фиксировалось в стремлении перенести («продлить») смыслы данной ситуации в других, в иных отношениях для подтверждения своего



понимания смыслов (текстов, информации, высказываний) и значимости.

Другое направление исследований педагогической метафоры мы связали со *смыслообразующей* функцией метафоры, основанной на положениях субъективной семантики, где метафора представлена наряду с другими категориальными шкалами – гностической и смысловой – как определяющая смысл объекта или явления при создании субъективного «образа мира». Мы предположили, что использование метафорических моделей будет способствовать осмыслению сущности изучаемых явлений, дополняя его рациональные формы, опирающиеся на механизмы запоминания.

В теоретических исследованиях и практическом применении, касающихся метафоры, в основном обращается внимание на поиск механизмов ее конструирования, на структурные особенности метафорического процесса.

В наших исследованиях, ориентированных на создание участниками педагогического взаимодействия метафор в качестве средства создания образа учебного курса, его осмысления, выявлено, что продуцирование метафор выступает показателем не только творческих способностей участников ситуации, но и их *отношения* к происходящему во взаимодействии. Данный вывод можно объяснить тем, что метафора представляет собой высказывание, открывающее область скрытых интересов автора, требующих особых условий доверия остальным участникам ситуации. Приведем некоторые примеры смыслообразования на основе создания метафор аспирантов после прохождения курсов «Основы педагогики высшей школы» и «Основы психологии высшей школы».

1. «Настоящий педагог подобен дирижеру: он направляет, а хор движется, но публика слышит именно хор, часто не задумываясь, что это результат работы дирижера».

2. «“Муравейник” с положительным смыслом: много людей трудится, участвуют в общем процессе и в итоге – успешный результат. Я бы даже сказал – “высокоинтеллектуальный муравейник” с зарядом положительных эмоций и доверительными отношениями».

3. «“Дерево познания и добра”, так как в ходе наших рассуждений не только назывались положительные моменты, правильные подходы и решения, но также отмечались ошибки, которых необходимо избегать успешному преподавателю».

4. «Чтобы построить пирамиду, надо уделить внимание каждому кирпичику, из которых она сделана».

5. «“Бурлящая, кипящая вода”»: вначале мы, аспиранты, приходили в уравновешенном состоянии, а по мере протекания занятия мы

“разогреваемся”, становимся активными и бурно обсуждаем вопросы».

6. «Обратная связь способствует генерации колебаний».

7. «Эти занятия подобны реке... временами лекции текли... неспешно как движение Волги в разливе в спокойный безветренный день. Порой движение ускорялось и заставляло меня внимательно следить за изгибами мысли выступающих. Иногда приходилось активно включаться в обсуждение, словно преодолевая сложные пороги горных рек».

8. «“Букет цветов”: если даже там окажется пара сорняков, им тоже можно найти применение») и т.д. [4].

Можно заметить, что в приведенных метафорах в целом отображена вовлеченность их авторов в процесс педагогического взаимодействия, привнесено собственное видение его замыслов и предназначения. Высказывания участников педагогического взаимодействия объединены общим пониманием его смыслов, идей, заложенных педагогом, – значимости субъективной интерпретации и неоднозначности коммуникации, ценности позитивного настроения преподавателя, направленного на поддержание открытой коммуникации, доверия, безопасности и проч. Вербальное выражение субъективных отношений к педагогическому взаимодействию у авторов высказываний сочеталось с их поведенческим воплощением, т.е. приобрело ценностные основания. Именно эти авторы реализовывали высказанные положения в том, что поддерживали открытые отношения с собеседниками и преподавателем в процессе взаимодействия, участвовали в обсуждении, приносили собственные идеи и поводы для обсуждения, пробовали себя в новых видах поведения (участвовали в микропреподавании).

Другая часть аспирантов, формально относившихся к занятиям, не выразивших стремления к открытости отношений, вовлеченности в процесс педагогического взаимодействия (что определялось на основе наблюдений преподавателя и по результатам итоговых отчетов, отображающих основное содержание занятий), не выразили желания создавать метафорический образ происходящего. Поскольку социальный статус аспиранта предполагает определенный уровень креативности, можно предположить, что в данном случае характер отношений между преподавателем и участниками, между самими аспирантами способствовал созданию метафорических образов.

По итогам работы получено значительное количество откликов аспирантов в виде создания метафор (из 88 человек 45 ответивших: 40 вербальных метафор, 5 в виде рисунков). Это создает возможность целостно использовать метафору



для реализации преподавателем развивающей и диагностической функций в педагогическом взаимодействии. К тому же обращение к метафоре в контексте отдельных ситуаций педагогического взаимодействия придает этим ситуациям особое значение, связанное с их смысловым строением. Кроме того, метафоры студентов и аспирантов по поводу определенных областей педагогического взаимодействия могут использоваться преподавателями для повышения квалификации в осмыслении собственных стратегий работы. Это обосновывается смыслопорождающим характером метафор: в процессе экспертизы ответов с точки зрения их содержательного соответствия обозначенным учебным курсам преподаватели вовлекались в обсуждение и начинали продуцировать собственные метафоры.

### Заключение

Применение метафор в диагностических целях основано на признании того, что образовательный результат включает как предметную, так и субъективную составляющую. Обращение к качественным методам исследования выявляет роль субъективного образа, ожидания, апперцепции для понимания обучающимися собственных задач в ситуации, смыслов педагогического взаимодействия. Таким образом, обращение к качественным методам психолого-педагогического исследования позволяет сделать вывод о том, что основную роль в мониторинге результативности педагогического взаимодействия играют не сами по себе результаты деятельности, а их психологическая переработка личностью, когда ею постигается смысл жизни и деятельности.

### Библиографический список

1. Зинченко В. П. Психологическая педагогика : материалы к курсу лекций. Ч. 1. Живое Знание. Самара, 1998. 216 с.
2. Улановский А. М. Качественная методология и конструктивистская ориентация в психологии // Вопр. психологии. 2006. № 3. С. 27–37.

3. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. СПб., 2005. 416 с.
4. Евдокимова Е. Г. Педагогическое взаимодействие : ситуация понимания. Саратов, 2008. 224 с.

### Metaphor in the Diagnostic Toolset of a Teacher

Elena G. Evdokimova

Saratov State University  
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia  
E-mail: a1-ero@yandex.ru

We list the data of the theoretical analysis of the problem of diagnostic means of studying. It has been shown that the teacher's use of the metaphor for studying the processes of meaning formation in students allows to expand the range of available means of pedagogical diagnostics. It is noted that metaphor reflects the processes of meaning formation by the subjective component. We present the results of the study of meaning in metaphors (final reflection) in the graduates of SSU (sample  $N = 88$  people) concerning their participation in the pedagogical interaction. The identified leading educational strategies (autonomies, assignments, participations) will allow teachers to differentiate the style of interaction with students. **Key words:** meaning formation, metaphor, pedagogical diagnostics,

### References

1. Zinchenko V. P. *Psikhologicheskaya pedagogika: materialy k kursu lektsiy. Chast' 1. Zhivoe Znanie* (Psychological pedagogy. Materials for lectures course. Part 1. Alive knowledge). Samara, 1998. 216 p. (in Russian).
2. Ulanovskiy A. M. *Kachestvennaya metodologiya i konstruktivistskaya orientatsiya v psikhologii* (Qualitative methodology and constructivist orientation in psychology). *Voprosy Psikhologii* (Voprosy Psychologii), 2006, no. 3, pp. 27–37 (in Russian).
3. Lefransua G. *Prikladnaya pedagogicheskaya psikhologiya* (Applied educational psychology). St.-Petersburg, 2005. 416 p. (in Russian).
4. Evdokimova E. G. *Pedagogicheskoe vzaimodeystvie: situatsiya ponimaniya* (Pedagogical interaction: situation of understanding). Saratov, 2008. 224 p. (in Russian).





## ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

### СИСТЕМА РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ И ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ

А. Г. Колчина

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

**The System of Rehabilitation of Persons with Disabilities:  
Scientific Approaches and Practical Implementation**

Alina G. Kolchina

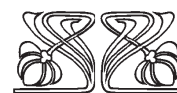
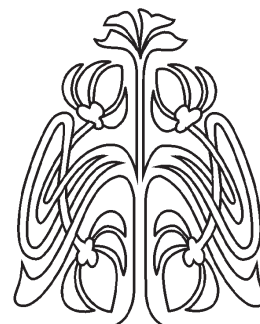
Saratov State University  
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia  
E-mail: savanna.77@mail.ru

DOI: 10.18500/2304-9790-2015-4-3-287-288

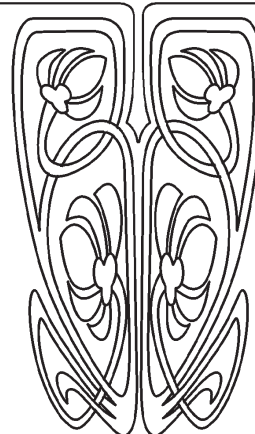
27 и 28 мая в рамках договора о сотрудничестве Саратовского государственного университета и Центра по обучению и реабилитации инвалидов «Парус надежды» в СГУ на факультете психолого-педагогического и специального образования состоялась всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Система реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: научные подходы и практическая реализация».

Цель конференции – обсуждение теоретико-методологических и практических вопросов реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья и выработка решений острых проблем реабилитации на основе их совместного обсуждения специалистами системы образования, здравоохранения, социальной защиты для повышения качества оказания реабилитационных услуг и успешной социализации и интеграции лиц с ограниченными возможностями в социум.

На участие в конференции было подано более 240 заявок, в том числе от учёных из Германии, Австрии, Белоруссии. В научном собрании участвовали представители Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (Москва), Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург), Новосибирского государственного университета, Мордовского государственного университета (Саранск), Брестского государственного университета, Восточно-сибирской академии образования (Иркутск), Восточно-европейского института психоанализа (Санкт-Петербург), учёные и практики из Москвы, Санкт-Петербурга, Новосибирска, Челябинска, Иркутска, Саранска, Саратова.



**ПРИЛОЖЕНИЯ**





Во время открытия форума с приветственным словом выступили проректор по среднему профессиональному образованию и социальной работе СГУ О. Е. Нестерова, ответственный за учебную работу со студентами факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского государственного университета Н. В. Саяпин.

На пленарном заседании были представлены доклады, раскрывающие актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с нарушениями развития. Об этом рассказала заведующая кафедрой специальной психологии СГУ Л. В. Шипова. Особенности реализации комплексного подхода к реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья раскрыла директор Центра по обучению и реабилитации инвалидов Е. С. Пяткина. Различные аспекты обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья в вузе представили заведующая кафедрой коррекционной педагогики СГУ Ю. В. Селиванова и руководитель Центра инклюзивного сопровождения и социальной адаптации студентов СГУ С. Ю. Кузнецова. Профессор кафедры технологического образования СГУ В. Н. Саяпин и директор Института искусств СГУ И. Э. Рахимбаева осветили во-

просы творческой самореализации лиц с ограниченными возможностями.

После пленарного заседания работа конференции продолжилась на заседаниях девяти секций, где обсуждались теоретико-методологические вопросы реабилитации инвалидов, проблемы психологической и медицинской реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, реабилитационный ресурс специального образования, вопросы речевой компетентности как фактора реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, проблемы профессионально-трудового обучения, подготовки к семейной жизни, вопросы организации досуга, применение арт-технологий в реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, значение физической культуры и спорта в реабилитации инвалидов.

28 мая на базе Центра по обучению и реабилитации инвалидов прошли мастер-классы по психологическому сопровождению и технологическому образованию лиц с ограниченными возможностями здоровья. В рамках конференции прошёл конкурс научных студенческих работ, победители которого были награждены дипломами I, II и III степеней.



**Подписка на I полугодие 2016 года**

Индекс издания по каталогу ОАО Агентства «Роспечать» 84823,  
раздел 23 «Образование. Педагогика».

Журнал выходит 4 раза в год.

Каталожная цена одного выпуска 350 руб.

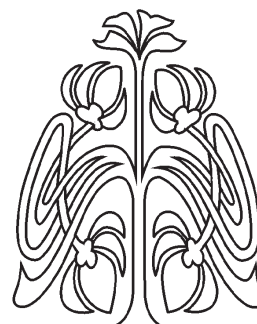
**Адрес редакции:**

410012, Саратов, Астраханская, 83.

Редакция журнала «Известия Саратовского университета».

Тел. (845-2) 51-45-49, 52-26-89; факс (845-2) 27-85-29;

e-mail: akmerpsy@mail.ru



**ПОДПИСКА**

