



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

# ИЗВЕСТИЯ

САРАТОВСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА  
Новая серия



Научный журнал  
2016 Том 5

ISSN 1814-733X  
ISSN 2304-9790

Издается с 2001 года

Серия Акмеология образования. Психология развития, выпуск 3 (19)

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

## СОДЕРЖАНИЕ

### Научный отдел

#### Акмеология образования

**Арендачук И. В.** Мотивационная готовность студентов-юристов к будущей профессиональной деятельности 195

**Мельникова О. В., Богомолова М. В., Стародубцева Е. В.** Проектирование программ профессионального развития педагогов дошкольного образования 204

**Граур М. В.** Психологическое содержание понятия «школьная адаптация» 211

#### Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

**Прозоров В. В., Шамионов Р. М.** Социализация личности в свете представлений о трёх антропологических доминантах (к постановке вопроса) 215

#### Психология социального развития

**Толочек В. А.** Социально-демографические детерминанты темпоральных характеристик карьеры 219

**Прыгин Г. С.** Особенности проявления когнитивного стиля «аналитичность – синтетичность» в типологии субъектной регуляции 227

**Краснянская Т. М., Тылец В. Г.** Время опасности и безопасности в субъектном опыте студентов 231

**Новикова И. А., Обидина Н. В.** Личностные факторы и профессиональная эффективность менеджеров коммерческой организации 236

**Вагапова А. Р.** Социально-политические представления и оценка качества жизни в этнических группах 241

**Кленова М. А.** Индивидуально-психологические особенности склонности к стрессу мужчин и женщин 246

**Петросянц В. Р.** Особенности проявления механизмов психологической защиты студентов-психологов в вузе в зависимости от жизнестойкости 250

**Шахворостова Т. В.** Психолого-акмеологические факторы психологической защиты личности в процессе подготовки к материнству 254

#### Педагогика развития и сотрудничества

**Поляков С. Д.** Основы педагогическо-психологической теории социального воспитания 260

**Александрова Е. А., Баранускине И.** Стратегии формирования воспитывающей среды и методы воспитания подрастающего поколения 269

**Вьюшкина Е. Г.** Дидактический потенциал оксфордского тьюториала 274

### Приложения

#### Хроника научной жизни

**Фирсова Т. Г.** V международная научная конференция «Конфликты в современном мире: международное, государственное и межличностное измерение» 282

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

Зарегистрировано в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № 77-7185 от 30 января 2001 года. Зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-56514 от 24 декабря 2013 года

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

**Заведующий редакцией**  
Бучко Ирина Юрьевна

**Редактор**  
Гаврина Марина Владимировна

**Художник**  
Соколов Дмитрий Валерьевич

**Редактор-стилист**  
Степанова Наталия Ивановна

**Верстка**  
Багаева Ольга Львовна

**Технический редактор**  
Ковалева Наталья Владимировна

**Корректор**  
Юдина Инна 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 24.09.2016.  
Формат 60x84 1/8.  
Усл. печ. л. 10,93 (11,75).  
Тираж 500 экз. Заказ 139-Т.

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

© Саратовский университет, 2016

**ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ**

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

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

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

Последовательность предоставления материала:

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

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

Структура и содержание статей:

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

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

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

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

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

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

Адрес для переписки с редколлегией: [akmepsy@mail.ru](mailto:akmepsy@mail.ru)

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

**Irina V. Arendachuk.** Motivational Readiness of Law Students for Future Professional Work 195

**Olga V. Mel'nikova, Marina V. Bogomolova, Elena V. Starodubtseva.** Designing Programs of Professional Development of Pre-School Teachers 204

**Marina V. Graur.** Psychological Meaning of the Concept «School Adaptation» 211

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

**Valeriy V. Prozorov, Rail M. Shamionov.** A Person's Socialization in the Light of the Concepts of Three Anthropological Dominants (Research Question Outline) 215

**Social Developmental Psychology**

**Vladimir A. Tolochek.** Socio-demographic Determiners of the Temporal Characteristics of a Career 219

**Gennady S. Prygin.** Peculiarities Manifestations of the «Analyticity – Synthetivity» Cognitive Style in the Typology of Subjective Regulation 227

**Tatiana M. Krasnyanskaya, Valery G. Tylets.** Time of Danger and Safety in Students' Subjective Experience 231

**Irina A. Novikova, Nataliya V. Obidina.** Personality Factors and Professional Effectiveness among Managers in a Commercial Organization 236

**Alfiya R. Vagapova.** Socio-political Peculiarities and Quality of Life Evaluation Among Ethnic 241

**Milena A. Klenova.** Individual and Psychological Features of Tendency to the Stress of Men and Women 246

**Violetta R. Petrosyants.** Peculiarities Manifestations of the Psychological Defence Mechanisms Used by the Students of Psychology Department at University Depending on Vitality 250

**Tat'yana V. Shakhvorostova.** Psychological and Acmeological Factors of Individual Psychological Protection while Preparing for Motherhood 254

**Pedagogy of Development and Cooperation**

**Sergey D. Polyakov.** Fundamental Principles of Pedagogical and Psychological Theories of Social Education 260

**Ekaterina A. Aleksandrova, Ingrida Baranauskiene.** Strategies for Building a Parenting Environment and Parenting Methods for the Younger Generation 269

**Elena G. Vyushkina.** Didactic Potential of Oxford Tutorial 274

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

**Tatyana G. Firsova.** 5<sup>th</sup> International Scientific Conference «Conflicts in the Modern World: International, State and Interpersonal Dimension» 282



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

**Главный редактор**

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

**Заместитель главного редактора**

Короновский Алексей Александрович, 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** – Koronovskii A. A. (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)

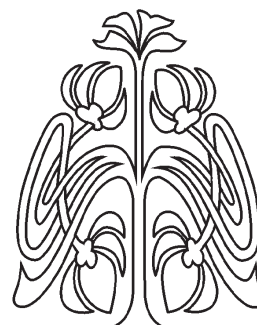
Prozorov V. V. (Saratov, Russia)

Usanov D. A. (Saratov, Russia)

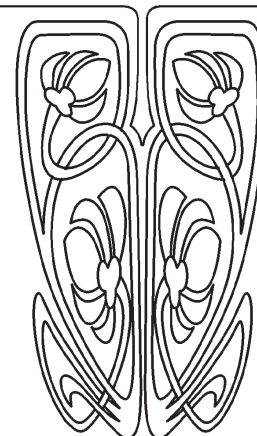
Ustiantsev V. B. (Saratov, Russia)

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**

Шамянов 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)

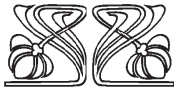
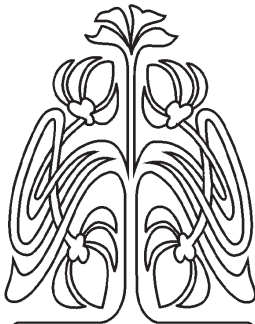
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

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)

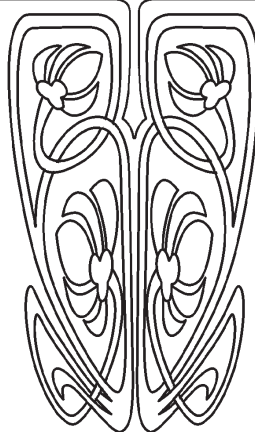
**Deputy Editor-in-Chief** – Aleksandrova E. A. (Saratov, Russia)

**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 159.923.2

## МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. В. Арендачук

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

Содержательно проанализированы современные подходы к понятию мотивационной готовности личности, рассмотрены особенности ее проявления у студентов относительно будущей профессиональной деятельности. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного в 2014 и 2015 гг. в Саратовском государственном университете им. Н. Г. Чернышевского. В нем приняли участие студенты выпускного курса бакалавриата, обучающиеся по юридическим специальностям ( $N = 101$ ). Использовались методики: сокращенная версия методики «Оценки субъективно важных характеристик деятельности» (Д. Хакмена и Г. Олдхема в адаптации А. Б. Леоновой); «Шкала ранжирования мотивов» (В. К. Тарасова); тест «Смысложизненные ориентации» (Дж. Крамбо и Л. Махолика в адаптации Д. А. Леонтьева); «Методика выявления социально-психологических установок личности» (О. Ф. Потемкиной). Проанализированы общие тенденции и различия профессионально-ориентированной мотивации студентов с разным уровнем мотивационной готовности и показана ее смысложизненная обусловленность. Доказано, что профессиональная мотивация студентов характеризуется взаимосвязью со смысложизненными ориентациями и с социально-психологическими установками личности. Сформулированы рекомендации по формированию мотивационной готовности студентов к будущей профессиональной деятельности. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в организации психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения личности на этапах выбора профессии и обучения в вузе.

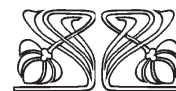
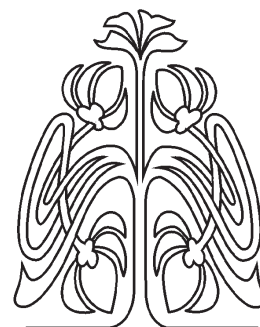
**Ключевые слова:** психологическая готовность личности, мотивационная готовность к профессиональной деятельности, потенциальная мотивация студентов, профессионально направленные мотивы.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-3-195-203

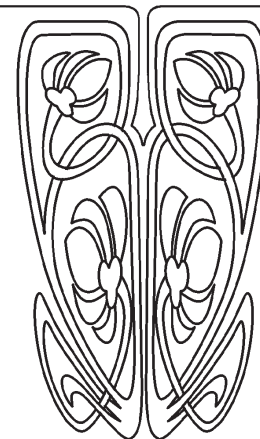
### Введение

Проблема психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности чрезвычайно актуальна для современного общества, так как наличие или отсутствие этой готовности определяет, будет ли выпускник работать по полученной в вузе специальности. Принимая решение о своей трудовой деятельности, молодые специалисты прежде всего определяют для себя смыслы дальнейшего профессионального самоопределения: отвечают на вопрос, ради каких значимых целей следует развиваться в профессии и насколько их специальность способствует достижению конкретных результатов, связанных с этими целями.

Смысловая обусловленность профессионального самоопределения подводит к проблеме мотивов, которые побуждают личность



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





к целенаправленной деятельности. Именно поэтому, выделяя различные структурные компоненты психологической готовности выпускников вуза к своей профессии, особо следует выделить ее мотивационный компонент, и неслучайно в последнее время исследователи говорят не только о психологической, но и о мотивационной готовности студентов, рассуждают о путях ее формирования у будущих специалистов на этапе профессионального обучения.

### Теоретический анализ проблемы

В работах, посвященных изучению проблемы психологической готовности личности к профессиональной деятельности, рассматриваются различные подходы к определению ее основных компонентов. Несмотря на их разнообразие, большинство авторов выделяют в ее структуре мотивационный компонент, который связан с осознанием личностью своих потребностей [1, с. 88], он проявляется в потребности успешно выполнять поставленные задачи, в интересе к деятельности, вариантах ее осуществления [2, с. 306]. Кроме того, этот компонент включает профессионально важные качества, определяющие отношение к профессиональной деятельности [3, с. 204], и позволяет эффективно осуществлять практическую деятельность [4, с. 54]. Таким образом, мотивация личности в контексте ее психологической готовности к профессиональной деятельности определяет сознательную направленность действий на достижение поставленных профессиональных целей. Согласно мнению исследователей (Т. Г. Бохан, М. В. Шабаловской, С. А. Моревой), мотивационные объекты – когнитивно переработанные потребности – «задают направление деятельности и регулируют ее, а содержание мотивационной направленности отражает уровень развития сознания, особенности становления субъекта в профессиональной деятельности» [5, с. 88].

Мотивационная готовность студентов не только влияет на их отношение к выбранной специальности и направляет на изучение ее содержания, но и «побуждает к актуализации своих потенций и использованию потенциала образовательной среды для качества профессионального становления» [5, с. 88]. Нслучайно Н. Ю. Максимова утверждает, что мотивационная готовность студентов определяется «направленностью личности, осознанным принятием ценностей профессиональной деятельности; преобладанием мотивов, обеспечивающих эффективность выполнения будущей профессиональной деятельности, позволяющих активизировать когнитивный, поведенческий и эмоционально-волевой компоненты личности, необходимые для трансформации теоретических знаний в практические» [6, с. 40].

Кроме того, мотивационная готовность определяет направленность студентов на профессиональную самореализацию. Так, в исследованиях С. С. Кудинова, Н. П. Авдеева и К. В. Архипочкиной показано, что у студентов, отличающихся осознанной потребностью состояться в профессии как ради собственного блага, так и на благо общества, выражена не только социально-ценностная мотивация, но и оптимально гармонический тип самореализации, характеризующийся социально-нравственной детерминацией, развитой эмоционально-волевой регуляцией поведения, стремлениями и установками личности к самовыражению [7, с. 88]. Исследования Г. В. Новиковой также выявили, что мотивация является основным фактором, определяющим профессиональную самореализацию и профессиональное здоровье личности, так как «от ее содержания в наибольшей степени зависит удовлетворенность профессией и готовность к профессиональному самосовершенствованию» [8, с. 82].

По мнению Е. М. Кочневой и Л. Ю. Пахомовой, мотивационная готовность студентов к профессиональной деятельности является интегративным личностным образованием, в котором можно выделить четыре компонента: установочный (мотивы профессионального выбора, ценностно-смысловые профессиональные ориентации); когнитивный (знания, умения и навыки, осознание и самооценка которых способствуют успешному началу профессиональной деятельности); личностно-волевой (личностные характеристики – целеустремленность, решительность, инициативность, интегральный показатель воли); профессионально-идентификационный (показатель профессиональной идентичности и показатели скрытой профессиональной мотивации) [9, с. 54].

В целом мотивационная готовность «отражает не только мотивационные диспозиции личности, но и эффективность процесса подготовки будущих специалистов в конкретном профессиональном учебном заведении» [10, с. 79], «выступает личностной характеристикой субъекта в соответствии с компетентностной моделью выпускника вуза» [9, с. 54], «определяет профессиональную пригодность специалиста» [11, с. 104] и «может играть роль компенсаторного фактора в случае низких специальных способностей» [11, с. 61].

Теоретический анализ проблемы мотивационной готовности личности к профессиональной деятельности показал, что она может рассматриваться как аспект психологической готовности, выраженный в совокупности мотивов, определяющих ее отношение к профессии в рамках конкретной специальности. В процессе выбора профессии эти мотивы формируют мотивационно-потребностное соответствие



личности будущей профессиональной деятельности, что «является неперенным условием формирования творчески активной и социально зрелой личности» [12, с. 61]. На этапе обучения в вузе они побуждают и направляют студентов на овладение профессиональными компетенциями и обеспечивают успешность их перехода из колледжа или университета на рынок труда. Важными элементами готовности на этом этапе являются «направленность личности на самореализацию, саморазвитие и непрерывное образование; сформированность гражданской позиции и установок на социальную и профессиональную активность» [13, с. 111].

Вместе с тем выявление сформированности мотивационной готовности у студентов сопряжено с трудностями ее изучения. Существующие методики не позволяют «определить интенсивность (силу) будущей мотивации к труду и те факторы, которые могли бы стимулировать трудовое поведение студентов в зависимости от их ожиданий от получаемой профессии» [10, с. 79]. Именно поэтому в современных исследованиях недостаточно четко определены факторы, свидетельствующие о мотивационной готовности студентов, отсутствуют данные об особенностях проявления ее смысловой направленности как в общем контексте, так и относительно отдельных видов профессиональной деятельности.

#### Гипотеза, выборка и методы исследования

Согласно результатам теоретического анализа была сформулирована гипотеза, что мотивационная готовность студентов к будущей профессиональной деятельности и их профессионально направленные мотивы обусловлены смысловыми ориентациями и социально-психологическими установками личности. Проверка данной гипотезы осуществлялась в процессе эмпирического исследования, проведенного в 2014 и 2015 гг. на выборке студентов выпускного курса бакалавриата, обучающихся юридическим специальностям в Саратовском государственном университете им. Н. Г. Чернышевского ( $N = 101$ ). Использовались методики: сокращенная версия «Методики оценки субъективно важных характеристик деятельности» (Д. Хакмена и Г. Олдхема в адаптации А. Б. Леоновой); шкала ранжирования мотивов (В. К. Тарасова); тест «Смысловые ориентации» (Дж. Крамбо и Л. Махолика в адаптации Д. А. Леонтьева); «Методика выявления социально-психологических установок личности» (О. Ф. Потемкиной). 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.

#### Результаты эмпирического исследования и их анализ

Потенциальная мотивация студентов к будущей профессиональной деятельности изучалась с помощью методики оценки субъективно важных характеристик деятельности Д. Хакмена и Г. Олдхема в адаптации А. Б. Леоновой. Проверка выборки на нормальность распределения по признаку «индекс потенциальной мотивации (ИПМ)» с помощью одностороннего критерия Колмогорова-Смирнова ( $0,076; p > 0,20$ ) показала, что эмпирическое распределение данного признака не отличается от нормального: 15 человек имели низкий уровень потенциальной мотивации (ИПМ от 36 до 114 баллов); 17 человек отличались очень высоким уровнем (ИПМ от 264 до 340 баллов); остальные студенты характеризовались выраженной мотивацией к работе и стремлением к проявлению профессиональной активности (ИПМ от 126 до 254 баллов). Для выявления тенденций мотивационной готовности сравнительный анализ проводился в группах студентов с низким и очень высоким индексом потенциальной мотивации. Отметим, что низкая потенциальная мотивация характеризует отсутствие мотивационной готовности студентов к работе по получаемой специальности, так как она обуславливает риск их «ухода» из сферы соответствующей профессиональной деятельности. При очень высоком индексе потенциальной мотивации можно говорить о выраженной мотивационной готовности студентов к будущей профессиональной деятельности, характеризующейся высокой степенью проявления активности в ней. Однако и в этом случае существует перспективный риск «ухода» от продуктивной деятельности по специальности из-за профессионального стресса, а впоследствии – формирования профессионального выгорания и деформации личности.

Согласно полученным данным, у студентов с высокой устремленностью к профессиональной деятельности по будущей специальности все показатели потенциальной мотивации были выражены больше, чем в группе с низким ее уровнем, при этом значимые различия есть в показателях «разнообразии», «независимости» и «обратная связь». В структуре мотивов значимые различия отмечались в показателях «самостоятельность в работе», «большой доход», возможность «применения личных способностей», «оказывать влияние на деятельность других людей» и «работать творчески» (табл. 1).

Анализ полученных данных позволяет заключить, что чем выше потенциальная мотивация студентов к профессиональной деятельности, тем в большей степени у них выражены:

стремление к выполнению разнообразной работы, позволяющей им реализовывать свои



Таблица 1

**Особенности мотивации студентов, направленной на их будущую профессиональную деятельность**

Показатели мотивации профессиональной деятельности	Уровень потенциальной мотивации		t-критерий Стьюдента	p – уровень значимости
	низкий, N = 15	высокий, N = 17		
Индекс потенциальной мотивации	76,47	305,27	-20,07	< 0,001
Разнообразию	3,30	5,90	-5,14	< 0,001
Сложность	3,00	3,70	-1,25	0,226
Значимость	4,80	5,60	-1,07	0,297
Независимость	3,20	5,60	-4,02	< 0,001
Обратная связь	3,70	5,50	-5,01	< 0,001
<b>Профессионально направленные мотивы</b>				
Интересная и многообразная деятельность	6,20	5,00	1,16	0,259
Самостоятельность в работе	3,80	2,70	2,06	0,054
Большой доход	3,90	2,10	2,42	0,026
Возможность: применения личных способностей;	3,10	5,20	-1,99	0,062
оказывать влияние на деятельность других людей;	3,90	6,70	-2,16	0,044
работать творчески;	6,90	4,70	1,93	0,070
самовыражения;	4,70	4,20	0,36	0,723
продвижения по службе;	5,60	5,70	-0,11	0,914
общения;	6,30	5,70	0,52	0,610
риска	9,00	9,00	0,00	1,000
Внутренняя мотивация	4,94	4,46	0,88	0,391
Внешняя мотивация	5,74	6,10	-0,70	0,494

умения и компетенции; независимость при планировании времени и последовательности решения задач; оценка успешности их выполнения с ориентацией не только на собственное мнение, но и на обратную связь с руководителями и коллегами; мотивы профессиональной деятельности, при выполнении которой они могли бы проявлять свои способности и оказывать влияние на других людей.

При низкой потенциальной мотивации значимо больше выражены стремления студентов к самостоятельности в работе, к возможности работать творчески и к получению большого дохода за выполнение этой работы. В обеих группах максимально выраженным профессионально направленным мотивом является стремление к риску.

Анализ иерархии мотивов профессиональной деятельности у будущих юристов также показал доминирование мотива риска и значимость мотивов общения, карьеры (продвижение по службе). Кроме того, при низком и среднем уровне потенциальной мотивации студенты выделяют мотивы «интересная деятельность» и «творческая работа», а при высокой мотивационной готовности – мотив власти, связанный с возможностью влиять на деятельность других людей. Выявлены тенденции, обусловленные

изменением уровня потенциальной мотивации у студентов от низкого к высокому:

постепенное повышение значимости мотивов, связанных с возможностью применения в деятельности личных способностей и влияния на других людей;

постепенное снижение значимости мотива творческой работы;

резкое снижение значимости мотива большого дохода при высоком уровне потенциальной мотивации (рис. 1).

В целом при высоком уровне потенциальной мотивации в меньшей степени, чем при среднем и низком, выражены мотивы «интересная и многообразная деятельность», «самостоятельность в работе», «возможность самовыражения» и «большой доход» и доминирование внешней мотивации над внутренней.

Сравнительный анализ также показал, что студенты с низким и высоким уровнем потенциальной мотивации значительно различаются в выраженности смысловых ориентаций во всех ее структурных составляющих (табл. 2).

С учётом установленных в тесте смысловых ориентаций нормы [14, с. 14] было сделано заключение о полярной выраженности полученных значений: студенты с низким уровнем потенциальной мотивации имели низкие



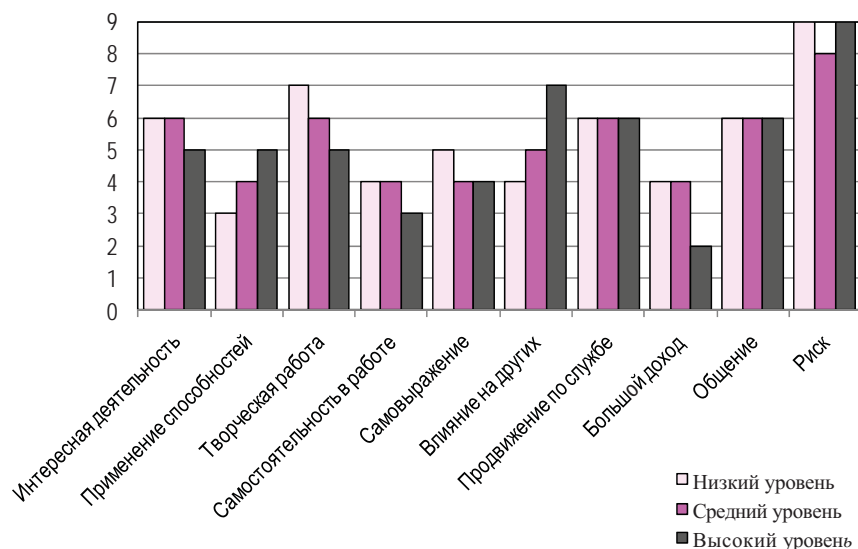


Рис. 1. Иерархия мотивов профессиональной деятельности студентов в зависимости от уровня выраженности мотивационной готовности

Таблица 2  
Смысложизненные ориентации студентов с разным уровнем мотивационной готовности к будущей профессиональной деятельности

Составляющие смысловых ориентаций	Уровень потенциальной мотивации		<i>t</i> -критерий Стьюдента
	Низкий	Высокий	
Цели в жизни	19,50	36,00	-7,69
Процесс жизни	21,60	36,30	-7,09
Результативность жизни	20,10	29,00	-7,88
Локус контроля «Я»	13,10	24,30	-7,28
Локус контроля «Жизнь»	24,30	34,10	-4,99
Смысловые ориентации	71,50	125,00	-9,63

Примечание. Во всех показателях  $p < 0,001$ .

значения шкал теста, а при высокой потенциальной мотивации – высокие. В целом чем меньше уровень мотивационной готовности студентов к будущей профессиональной деятельности, тем в меньшей степени у них сформированы осознанные намерения, направленные на жизненную и, в том числе, профессиональную перспективу; их удовлетворенность настоящим зависит от результативности прошлого, которое в большей степени оценивается как малопродуктивное, у них слабо выражена вера в свои силы и в возможность их сознательного контроля.

Для подтверждения гипотезы об обусловленности мотивационной готовности личности и профессионально направленной мотивации смысловыми ориентациями и социально-психологическими установками личности был проведен корреляционный анализ. На первом этапе выявлялись достоверно значимые ( $p < 0,05$ ) взаимосвязи между смысловыми ориентациями (СЖО) и показателями потенциальной мотивации, а также профессионально направ-

ленными мотивами, на втором – между этими же мотивационными показателями и социально-психологическими установками личности.

Анализ значимых корреляционных связей (рис. 2) показал, что смысловые ориентации непосредственно оказывают влияние как на общий уровень потенциальной мотивации (6 корреляционных связей,  $r = 0,61 \dots 0,72$ ), так и на ее структурные показатели «разнообразие» (6 корреляционных связей,  $r = 0,35 \dots 0,53$ ), «независимость» (6 корреляционных связей,  $r = 0,43 \dots 0,62$ ) и «обратная связь» (5 корреляционных связей,  $r = 0,28 \dots 0,55$ ). Исключение составил показатель «сложность» (1 корреляционная связь с компонентом СЖО «процесс жизни»,  $r = 0,34$ ).

Также выявились профессионально направленные мотивы студентов, обусловленные выраженностью смысловых ориентаций: возможность применять личные способности ( $r = 0,35$ ); оказывать влияние на деятельность других людей ( $r = 0,41$ ); работать творчески ( $r = -0,30$ ) и получать большой доход ( $r = -0,29$ ).

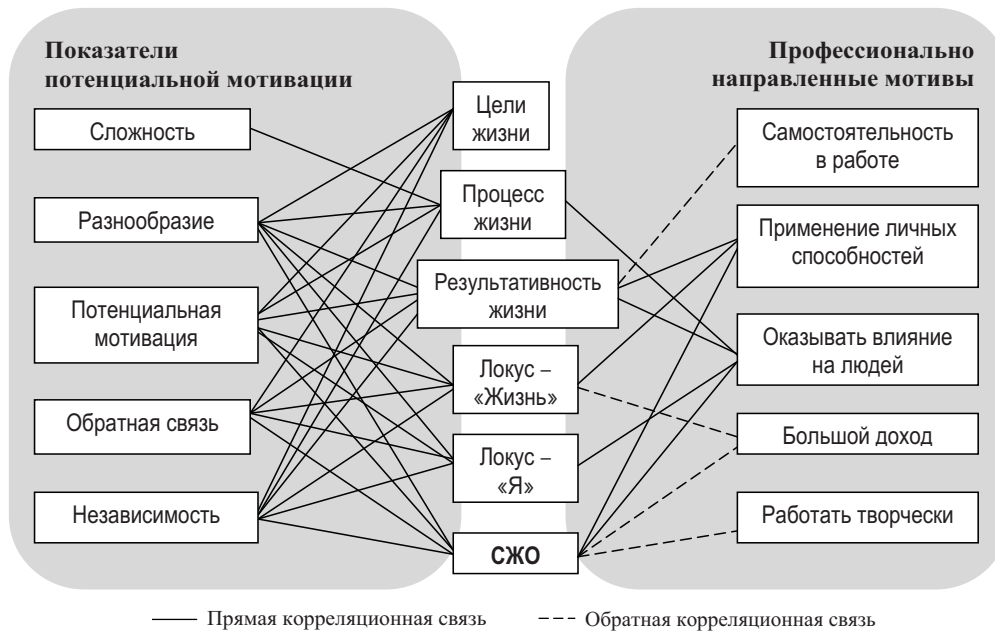


Рис. 2. Значимые корреляционные связи между показателями потенциальной мотивации, смысложизненными ориентациями (СЖО) и профессионально направленными мотивами у студентов-юристов

Кроме того, мотивы «применение личных способностей» и «возможность оказывать влияние на других людей» оказались наиболее взаимосвязанными с жизненными ориентациями:

чем больше студенты ориентированы на прошлый жизненный опыт (результативность жизни) и убеждены в способности управлять собственной жизнью (локус – «Жизнь»), тем больше у них выражен мотив применения в будущей профессиональной деятельности своих способностей (соответственно  $r = 0,32$  и  $r = 0,32$ );

ориентация на собственный опыт (результативность жизни), удовлетворенность своей жизнью в настоящем (процесс жизни) и представление о себе как о сильной личности (локус – «Я») актуализируют мотив власти, проявляющийся в стремлении оказывать влияние на других людей (соответственно  $r = 0,36$ ;  $r = 0,35$  и  $r = 0,34$ ).

В случае неудовлетворенности результативностью жизни мотив самостоятельности в работе носит компенсационный характер ( $r = -0,34$ ), а убежденность в том, что жизнь человека не-

подвластна сознательному контролю, снижает выраженность мотива стремления к большому доходу ( $r = -0,34$ ).

Корреляционный анализ взаимосвязей между мотивационными показателями и социально-психологическими установками личности выявил значимые связи только на уровне профессионально направленных мотивов, при этом установка личности на деньги выступает наиболее выраженным мотиватором, т.е. применение в профессиональной деятельности своих способностей ( $r = 0,36$ ), самовыражение в профессии ( $r = 0,45$ ) и высокая внутренняя мотивация личности ( $r = 0,30$ ) являются для будущих юристов важными условиями, в которых они хотели бы зарабатывать деньги. В то же время установка на деньги, как и стремление к власти, снижает их устремленность к переживанию ситуаций риска в профессиональной деятельности (соответственно  $r = -0,35$  и  $r = -0,32$ ); установка на власть взаимосвязана с мотивом карьерного роста ( $r = 0,36$ ), а проявление эгоизма отрицательно связано с творческим отношением к работе ( $r = -0,29$ ) (рис. 3).

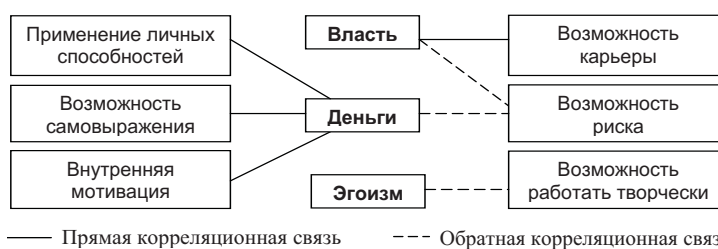


Рис. 3. Значимые корреляционные связи между социально-психологическими установками и профессионально направленными мотивами у студентов-юристов



В целом корреляционный анализ показал значительно выраженную взаимообусловленность мотивационной готовности студентов к будущей профессиональной деятельности и смысложизненных ориентаций личности. Социально-психологические установки и показатели осмысленности жизни взаимосвязаны с разными мотивами: установки определяют выраженность внутренней мотивации и мотивов, связанных с возможностью самовыражения и продвижения по службе; смысложизненные ориентации влияют на выраженность мотивов власти, самостоятельности в работе и получения большого дохода. Исключение составляют мотивы применения в работе личных способностей и творческого подхода – их выраженность зависит от совокупного влияния смысложизненных ориентаций и социально-психологических установок личности.

### Заключение

Обобщая результаты представленного исследования в выборке студентов – будущих юристов, можно сформулировать некоторые выводы.

1. Независимо от уровня мотивационной готовности студентов к профессиональной деятельности, их внешняя мотивация преобладает над внутренней, а доминирующими мотивами выступают стремления к риску, к возможности общения и продвижению в карьере; наименее выражен материальный мотив, связанный с большим доходом. Вместе с тем чем выше уровень мотивационной готовности, тем больше студенты ориентированы на разнообразную деятельность, проявление независимости в ней и получение обратной связи от руководителей и коллег; у них меньше выражены внутренние мотивы, связанные с возможностью реализации творческого подхода и самовыражения в этой деятельности; больше выражены внешние, особенно связанные с влиянием на других людей. Следует заметить, что при такой тенденции в изменении мотивации очень высокая мотивационная готовность студентов, характеризующаяся полным включением в профессиональную деятельность, может быть фактором формирования профессионального стресса и выгорания с самого начала их работы по специальности.

2. Можно говорить о смысловой обусловленности мотивационной готовности студентов к будущей профессиональной деятельности, так как чем выше ее уровень, тем в большей степени они уверены в своей возможности самостоятельно осуществлять жизненные выборы. При этом студенты с низкой потенциальной мотивацией живут в настоящем, ориентируясь на результаты, полученные в прошлом опыте, те, у кого высокий ее уровень, решая задачи настоящего, устремлены в будущее, стараясь реализовать жиз-

ненные цели и свое призвание. Низкий уровень мотивационной готовности студентов к будущей профессиональной деятельности характеризуется слабо осознанными намерениями, касающимися жизненной и профессиональной перспективы и внешнего локуса контроля над жизненными событиями.

3. Гипотеза исследования о том, что мотивационная готовность студентов и их профессионально направленные мотивы обусловлены смысложизненными ориентациями и социально-психологическими установками личности, подтвердилась частично, так как не было выявлено значимых корреляций между показателями потенциальной мотивации студентов и их социально-психологическими установками.

Основываясь на результатах проведенного исследования, можно определить основные направления психолого-педагогической работы по формированию мотивационной готовности в процессе профессионального самоопределения у будущих абитуриентов и обучающихся в вузе студентов. Поскольку ее формирование начинается на этапе выбора профессии, вузам необходимо принимать активное участие в профориентационной работе, направленной на расширение представлений у выпускников школ о конкретных профессиях и возможностях социальной и личностной самореализации в них.

Исходя из того, что адекватность мотивационных установок профессионального самоопределения является одним из факторов успешности становления специалиста, при отборе абитуриентов целесообразно уделять внимание не только мотивам выбора профессии, но и тому, насколько соотносятся их устойчивые интересы и психологические особенности с выбираемым направлением и профилем обучения. Определить это можно как по результатам ЕГЭ в пакете документов, подаваемых абитуриентом, так и путем анализа его портфолио и непосредственной беседы с ним, касающейся мотивации выбора профессии, вуза, факультета.

Также важно формировать познавательную и профессиональную мотивацию у студентов в период обучения и при прохождении производственных практик, учитывая, что «при благоприятных условиях протекания учебного процесса один вид мотивации переходит в другой, образуя мотивационные синдромы» [15, с. 119]. Нужно не только ориентировать учебный материал на создание устойчивых комплексов «профессиональные интересы – компетенции – способности студентов», но и делать акцент на перспективах их личностного развития и возможностях построения карьеры, помогать им в поиске смыслов достижения профессионализма в получаемой специальности. Кроме того, необходимо обращать внимание студентов на вопросы трудоустройства



по специальности еще в период обучения: помогать им анализировать рынок труда, настраивать на проявление своих компетенций, личностных и профессионально важных качеств на практиках в организациях потенциальных работодателей, оказывать поддержку при «вхождении» в профессиональную среду, представители которой в дальнейшем могут дать им рекомендации при конкретном трудоустройстве. Не менее важным является формирование у молодых людей понимания социальной значимости получаемой профессии и профессионального самосознания, позволяющего им принять себя как специалиста и полноправного члена профессионального сообщества.

Индивидуальная работа со студентами должна быть направлена на развитие у них внутренней мотивации профессиональной деятельности, на помощь в определении своих жизненных и профессиональных целей, на переориентацию неуверенных в своих силах студентов с «застревания» на прошлом опыте к устремленности в будущее, на формирование у чрезмерно ориентированных на работу и профессиональную самореализацию понимания необходимости саморегуляции своей активности и развитие ее навыков с целью профилактики рисков профессиональных стрессов и выгорания.

#### Библиографический список

1. Крюкова Т. Б. Психологическая готовность будущих инженеров как ресурс самореализации в профессиональной деятельности // Профессионализация личности в образовательных институтах и практической деятельности : теоретические и прикладные проблемы социологии и психологии труда и профессионального образования : материалы II междунар. науч.-практ. конф. (Прага, 10–11 февраля 2013 г.). Прага, 2013. С. 86–90.
2. Лунегова Е. К. Проблемы формирования у будущих специалистов социальной сферы психологической готовности к работе с детьми-инвалидами // Вестн. Казан. технолог. ун-та. 2006. № 4. С. 304–309.
3. Величко Е. В. Психологическая готовность учащихся педагогических колледжей к профессиональной деятельности и ее диагностика // Педагогическое образование в России. 2011. № 3. С. 203–207.
4. Рубанова Е. Ю. Психологическая готовность выпускников вуза к профессиональной деятельности // Уч. заметки Тихоокеанского гос. ун-та. 2011. Т. 2, № 1. С. 53–62.
5. Бохан Т. Г., Шабаловская М. В., Морева С. А. Мотивационная готовность к профессионально-личностному становлению студентов-медиков // Сибирский психол. журн. 2014. № 51. С. 88–99.
6. Максимова Н. Ю. Психолого-педагогическое обеспечение мотивационной готовности студентов к профессиональной деятельности // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 1 (2). С. 37–41.
7. Кудинов С. С., Авдеев Н. П., Архипочкина К. В. Индивидуально-типологическая характеристика самореализации личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Психология и педагогика. 2012. № 4. С. 85–90.
8. Новикова Г. В. Профессиональное здоровье и мотивация труда педагогов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2014. № 4. С. 82–88.
9. Кочнева Е. М., Пахомова Л. Ю. Условия оптимизации развития мотивационной готовности студентов к профессиональной деятельности // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. Сер. 3. Педагогика и психология. 2011. № 3. С. 53–61.
10. Сагеева Е. Р., Аникеенок О. А. Мотивационная готовность студентов к будущей профессиональной деятельности и проблемы ее изучения // Казан. пед. журн. 2011. № 3. С. 78–83.
11. Шеина А. В. Проблема формирования мотивации профессиональной деятельности будущих инженеров в образовательном процессе технического вуза // Пед. журн. 2011. № 1. С. 103–111.
12. Быков С. В., Корошко О. И. Проблема мотивации образовательной деятельности студента // Вестн. Самар. гум. акад. Сер. Психология. 2007. № 2. С. 60–65.
13. Арендачук И. В. Этапы развития адаптационной готовности к рискам образовательной среды // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 2. С. 108–113.
14. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М., 2000. 18 с.
15. Новикова Г. В. Условия и методы управления учебной и профессиональной мотивацией студентов // Технологии построения систем образования с заданными свойствами : материалы V междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 27–28 ноября 2014 г.). М., 2014. С. 119–122.

#### Motivational Readiness of Law Students for Future Professional Work

Irina V. Arendachuk

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

The paper substantially analyzes modern approaches to the concept of a person's motivational readiness and examines how it is manifested in students in regard to their future professional work. The paper presents the results of an empirical study that was carried out in Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky in 2014 and 2015. The study included undergraduate students in the final year of their degree program in law ( $N = 101$ ) and employed the following instruments: a shortened version of the Job Diagnostic Survey (J. R. Hackman and G. Oldham, adapted by A. B. Leonova); the Motivation Ranking Scale (V. K. Tarasova); the Purpose in Life Test (J. Crumbaugh, L. Maholick, adapted by D. A. Leontiev); the Socio-Psychological Attitudes instrument (O. F. Potemkin). The paper performs an analysis of general trends and differences in career-oriented motivation of the students with different levels of motivational readiness, and demonstrates how it is conditioned by the purpose in life. It is demonstrated that the students' professional



motivation is characterized by its correlations with purpose-in-life orientations and socio-psychological attitudes of the individual. The paper puts forward recommendations on how to develop motivational readiness to future professional work in students. The findings of the study can be applied in providing psycho-pedagogical support in professional self-determination to people who are in the process of choosing a career or studying at university.

**Key words:** a person's psychological readiness, motivational readiness for professional work, potential motivation of students, career-oriented motivation.

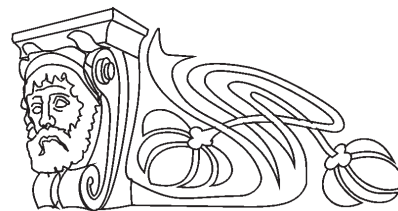
## References

1. Kryukova T. B. *Psikhologicheskaya gotovnost' budushchikh inzhenerov kak resurs samorealizatsii v professional'noy deyatel'nosti* (Future engineers' psychological readiness as resource of self-realization in professional activity). *Professionalizatsiya lichnosti v obrazovatel'nykh institutakh i prakticheskoy deyatel'nosti: teoreticheskie i prikladnye problemy sotsiologii i psikhologii truda i professional'nogo obrazovaniya: materialy II mezhdunar. nauch.-prakt. konf. i (Praga, 10–11 fevralya 2013 g.)* (Personality's professionalization in educational institutes and practical activity: theoretical and practical issues of sociology and psychology of labor and professional education: materials of the 2nd international scientific and practical conference {Prague, 2013 February 10–11}). Prague, 2013, pp. 86–90 (in Russian).
2. Lunegova E. K. *Problemy formirovaniya u budushchikh spetsialistov sotsial'noy sfery psikhologicheskoy gotovnosti k rabote s det' mi-invalidami* (Problems of formation of future social sphere specialists' psychological readiness to work with disabled children). *Vestn. Kazan. tekhnolog. un-ta* (Herald of Kazan Technological University), 2006, iss. 4, pp. 304–309 (in Russian).
3. Velichko E. V. *Psikhologicheskaya gotovnost' uchaschikh pedagogicheskikh kolledzhey k professional'noy deyatel'nosti i ee diagnostika* (Teacher colleges students' psychological readiness to professional activity and its diagnostic). *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* (Pedagogical Education in Russia), 2011, iss. 3, pp. 203–207 (in Russian).
4. Rubanova E. Yu. *Psikhologicheskaya gotovnost' vypusknikov vuza k professional'noy deyatel'nosti* (University graduates' psychological readiness to professional activity). *Uchenye zametki Tikhookeanskogo gos. un-ta* (Scientists notes PNU), 2011, vol. 2, no. 1, pp. 53–62 (in Russian).
5. Bokhan T. G., Shabalovskaya M. V., Moreva S. A. *Motivatsionnaya gotovnost' k professional'no-lichnostnomu stanovleniyu studentov-medikov* (Medical students' motivational readiness to professional and personal establishing). *Sibirskiy psikholog. zhurn.* (Siberian Journal of Psychology), 2014, no. 51, pp. 88–99 (in Russian).
6. Maksimova N. Yu. *Psikhologo-pedagogicheskoe obespechenie motivatsionnoy gotovnosti studentov k professional'noy deyatel'nosti* (Psychological and pedagogical providing of students' motivational readiness to professional activity). *Vestn. Nizhegorod. un-ta im. N. I. Lobachevskogo* (Vestnik of Lobachevsky University of Nizhny Novgorod), 2014, no. 1 (2), pp. 37–41 (in Russian).
7. Kudinov S. S., Avdeev N. P., Arkhipochkina K. V. *Individual'no-tipologicheskaya kharakteristika samorealizatsii lichnosti* (Individual-typological characteristics of personality's self-realization). *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika* (Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Ser.: Psychology and Pedagogics), 2012, no. 4, pp. 85–90 (in Russian).
8. Novikova G. V. *Professional'noe zdorov'e i motivatsiya truda pedagogov* (Teachers' professional health and work motivation). *Vestn. Moskovskogo un-ta. Ser. 20. Pedagogicheskoe obrazovanie* (The Moscow University Herald. Ser. 20. Pedagogical education), 2014, no. 4, pp. 82–88 (in Russian).
9. Kochneva E. M., Pakhomova L. Yu. *Usloviya optimizatsii razvitiya motivatsionnoy gotovnosti studentov k professional'noy deyatel'nosti* (Conditions of optimization of development of students' motivational readiness to professional activity). *Vestn. Adygeyskogo gos. un-ta. Ser. 3. Pedagogika i psikhologiya* (Bulletin of Adygeya State University. Ser. Pedagogy and Psychology), 2011, no. 3, pp. 53–61 (in Russian).
10. Sageeva E. R., Anikeenok O. A. *Motivatsionnaya gotovnost' studentov k budushchey professional'noy deyatel'nosti i problemy ee izucheniya* (Students' motivational readiness to future professional activity and problems of its studying). *Kazanskiy ped. zhurn.* (Kazan Pedagogical Journal), 2011, no. 3, pp. 78–83 (in Russian).
11. Sheina A. V. *Problema formirovaniya motivatsii professional'noy deyatel'nosti budushchikh inzhenerov v obrazovatel'nom protsesse tekhnicheskogo vuza* (Problem of formation of future engineers' professional activity motivation in educational process of technical university). *Pedagogicheskii zhurnal* (Pedagogical Journal), 2011, no. 1, pp. 103–111 (in Russian).
12. Bykov S. V., Koroshko O. I. *Problema motivatsii obrazovatel'noy deyatel'nosti studenta* (Problem of motivation of student's educational activity). *Vestn. Samar. gum. akad. Ser. Psikhologiya* (The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Ser. Psychology), 2007, no. 2, pp. 60–65 (in Russian).
13. Arendachuk I. V. *Etapy razvitiya adaptatsionnoy gotovnosti k riskam obrazovatel'noy sredy* (Stages of development of adaptational readiness to risks of educational environment). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2014, vol. 3, iss. 2, pp. 108–113 (in Russian).
14. Leont'ev D. A. *Test smyslozhiznennykh orientatsiy (SZhO)* (Life-purpose orientations test {LPOT}). Moscow, 2000. 18 p. (in Russian).
15. Novikova G. V. *Usloviya i metody upravleniya uchebnoy i professional'noy motivatsiey studentov* (Conditions and methods of management of students' learning and cognitive motivation). *Tekhnologii postroeniya sistem obrazovaniya s zadannymi svoystvami. Materialy V mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 27–28 noyabrya 2014 g.)* (Technologies of building of educational systems with desired properties. Materials of the 5th International scientific and practical conference {Moscow, 2014 November 27–28}). Moscow, 2014, pp. 119–122 (in Russian).



УДК 378

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



**О. В. Мельникова, М. В. Богомолова, Е. В. Стародубцева**

Мельникова Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольного образования, Московский институт открытого образования, Россия  
E-mail: olga.mioo@mail.ru

Богомолова Марина Валентиновна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра дошкольного образования, Московский институт открытого образования, Россия  
E-mail: dosh.mioo@mail.ru

Стародубцева Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольного образования, Московский институт открытого образования, Россия  
E-mail: elena.star@bk.ru

Раскрыто авторское видение решения проблемы профессионального развития педагогов дошкольных образовательных организаций в условиях постдипломного образования. Обоснована необходимость задачных форм организации курсовой подготовки педагогов в системе повышения квалификации. Образовательная программа определяется как система ситуаций развития, обеспечивающих переход в режим самообразования и саморазвития на этапе послевузовской подготовки к инновационной деятельности. Описаны содержание, механизмы и этапы реализации программы профессионального развития педагогов, направленной на выращивание новой функциональной позиции – педагог–профессионал–эксперт. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке и реализации моделей вариативных образовательных практик (антропопрактики) в системе дошкольного образования.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие, деятельностное содержание, профессионально-деятельностный стандарт, задачные формы организации деятельности, эффект профессионального развития, антропопрактика.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-3-204-210

### Введение

Понимание постдипломного образования взрослых как опережающей сферы, обеспечивающей профессиональное развитие педагогов и инновационное развитие других сфер общественной практики, с неизбежностью вызывает изменения в структуре и содержании деятельности специалистов системы образования и требует освоения ими новых средств и методов работы. Как показал анализ опыта становления нового педагогического профессионализма в системе постдипломного образования, процесс освоения инновационных способов и техник происходит медленно и неэффективно. Использование традиционных подходов и выработанных годами стандартных

образцов неотрафелированной деятельности детерминирует формирование у педагогов привыкания к работе с этими неадекватными образцами деятельности и, как следствие, практически не происходит осмысления собственных средств, методов и образцов педагогической деятельности.

По мнению ученых, смысл образования взрослых на этапе послевузовского обучения состоит в создании условий для перехода образования в самообразование, обучения – в самообучение, развития – в творческое саморазвитие личности (В. И. Андреев, С. Г. Вершловский, В. Г. Воронцова, С. И. Змеев, Г. А. Игнатъева, Т. А. Каплунович, Э. М. Никитин, В. Г. Онушкин и др.). Важнейшим качеством субъектов андрагогического образовательного процесса становится владение способами рефлексии образовательной деятельности, межличностного и межкультурного диалогов, самоопределения по отношению к содержанию, методам и формам образования. Как показали Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков, суть развертывания рефлексии как процесса мыслительной деятельности заключается в том, что взрослый обучающийся начинает осознавать не только «с чем он имеет дело, но и что (как) он делает, или может делать» [1].

Центральный предмет рассмотрения данной статьи – осмысление подходов к проектированию содержания программ профессионального развития педагогических работников системы дошкольного образования, ориентированного на становление педагога как субъекта собственной деятельности в профессиогенезе.

### Осмысление подходов к проектированию содержания программ профессионального развития педагогических работников системы дошкольного образования

В современных условиях перехода на новый образовательный стандарт дошкольного образования пересматриваются как содержание, так и формы организации образовательного процесса. Вариативное, развивающее содержание дошкольного образования предъявляет новые требования к уровню профессиональной компетентности педагога, способного проектировать целостный педагогический процесс как систему образовательных ситуаций развития, интегрировать предметное содержание разных видов деятель-



ности, активизируя у ребенка познавательную, исследовательскую, творческую и двигательную активность [2].

Ребенок дошкольного возраста – человек играющий, поэтому в стандарте закреплено, что «обучение входит в жизнь ребенка через ворота детской игры». Игровая деятельность не только ведущая для ребенка дошкольного возраста, это – форма организации его жизни. В связи с этим многие методики и технологии пересматриваются и переводятся с учебно-дидактического уровня на новый, игровой, в котором дидактический компонент освещается в игровом контексте.

В наши дни стало совершенно очевидным, что инновационное развитие системы дошкольного образования, ее модернизация невозможны без вовлечения в эту систему дополнительных ресурсов, и речь идет не только о ресурсах финансовых или материально-технических. Для инновационного развития системе дошкольного образования не в меньшей мере нужны ресурсы концептуальные, программные, методические, технологические. Сегодня необходимо поставить вопрос о формировании целостной педагогической системы, ориентированной на освоение деятельности и содержания дошкольного образования и, в частности, на освоение проектной деятельности как одного из центральных оснований реализации творческого потенциала детей.

Конечно, переход на новое содержание дошкольного образования сопряжен с изменением профессионального сознания педагогов, его внутренней позиции как субъекта собственной профессиональной деятельности, умеющего проектировать ситуации развития для своих детей и организующего вариативные образовательные практики. Выход на принципиально новый уровень планирования образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях предполагает наличие у педагогов проектного сознания и способов проектной работы, что в дальнейшем может обеспечить и решение задач развития образовательной организации в целом. Таким образом, профессиональное развитие педагогов, способных изменять образовательную систему, позволит выйти на новый уровень образования – антропопрактику.

В современных социокультурных условиях перед системой постдипломного образования встает два главных вопроса: во-первых, каким должен быть современный профессионализм, чтобы выпускник, получивший дошкольное образование, обладал развитым воображением, основами рефлексивного сознания и регулятивности, вступая в разные формы общения и сотрудничества как с детьми, так и со взрослыми? Во-вторых, какие условия и механизмы необходимы при проектировании программ системы повы-

шения квалификации, которые позволят педагогу выходить на новый уровень профессионализма?

Исходной точкой в рассмотрении профессионального развития педагога дошкольного образования стало выделение научно-теоретических и социально-педагогических предпосылок существенных изменений в структуре содержания, организационно-управленческих формах и механизмах повышения его квалификации. Необходимо различать совершенствование отдельных компонентов профессиональной деятельности (развитие отдельных компетенций) и профессиональное развитие. Обсуждение проблемы профессионального развития (повышения качества педагогической работы) не может быть сведено к улучшению отдельных профессиональных составляющих, сумма которых не может обеспечить принципиально новый профессионализм: необходимо обсуждать целостную модель профессионала, способного к саморазвитию.

Профессиональное развитие педагога, с точки зрения современной антропологической проектно-преобразующей парадигмы, – это, во-первых, «деятельность развития», т. е. упорядоченная совокупность способов и средств целевой деятельности, и, во-вторых, – это цель и ценность, связанная с фундаментальной способностью педагога становиться и быть подлинным субъектом собственной деятельности в профессиогенезе.

Анализ проблем построения практики развивающего вариативного дошкольного образования показывает, что необходимо проектирование нового содержания постдипломного образования. Родоначальником в области такой практики, связанной с конструированием новых типов содержания образования, которые в настоящее время определяют организацию профессионального сознания и формирование способностей педагога проектировать ситуации развития детей, является В. В. Давыдов. В теории развивающего обучения раскрыто содержание главного компонента деятельности – её способа, который обеспечивает развитие деятельностных способностей личности, позволяющих ей самостоятельно строить, преобразовывать собственную жизнедеятельность, быть ее подлинным субъектом, включаться в существующие и творить новые виды деятельности и формы общения с другими людьми.

Как показано в монографии Г. А. Игнатевой, стержневым фактором проектирования развивающего образования является деятельностное содержание образования педагога как система задачных форм организации процесса профессионального развития, связанная с раскрытием педагогом субъективности в профессиогенезе. Основная идея построения инновационной стратегии профессионального развития педагога состоит в том, что в деятельностном пространстве проектируется система взаимосвязанных образовательных



ситуаций и адекватных им обучающих действий. В контексте нашего исследования образовательная ситуация как ситуация самоопределения субъектов образования предполагает сознательное установление ими границ свободы собственной деятельности и соотнесение собственной позиции с социально-культурными нормами и позициями других субъектов. Образовательная ситуация – это движение в освоении способов и средств собственной профессиональной деятельности, поэтому особую роль играет технология ситуационно-позиционного обучения, в основе которой деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования с его целевой ориентацией на позиционное самоопределение и управление своим развитием [3].

По утверждению Ю. В. Громыко, возникла острая необходимость создания системы специальной профессиональной подготовки педагогов на основе задачных форм организации их инновационной деятельности, поскольку «задачная форма организации инновационных процессов образования является ближайшей зоной развития педагогического профессионализма», прямо ориентированной на развитие экспертно-проектного стиля мышления и профессиональное развитие субъектов инновационной деятельности [4].

Очевидно, что для построения развивающего содержания дошкольного образования педагогу необходимо осваивать профессиональную позицию, которая ориентирована на работу с изменением профессионального сознания. Отметим, что такая позиция задается не функциональным местом в образовательном учреждении, её освоение тесно связано с рефлексией оснований и средств своей профессиональной деятельности.

Позиционное самоопределение взрослого в образовательных процессах представляет собой, в соответствии с определением Н. Г. Алексеева, выбор собственного способа «реализации базовых целей и ценностей личности в ее взаимоотношениях с другими» [5]. Акт позиционного самоопределения взрослого обучающегося в образовательном процессе осуществляется как осознание им оснований ситуации выбора и неопределенности, принятие путем рефлексии своего потенциала и ценностей (профессиональных, человеческих), определенных оснований собственного участия в ней и затем занятие той или иной позиции.

Профессионально-педагогическая позиция представляет собой единство профессионального сознания и профессиональной деятельности, где деятельность оказывается одним из способов реализации базовой ценности. Педагогическая позиция является уникальной, поскольку включает в себя личностную позицию и профессионально-деятельностную. Первая наполнена ценностно-смысловым содержанием, которое формируется

в процессе жизнедеятельности субъекта, его образования и самообразования. Вторая выстраивается в соответствии с ценностно-смысловым содержанием и целевыми ориентирами деятельности, которая реализует выявленные ценности и смыслы посредством реальных способов и условий ее осуществления.

Реализация деятельностного содержания профессионального развития педагогов в условиях постдипломного образования осуществляется на основе использования в учебном процессе механизмов рефлексивного управления позициями обучающихся взрослых – управляющий, как правило, руководитель курсов (педагог-андрагог) и управляемый-обучающийся. Рефлексивный механизм управления позициями обучающихся представляет собой технически организованную групповую и индивидуальную рефлексию события. Главная функция управляющего состоит в организации рефлексии и поддержке ситуации позиционного самоопределения и самостоятельного мышления обучающихся.

Технология рефлексивного управления позициями предполагает наличие развитых способностей понимания, организации коммуникации, развитых интеллектуально-волевых и организационно-управленческих ресурсов. В зависимости от того, способен или не способен субъект деятельности решать задачи, В. А. Гуружапов выделяет уровни развития:

- 1) субъект деятельности не способен строить ситуацию развития и реализовать адекватную ей структуру обучающих действий;
- 2) построение ситуации осуществляется в «рискованной зоне», задача появляется случайно, а не как результат целенаправленных обучающих действий;
- 3) субъект деятельности проектирует ситуацию развития, закономерно и целенаправленно реализуя адекватную ей систему обучающих действий;
- 4) субъект деятельности представляет перспективную модель развития и саморазвития [6].

В соответствии с профессионально-деятельностным стандартом профессионального развития педагога [3] нами выделены три базовые позиции педагога дошкольного образования, характеризующиеся по ведущему виду проектной деятельности:

- 1) педагог-специалист в качестве средств анализа отталкивается от существующих норм и правил, инструкций и установок. Педагог весь «внутри» деятельности, поглощен процессом ее осуществления, что приводит к невозможности отделить себя от своей деятельности. Проектная деятельность направлена лишь на отдельные формы и методы, техники деятельности;
- 2) педагог-профессионал анализирует целостную педагогическую деятельность (адекватность целей, содержания и средств деятельности).





Рефлексивный анализ способов и средств своей деятельности направлен, в первую очередь, на процесс обработки дидактического материала с учетом усложнения задач развития детей дошкольного возраста, но вместе с тем и на процесс конструирования приемов и способов обучения, построения новых. Проектирование целостной педагогической деятельности педагог-профессионал реализует с позиции интеграции предметного содержания разных видов деятельности дошкольника;

3) педагог-профессионал-эксперт осуществляет экспертизу продуктов инновационной деятельности педагогов, обеспечивает «выращивание» новых образцов деятельности, выявляет способ разрешения ситуации затруднения, определяет проблемы профессионального развития отдельных индивидов, групп и коллектива в целом. Для профессионала-эксперта проектирование собственной педагогической деятельности связано с разработкой программы саморазвития.

Таким образом, развитие субъекта деятельности в профессионализме представляет собой движение от освоения предмета и средств деятельности (специалист) через наращивание средств в преобразовании специального предмета деятельности (педагог-профессионал) до конструирования новых эталонов средств и предмета деятельности (педагог-профессионал-эксперт).

В реализации программ дополнительного профессионального образования наша кафедра ориентируется на обозначенные позиции как ориентиры в управлении (самоуправлении) профессиональным развитием педагогов, как критерии анализа реализуемых ими собственных базовых ценностей. Диагностика обозначенных профессиональных позиций позволяет оценить динамику перехода в процессе повышения квалификации с одного уровня развития профессионального сознания на другой, что является показателем способностей и возможностей профессионального развития педагога [7].

Ведущим фактором профессионального развития педагога в системе постдипломного образования является тип обучения, целенаправленно ориентированный на выращивание педагога-профессионала – «носителя деятельностной (предметной) позиции». Перестройка организационных связей в системе повышения квалификации от предметно-информирующей модели к модели профессионального развития педагога предполагает:

- кооперацию субъектов деятельности, построенную на принципах их взаимной заинтересованности и добровольного участия;

- структуру управления в виде проектных команд, в которых каждый субъект занимает управленческую позицию по отношению к собственной деятельности;

- открытую систему оценки результатов и качества деятельности, объединяющую ценностно-смысловую, личностную, предметную и процессуальную формы педагогической рефлексии и независимую экспертизу, осуществляемую внешними экспертами;

- самоценность новой инициативы, появление которой становится основой существования образовательного профессионального пространства.

Специфика андрагогического процесса, ориентированного на позиционное самоопределение его субъектов, состоит в том, что он может рассматриваться как процесс управления становлением и развитием их способности к самоорганизации, самореализации и саморазвитию.

### **Концептуальные основы программы профессионального саморазвития педагога**

Концептуальные основы и модельные представления программы профессионального развития мы представляем в двух фундаментальных направлениях современного российского образования: модернизации структуры и содержания дошкольного образования в условиях перехода на Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и развития новых педагогических компетенций в системе повышения квалификации.

Концепция программы профессионального саморазвития педагога строится на основе антропологического, проектного и задачного подходов. Профессиональное саморазвитие – это результат процесса перехода, осуществляемого педагогом, от позиции педагога-специалиста к позиции педагога-профессионала и эксперта через проектирование деятельностного содержания (ситуаций развития).

В основе способности к профессиональному саморазвитию находятся определенные условия. Образовательная программа строится не как совокупность педагогических задач, а как система ситуаций развития, обеспечивающих переход в режим самообразования и саморазвития на этапе послевузовской подготовки к инновационной деятельности.

Стратегия проектирования деятельностного содержания в системе повышения квалификации включает пять типов образовательных ситуаций профессионального развития (задач развития) педагогов дошкольного образования. Задачное структурирование содержания обучения позволяет эффективно управлять учебной деятельностью и осуществлять построение ситуаций профессионального развития и саморазвития педагога, рассмотрим эти типы.

1. *«Проблема»*: на данном этапе профессионального развития осуществляется актуализация и проблематизация средств профессиональной деятельности, что предполагает выявление не-



обходимости изменений на каких-то участках образовательного процесса (выявление проблемы). Формирующаяся деятельностная норма профессионального развития – рефлексивный анализ и формирование системы различий – позволяет найти выход из поглощенности деятельностью в рефлексивную позицию – поиск новых средств и способов профессиональной деятельности.

2. «Задача» связана с целеполаганием, обозначением ведущих смыслов, идей и ценностей инновационной деятельности процесса обучения, выстраиванием общей системы ценностей. Базовое обучающее действие предполагает выявление актуальных проблем каждого обучающегося (целеполагание) и включает мотивацию, выделение предмета деятельности (тематический анализ) и постановку учебной задачи собственной деятельности.

3. «Самоопределение» ориентирует педагога на выявление потребности в изменениях, запуск процесса создания новых способов проектной деятельности. Разработка способов решения проблем (проектирование новшеств) может осуществляться как теми, кто выявил проблему, так и теми, кто возьмется за это по собственной инициативе или по заказу. Базовое обучающее действие – ценностно-смысловое позиционное самоопределение – опирается на рефлексию, направленную на самого обучающегося и его действия внутри коллективной деятельности.

4. «Программа»: главным компонентом деятельностного содержания является моделирование и программирование. Основная функция рефлексии (компонент конструирования, схематизации) – анализ способов организации взаимодействия, приемы организационной рефлексии и содержательного обсуждения.

5. «Экспертиза» (рефлексивное оформление замысла) предполагает выстраивание в собственной рефлексии отношения к внедрению (освоению) новшеств, перевод в режим постоянного использования в образовательном процессе. Найденные новшества или разработанные инновационные проекты должны пройти внутреннюю экспертизу. Задача, решаемая на этой стадии, состоит в том, чтобы оценить не только достоинства и недостатки новшества, но и возможность его внедрения. Основные обучающие действия – проектирование новых эталонов средств и предмета деятельности; постановка целей коллективной деятельности отдельным человеком и осознание ответственности перед другими и собой за эту инициативу (развитие лидерских качеств).

## Реализация программы

Реализация программы предусматривает три этапа работы. Первый проходит в форме проектно-образовательной сессии на базе Московского института открытого образования. В его ходе

организуются условия для профессионально-личностного самоопределения целей дополнительной профессиональной образовательной программы; происходит освоение базового тематического содержания программы, формируются проектно-проблемные группы по разработке образовательного проекта на базе своего образовательного учреждения.

Второй этап реализуется на базе дошкольных образовательных организаций: обучающиеся включены в проектные команды по работе с авторско-дидактическим пособием (рабочей тетрадью) и над образовательным продуктом (проектом), предусмотрены консультации, в том числе и в дистанционной форме.

Третий этап: рефлексивно-экспертный этап направлен на наращивание профессионального потенциала педагога: организуется профессиональная экспертиза образовательных продуктов (проектов) обучающихся, отрабатываются технологии коллективной работы профессионального сообщества.

На всех этапах освоения программы участники выступают как в качестве коллективного субъекта обучения, так и индивидуально. В рамках реализации программы предусмотрены следующие формы организации образовательного процесса: установочные доклады и лекции, проблемно-аналитические семинары, мастер-классы, групповые дискуссии, проектные режимы индивидуальной и групповой работы, формы профессиональной экспертизы, индивидуальные консультации, научные и методологические комментарии, режимы психолого-педагогической поддержки.

Результатом реализации разработанной программы профессионального развития является новый профессионализм педагога как субъекта собственной педагогической деятельности. Уровень профессионализма определяется выявлением эффекта профессионального развития как совокупности трех структурообразующих компонентов – рефлексивности, позиционности, креативности. Динамика профессионального развития педагога в системе постдипломного образования может быть выявлена по следующим аспектам: ценностно-смысловому (уровни рефлексивности); деятельностному (изменение позиции – позиционность); когнитивному (динамика уровня креативности).

Таким образом, выход педагога на новый уровень профессионального (проектного) сознания позволяет планировать и организовывать вариативные образовательные практики (антропопрактики) в системе дошкольного образования. Антропопрактика – это построение образования как развивающего и развивающегося, в котором образовательные программы строятся как синтез возрастно-нормативных моделей развития и возрастно-сообразных образовательных программ.



Сегодня мы оказываемся в ситуации, когда построение и осмысление антропопрактики требует и теоретического, и методологического, и технологического, и инструментального практического обеспечения. Собственно, в рамках антропологического подхода заключается смысл и ценность развития сущностных сил человека, а практика его реализации – это построение современного образования, в том числе и развития педагогического профессионализма как антропопрактики.

### Заключение

В заключение остановимся на тех принципах организации современной системы повышения квалификации, на которые мы ориентируемся при разработке программ профессионального развития педагогов в рамках деятельности кафедры дошкольного образования Московского института открытого образования, а именно:

1) ориентация на новое понимание образовательных результатов в условиях Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Система повышения квалификации педагогических работников дошкольных образовательных организаций будет эффективной только в том случае, если будет ориентировать подготовку педагогов на создание условий для формирования и развития интегративных характеристик личности детей дошкольного возраста;

2) принцип опережения позволяет системе повышения квалификации приобретать перспективный характер. Повышение квалификации предполагает включение педагогов не столько в устоявшиеся, сколько в становящиеся практики, соответствующие государственному стандарту. Речь идет о создании для педагогов пространства профессиональной пробы, представляющего собой сеть стажировочных площадок на базе инновационных образовательных учреждений, в которых уже существуют образовательные практики нового типа. Открытый характер их деятельности может быть обеспечен работой единого федерального интернет-портала стажировочных площадок, в рамках которого существуют различные возможности для обсуждения образовательных проектов – форумы, интернет-конференции и пр.;

3) модельный характер повышения квалификации. Задача заключается в том, чтобы создать условия для учебной деятельности педагогов, суть которой состоит в постановке задач собственного развития, в поиске средств решения задач, оценке найденных средств. Именно в этот цикл должны быть включены педагоги в ходе повышения квалификации. Материалом для организации учебной деятельности педагогов может стать как процесс

овладения новыми технологиями, так и работа с методическими разработками как средством овладения новым содержанием и условием для самообразования;

4) компетентностно-ориентированный характер повышения квалификации. Программы повышения квалификации должны не столько давать «знания», информацию, сколько создавать условия для формирования компетентностей педагога. Рефлексивный характер обучения и профессиональной пробы предполагает цикличное построение всего образовательного процесса: постановку задачи, поиск способов решения, планирование своих действий, контрольно-оценочную деятельность, постановку следующей задачи. Таким образом, повышение квалификации должно проходить внутри реального образовательного процесса, где педагоги самостоятельно проектируют образовательные ходы и решают педагогические задачи;

5) деятельностный и метапредметный характер содержания программ повышения квалификации, в нашем понимании, представляет специально сконструированную систему задачных форм организации процесса профессионального развития педагогов, направленную, во-первых, на раскрытие педагогом своей субъектности в профессиоогенезе и, во-вторых, разработку комплекса условий для выращивания субъектной деятельностной позиции у своих воспитанников;

6) задачный характер организации образовательного процесса. Задачная форма организации в системе повышения квалификации представляет собой систему (пакет) средств, используемых для развития техник мышления, понимания и деятельности (а не просто для запоминания информации или формирования навыков).

Эффект профессионального развития понимается нами как интегральная характеристика уровня сформированности профессионализма, включающего рефлексивность и креативность педагога, позиционность, связанную с мотивацией и способностью к выполнению инновационной деятельности и групповому взаимодействию, принятию профессиональной позиции и умением проектировать ситуации развития для своих воспитанников.

### Библиографический список

1. *Исаев Е. И., Косарецкий С. Г., Слободчиков В. И.* Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // *Вопр. психологии.* 2000. № 3. С. 57–66.
2. *Горина Л. В.* Профессиональный рост педагогов как фактор повышения качества дошкольного образования // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития.* 2014. Т. 3, вып. 4. С. 372–375.



3. *Игнатъева Г. А.* Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования. Н. Новгород, 2005. 344 с.
4. *Громыко Ю. В.* Сеть мыследеятельностной педагогики. М., 2011. 29 с.
5. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие. М., 2013. 400 с.
6. *Гуружапов В. А.* Экспертиза учебного процесса развивающего обучения системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. М., 2005. 76 с.
7. *Александрова Е. А.* Квалификация педагогов : как повысить? // Директор школы. 2015. № 4 (197). С. 39–44.

### Designing Programs of Professional Development of Pre-School Teachers

#### Olga V. Melnikova

Moscow Institute of Open Education  
36, Timiryazevskaya str., 127422, Moscow, Russia  
E-mail: olga.mioo@mail.ru

#### Marina V. Bogomolova

Moscow Institute of Open Education  
36, Timiryazevskaya str., 127422, Moscow, Russia  
E-mail: dosh.mioo@mail.ru

#### Elena V. Starodubtseva

Moscow Institute of Open Education  
36, Timiryazevskaya str., 127422, Moscow, Russia  
E-mail: elena.star@bk.ru

The paper presents the author's vision of dealing with the problem of professional development of teachers of pre-school educational institutions within the framework of postgraduate education. The relevance of task forms of organizing course training of teachers in the system of career enhancement and professional training is explained. An educational program is defined as a system of situations of development that encourage a transition to self-education and self-development at the stage of postgraduate training for innovation activities. The paper describes the content, mechanisms, and implementation stages of a teacher professional development program aimed at cultivating

a new functional position – that of a teacher-professional-expert. The applied aspect of this study is that it can be implemented in the development and implementation of models of variative educational practices (anthropopractices) in pre-school education.

**Key words:** professional development, activity-based nature, professional activity standard, task forms of organizing activities, effect of professional development, anthropopractice.

### References

1. *Isaev E. I., Kosaretskiy S. G., Slobodchikov V. I. Stanovlenie i razvitie professional'nogo soznaniya budushchego pedagoga* (Establishing and development of future teacher's professional consciousness). *Voprosy Psikhologii* (Voprosy Psychologii), 2000, no. 3, pp. 57–66 (in Russian).
2. *Gorina L. V. Professional'nyy rost pedagogov kak faktor povysheniya kachestva doshkol'nogo obrazovaniya* (Teachers' professional growing as factor of rising of quality of pre-school education). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2014, vol. 3, iss. 4, pp. 372–375 (in Russian).
3. *Ignat'eva G. A. Deyatel'nostnoe sodержanie professional'nogo razvitiya pedagoga v sisteme postdiplomnogo obrazovaniya* (Pragmatist content of teacher's professional development in system of post-graduate education). Nizhny Novgorod, 2005. 344 p. (in Russian).
4. *Gromyko Yu. V. Set' mysledeyatel'nostnoy pedagogiki* (Net of think-pragmatist pedagogy). Moscow, 2011. 29 p. (in Russian).
5. *Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub'ektivnoy real'nosti v ontogeneze: ucheb. posobie* (Psychology of human development: development of subjective reality in ontogeny: textbook). Moscow, 2013. 400 p. (in Russian).
6. *Guruzhapov V. A. Ekspertiza uchebnogo protsesssa razvivayushchego obucheniya sistemy D. B. El'konina – V. V. Davydova* (Expertise of training process of developing training in system by D. B. Elkonin – V. V. Davydov). Moscow, 2005. 76 p. (in Russian).
7. *Aleksandrova E. A. Kvalifikatsiya pedagogov: kak povysit'?* (Teachers' qualification: how to increase?). *Direktor shkoly* (Principal), 2015, no. 4 (197), pp. 39–44 (in Russian).



УДК 159.9:37

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ШКОЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ»

М. В. Граур

Граур Марина Васильевна – аспирант, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия  
E-mail: tom182@bk.ru

Изложены данные теоретического анализа проблемы школьной адаптации. Показано, что школьная адаптация является непрерывным процессом, связанным с кардинальными переменами в жизни индивида – сменой деятельности и социального окружения. Представлено понимание школьной адаптации не только как процесса приспособления к эффективному функционированию в образовательной среде, но и как активного освоения личностью окружающего пространства, связанного с ее способностью к психологическому, личностному, социальному саморазвитию. Сопровождающийся трудностями процесс адаптации ребенка к образовательной среде на начальных этапах обучения нередко оказывает неблагоприятное воздействие на дальнейшее обучение в школе, а затем в учреждениях профессионального образования. Обоснована необходимость комплексного подхода к разработке проблемы школьной адаптации.

**Ключевые слова:** адаптация, дезадаптация, школьная адаптация, успешность обучения.

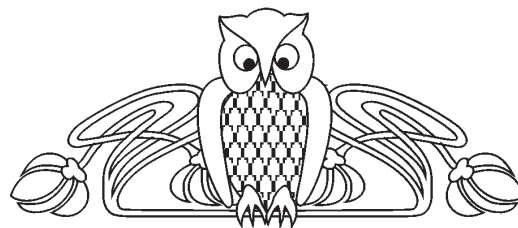
DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-3-211-214

### Введение

Как известно, термин «адаптация», в его биологическом понимании, характеризует процесс приспособления организма к окружающей среде. Поскольку он употребляется довольно широко, то каждая из наук, изучающая данную проблематику, в зависимости от предмета ее исследования по-разному рассматривает этот феномен. В психологической науке этот термин нашел широкое применение, став одним из центральных. Психологическая адаптация является внутренней динамической структурой и включает в себя приспособление человека к существующим в обществе требованиям и критериям оценки путем присвоения норм и ценностей социума [1]. Этот процесс осуществляется за счет интеграции всего арсенала психических свойств и средств, которыми человек располагает в данный момент [2].

### Теоретический анализ проблемы школьной адаптации

Вследствие тех глобальных изменений, которые происходят в обществе и которые сказываются на всех сферах деятельности человека, исследование проблемы адаптации/дезадаптации



обучающихся к школе приобретает особую актуальность для психологии: ведь образовательная среда меняется вместе с обществом в целом. Несмотря на то, что исследование данной проблемы получает все большее распространение, по мнению многих ученых (В. Е. Каган и других [3]), число дезадаптированных учащихся достаточно велико, поэтому рассматриваемый круг вопросов продолжает интересовать психологов и, как следствие, не теряет актуальности.

Более того, к исследованию проблем, связанных с адаптацией к школе, отечественные исследователи стали обращаться с 1970-х гг. Одной из первых была Т. В. Снегирева, которая выделила факторы, влияющие на успешную адаптацию [4]. В 1970–80-е гг. психологами С. Б. Данияровым, В. В. Соложенкиным стали изучаться особенности адаптации студентов, начинающих обучаться в вузе [5]. Целенаправленные исследования процесса адаптации учащихся к общеобразовательной школе начались в 1990-е гг. и связаны с организацией в школах психологической службы [6].

Отметим, что процесс приспособления человека к условиям социальной среды непрерывен и связан с периодами кардинальной смены деятельности и социального окружения [1]. Такими периодами в детстве являются, безусловно, начало обучения в школе, переход в среднее звено обучения (в 5-м классе), переход к обучению по профилям (9–10 классы) и завершение обучения, включающее профессиональное самоопределение. Адаптация к школе рассматривается не только как процесс приспособления к эффективному функционированию в данной среде, но и как активное освоение личностью окружающего пространства, связанного с ее способностью к психологическому, личностному, социальному саморазвитию [7]. Как правило, эти процессы рассматривают с разных сторон.

Большое внимание также уделяется анализу проблем, связанных с адаптацией к школьному обучению первоклассников. Поступление в школу и начальный период обучения является непростым для детей: он вызывает изменение положения ребенка в системе социальных отношений и означает переход к другому виду деятельности. В исследованиях многих авторов, касающихся приспособлению к школьной среде первоклассников, большое значение придается вопросам школьной готовности, а также адап-



тации первоклассника к новым условиям систематического обучения в коллективе сверстников (Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер) [8, 9].

В этом возрасте происходит смена условий воспитания в семье и дошкольных учреждениях: возникает совершенно иная атмосфера, атмосфера школьного обучения, которая требует приложения значительных усилий, складывается из совокупности эмоционально-волевых, познавательных и физических нагрузок, предъявляет новые, более серьезные требования к личности первоклассника и его возможностям [9]. Д. Б. Эльконин указывает на то, что систематическое обучение в школе имеет свои особенности: с поступлением в неё ребёнок начинает осуществлять общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность – учебную. Также исследования показывают, что организованное школьное обучение предполагает обязательное выполнение установленных для всех одинаковых правил и требований, которых придерживаются ученики в школьной среде.

Учитывая все сказанное выше, отметим, что школьная адаптация подразумевает не только адаптацию первоклассников и даже не только приспособление к школе пятиклассников и старшеклассников, но и состояние соответствия выполняемой учебной деятельности внутренним характеристикам ученика на протяжении всего обучения, при этом проблема адаптации является наиболее актуальной именно в переходные периоды [10]. К тому же стоит принять во внимание то обстоятельство, что успешность ребенка в его дальнейшей учебной деятельности напрямую зависит от того, насколько он сможет приспособиться к школьному обучению. Сопровождающийся трудностями процесс адаптации к образовательной среде на начальных этапах обучения нередко оказывает неблагоприятное воздействие на дальнейшее обучение в школе, а затем в учреждениях профессионального образования [11].

Некоторые авторы утверждают [12], что адаптация ребенка к новой для него социально-педагогической среде означает приспособление к функционированию в рамках специально организованной деятельности учения, а именно выполнению как академических, так и социальных требований, принятию на себя определенных статусно-ролевых обязательств. Разумеется, такое приспособление происходит не только на внешнем, поведенческом уровне, но и на внутреннем, личностном – формируются определенные мотивационные установки, качества личности и т.д. Внутренняя психическая жизнь первоклассника имеет тесную связь с учением, отсюда следует, что успешность или неуспешность учебной деятельности имеет аффективную окраску [13]. Благополучное сочетание внешних и внутренних факторов, как считают некоторые

авторы, ведет к адаптированности, неблагополучное – к дезадаптированности [14].

Понятие «дезадаптация» является противоположным понятию «адаптация». С дезадаптацией связывают отклонения в учебной деятельности – затруднения в учебе, конфликты с одноклассниками и учителями, низкий уровень учебной мотивации и т. д. По мнению М. Г. Битяновой, адаптированный ребенок – это ребенок, приспособленный к полноценному развитию своих личностных, физических, интеллектуальных и других возможностей в новой для него педагогической среде [12].

Говоря о соотношении адаптации и дезадаптации, хотелось бы сослаться на точку зрения Т. В. Дорожевец. Автор считает, что адекватная психологическая адаптация к требованиям, предъявляемым обществом, характеризуется успешной приспособляемостью к неблагоприятным социальным условиям, а неадекватная, в свою очередь, наличием внутриличностных конфликтов, высокой степенью невротизации, плохой социальной приспособляемостью, эмоциональной уязвимостью [7]. Кроме того, Т. В. Дорожевец разработал модель школьной адаптации, состоящую из трех основных сфер: 1) академическая адаптация характеризует степень соответствия поведения ребёнка нормам школьной жизни: принятие требований учителя и ритма учебной деятельности, овладение правилами поведения в классе, отношение к школе, достаточная познавательная активность на уроках и т.д.; 2) социальная адаптация отражает успешность вхождения ребёнка в новую социальную группу в виде его принятия одноклассниками, достаточного количества коммуникативных связей, умения решать межличностные проблемы и т.д.; 3) личностная адаптация характеризует уровень принятия ребёнком самого себя как представителя новой социальной общности («Я – школьник») и выражается в виде соответствующих самооценки и уровня притязаний в школьной сфере, стремления к самоизменению и др. [7].

Изучая различные подходы к составляющим адаптации, хотелось бы упомянуть Д. Ю. Соловьеву, выделяющую следующие составляющие школьной адаптации: 1) организационную – приспособление ребенка к новой системе организации жизни: новым требованиям, правилам, режиму дня, обязанностям, статусу; 2) учебно-мотивационную – определенная жизненная позиция, выполнение общественно значимой учебной деятельности; 3) социальную – особенности поведения ребенка в школе: формирование адекватного поведения, установление контактов с учащимися и учителем; 4) психологическую – значим анализ эмоциональных проявлений, внимание должно акцентироваться не только на успеваемости и поведении ребенка, но и на изучении его психологического здоровья [15].



## Заключение

Проанализировав работы психологов, мы можем отметить, что общим для них является признание связи адаптации к школе с уровнем психологической готовности учащихся к обучению в ней. Кроме того, исследователи рассматривают комплексный подход на пути создания условий для успешной адаптации и в этой связи выделяют интеллектуальную, эмоциональную и социально-психологическую сферы адаптации. Изучение процесса приспособления ребенка к школе происходит на фоне недопущения отрицательного результата, т. е. дезадаптации, и исследования адаптационного процесса на начальных этапах обучения ребенка в школе [6]. Авторы также отмечают сложность процесса приспособления к учебной среде, поскольку школа ставит множество задач перед первоклассником, которых не было раньше в его опыте.

## Библиографический список

1. Кондаков И. М. Психологический словарь. М., 2000. 225 с.
2. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988. 270 с.
3. Никифоров В. И., Сурыгин А. И. Теория и практика высшего профессионального образования. Термины, понятия и определения. СПб., 2009. 141 с.
4. Снегирева Т. В. Процесс социально-психологической адаптации в условиях специализации учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1978. 22 с.
5. Данияров С. Б., Соложенкин В. В., Краснов И. Г. Взаимосвязь физиологических и психологических показателей в процессе адаптации у студентов // Психол. журн. 1989. № 1. С. 99–105.
6. Григорьева М. В. Школьная адаптация : механизмы и факторы в разных условиях обучения. Саратов, 2008. 212 с.
7. Дорожнев Т. В. Диагностика школьной дезадаптации. Витебск, 1995. 154 с.
8. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М., 2004. 64 с.
9. Венгер А. Л. Психологическое обследование младших школьников. М., 2003. 160 с.
10. Ахутина Т. В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе // 1-я междунар. конф. памяти А. Р. Лурия : сб. докл. / под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. М., 1998. С. 201–208.
11. Соловьева Т. А. Первokлассник : адаптация в новой социальной среде. М., 2008. 72 с.
12. Битянова М. Г. Работа психолога в начальной школе. М., 1998. 352 с.
13. Костяк Т. В. Психологическая адаптация к школе. М., 2008. 176 с.

14. Эксакусто Т. В., Истратова О. Н. Справочник психолога начальной школы. Ростов н/Д, 2003. 448 с.
15. Соловьева Д. Ю. Факторы адаптации первоклассников в школе // Вопр. психологии. 2012. № 4. С. 23–31.

## Psychological Meaning of the Concept «School Adaptation»

Marina V. Graur

Saratov State University  
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia  
E-mail: tom182@bk.ru

The paper presents the findings of a theoretical analysis of the problem of school adaptation. It is demonstrated that school adaptation is an ongoing process, involving such fundamental changes in the person's life as the change of activities and social environment. School adaptation is interpreted not only as a process of adaptation to effective functioning in an educational environment, but also as the person's active exploration of the surrounding environment associated with his/her ability to develop psychologically, personally, and socially. It is demonstrated that during the initial stages of schooling, the process of a child's adaptation to the educational environment, which is accompanied by difficulties, often has an adverse effect on his/her further studies at school and later at institutions of vocational education. The paper provides a rationale for an integrated approach to dealing with the problem of school adaptation.

**Key words:** adaptation, disadaptation, school adaptation, academic success.

## References

1. Kondakov I. M. *Psikhologicheskii slovar'* (Psychological dictionary). Moscow, 2000. 225 p. (in Russian).
2. Berezin F. B. *Psikhicheskaya i psikhofiziologicheskaya adaptatsiya cheloveka* (Person's psychical and psycho-physiological adaptation). Leningrad, 1988. 270 p. (in Russian).
3. Nikiforov V. I., Surygin A. I. *Teoriya i praktika vysshego professional'nogo obrazovaniya. Terminy, ponyatiya i opredeleniya* (Theory and praxis of high professional education. Terms, notions and definitions). St.-Petersburg, 2009. 141 p. (in Russian).
4. Snegireva T. V. *Protsess sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii v usloviyakh spetsializatsii uchebnoy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* (Process of social-psychological adaptation under conditions of specialty of learning activity: autoref. diss. ... cand. of psychology). Moscow, 1978. 22 p. (in Russian).
5. Daniyarov S. B., Solozhenkin V. V., Krasnov I. G. *Vzaimosvyaz' fiziologicheskikh i psikhologicheskikh pokazateley v protsesse adaptatsii u studentov* (Correlation of physiological and psychological markers in students' adaptive process). *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal), 1989, no. 1, pp. 99–105 (in Russian).
6. Grigor'eva M. V. *Shkol'naya adaptatsiya: mekhanizmy i faktory v raznykh usloviyakh obucheniya* (School adaptation: mechanisms and factors in different conditions of studying). Saratov, 2008. 212 p. (in Russian).



7. Dorozhevets T. V. *Diagnostika shkol'noy dezadaptatsii* (Diagnostic of school de-adaptation). Vitebsk, 1995. 154 p. (in Russian).
8. El'konin D. B. *Psikhologiya obucheniya mladshogo shkol'nika* (Psychology of primary school pupil's learning). Moscow, 2004. 64 p. (in Russian).
9. Venger A. L. *Psikhologicheskoe obsledovanie mladshikh shkol'nikov* (Psychological inspection of primary school pupils). Moscow, 2003. 160 p. (in Russian).
10. Akhutina T. V. *Neyropsikhologiya individualnykh razlichiy detey kak osnova ispolzovaniya neyropsikhologicheskikh metodov v shkole* (Neuropsychology of children's individual differences as a basis for the using of neuropsychological methods in school). I Mezhdunar. konf. pamiyati A. R. Luriya: sb. dokl. (I International conference of the memory of A. R. Luria: reports collection). Eds. E. D. Chomskaya, T. V. Akhutina. Moscow, 1998, pp. 201–208.
11. Solov'eva T. A. *Pervoklassnik: adaptatsiya v novoy sotsial'noy srede* (First grade pupil: adaptation in new social environment). Moscow, 2008. 72 p. (in Russian).
12. Bityanova M. G. *Rabota psikhologa v nachal'noy shkole* (Psychologist's work in primary school). Moscow, 1998. 352 p. (in Russian).
13. Kostyak T. V. *Psikhologicheskaya adaptatsiya k shkole* (Psychological adaptation to school). Moscow, 2008. 176 p. (in Russian).
14. Eksakusto T. V., Istratova O. N. *Spravochnik psikhologa nachal'noy shkoly* (Reference book for psychologist of primary school). Rostov-on-Don, 2003. 448 p. (in Russian).
15. Solov'eva D. Yu. *Faktory adaptatsii pervoklassnikov v shkole* (Factors of primary school pupils' adaptation at school). *Voprosy Psikhologii* (Voprosy Psychologii), 2012, no. 4, pp. 23–31 (in Russian)





# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

УДК 316.6: 371

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В СВЕТЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТРЁХ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ДОМИНАНТАХ (К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА)

В. В. Прозоров, Р. М. Шамионов

Прозоров Валерий Владимирович – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой общего литературоведения и журналистики, научный руководитель Института филологии и журналистики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия  
E-mail: prozovov@sgu.ru

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

Осуществлен междисциплинарный анализ проблемы социализации личности на основе обращения к учению о трёх родах словесного искусства – эпосе, лирике и драме. Предложена идея, в соответствии с которой социализация личности может рассматриваться как последовательное включение эпической, лирической и драматической составляющих освоения социального пространства. Раскрыты разные стороны процесса социализации личности сквозь призму взаимопроникновения трех антропологических доминант, которые в своей сложной совокупности способствуют конструированию, формированию и развитию человеческих субъектно-объектных связей и отношений в мире.

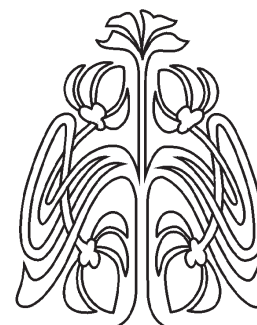
**Ключевые слова:** личность, социализация, антропологические доминанты, эпос, лирика, драма.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-3-215-218

### Междисциплинарный статус проблемы социализации личности

Социализация личности – это не только процесс усвоения социальных норм, ролей, установок путем включения в социальные связи, но и процесс их встраивания в целостную систему (структуру) личности, благодаря чему и происходит ее становление. В современных гуманитарных науках продолжается неустанный поиск бытийных характеристик личности, тех универсалий, тех значений, которые выработаны человечеством как ориентиры не только поступков человека и их оценки и переживаний, но и смысловых оснований бытия.

Известно, что во все времена имеются относительно устойчивые механизмы становления личности, обеспечивающие усвоение ею общественной информации о должном; они обеспечены не только культурой определенных сообществ, но и общечеловеческой историей взаимоотношений, закладываемой во всевозможные феномены современного для каждого индивида социального воздействия. В этом отношении сегодня требуется изучение (и отслеживание изменений) того социального содержания, которое встраивается в целостную



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





структуру личности; особенностей взаимосвязи внутри- и межфункциональных характеристик личности, их выстраивания в определенные цепочки и соотношения, то есть выявление поведения сложной многоуровневой системы.

Между тем различные феномены культуры не только несут в себе нормативные предписания и долженствования относительно бытия человека в обществе, но и отражают бытие во всех его ипостасях и в различных формах. Поэтому культурные феномены могут выступать и средством социализации личности в части трансляции моделей поведения, деятельности, переживания и отношения к миру, и сферой социализации наряду с деятельностью, общением и самосознанием, поскольку отражают различные стороны бытия (и, в некотором смысле, являются стороной бытия). Любой социальный объект приобретает психологическое значение для личности только в том случае, если он задействует ее, поэтому общественные явления становятся явлениями для личности в силу формирования отношения к ним, основанного на ценностях, нормах, установках, усвоенных личностью в процессе ее социализации. В связи с этим может представлять специальный интерес обращение к давно уже признанному классическим, известному с античных времен и восходящему к Аристотелю учению о трёх родах словесного искусства – эпосе, лирике и драме.

Сама концепция трёх родов словесного искусства значительно шире своего исходного, собственно эстетического смысла. Три литературных рода – это поистине универсальная триада, способная объяснить и особенности огромного словесно-текстового рельефа, и основные, ведущие речевые функции, и природу возрастной, постепенно возрастающей и усложняющейся психологии [1].

Ориентируясь, прежде всего, на гегелевское учение о трёх литературных родах, В. Г. Белинский в статье 1841 г. «Разделение поэзии на роды и виды» так характеризует стихию эпического: «Начало эпоса есть всякое изречение, которое в сосредоточенной краткости схватывает в каком-либо данном предмете всю полноту того, что есть существенного в этом предмете, что составляет его сущность» [2, с. 32]. Если в эпосе субъект почти полностью поглощён предметом живописания, то «в лирике он не только переносит себя в предмет, растворяет, проникает его собою, но и изводит из своей внутренней глубины все те ощущения, которые пробудило в нём столкновение с предметом» [2, с. 45]. Драматическая же форма по природе своей диалогична, но «драматизм состоит не в одном разговоре, а в живом действии разговаривающих одного на другого. Если, например, двое спорят о каком-нибудь предмете, тут нет не только драмы, но и драматического элемента; но когда спорящие, желая приобрести друг над

другом поверхность, стараются затронуть друг в друге какие-нибудь стороны характера или задеть за слабые струны души и когда чрез это в споре высказываются их характеры, а конец спора становится их в новые отношения друг к другу, – это уже своего рода драма. Но главное в драме – отсутствие длинных рассказов и чтоб каждое слово высказывалось в действии» [2, с. 62].

Эпическое начало сопряжено с нашей потребностью в разглядывании внешней по отношению к нам реальности, в наблюдении за ней, в постепенном, поэтапном её освоении и познании. Лирическая составляющая бытия обращает внимание на внутренний мир человека, на наше бескрайнее душевное пространство во всем его богатом и своевольном разнообразии. Драматическое начало повелевает сосредоточиться на характере взаимоотношений (диалогов, контактов, противоречивых связей) нашего внутреннего Я с бесконечной цепью Других Я.

Обращает на себя внимание, что три литературных рода, которыми с давних времен характеризуется всё неоглядное пространство художественной словесности, соответствуют давно уже отмеченной тройственной функции человеческого языка.

Давно уже замечено, что язык наш постоянно что-то называет, представляет, объявляет, описывает, объясняет. Эту речевую функцию обычно именуют репрезентативной, представительской. Одновременно язык наш нечто постоянно выражает, выявляя определённые чувства, переживания, состояния, отношения. Эта функция определяется как экспрессия. В то же самое время, наряду с репрезентацией и экспрессией, у языка есть ещё одна (третья) и не менее важная функция, заключающаяся в том, что, представляя что-то, выражая нечто, речь наша постоянно кому-то непременно адресована. Во всём разнообразии речевых ситуаций неизменно участвуют отправитель или субъект речевого акта и получатель или адресат речевого акта – партнёры по общению. Эта функция именуется апелляцией. Язык наш непрестанно что-то называет, одновременно, с разной мерой экспрессии, нечто выражает и неизбежно, всегда к кому-то обращён. Три литературных рода подобны тернарным универсальным речевым функциям.

Эпос нечто описывает, представляет некие более или менее значительные события. Эпос – наш кругозор, наше видение, ощущение и понимание окружающего нас мира. Лирика нечто эмоционально воплощает и выражает. Лирика позволяет нам глубже и пронзительнее понять нас самих. Драма – чреватый конфликтной напряжённостью контакт с другими «Я», наши (проверяемые на прочность и шаткость) мосты и мостки в мир других людей, трудное преодоление одиночества, нескончаемые поиски сеансов связи, накаленная атмосфера споров и ссор.



### Антропологические доминанты социализации личности

Три литературных рода вполне естественно сопоставимы, на наш взгляд, и со сложнейшими законами саморазвития личности. По мере того, как растёт и углубляется личностное душевное пространство бытия каждого человека (с момента его появления на свет), обнаруживается возможность и необходимость говорить об *эпической, лирической и драматической составляющих* освоения этого пространства.

Вступающий в жизнь человек шаг за шагом оглядывает, обживает, осваивает мир, окружающий его и проникающий в него со всех сторон. Мир этот состоит из самых родных, близких, привычных и новых, не знакомых, не понятных ещё людей, предметов, явлений. Окружающие в меру своих способностей и возможностей поддерживают ребенка в постепенном, поэтапном, увлекательном и сложном освоении мира, помогают разумно одушевить его неохватную и всё разрастающуюся вселенную. Под влиянием взрослых, под воздействием их отношения к жизни малыш постепенно обретает всё большую самостоятельность. Он упорно обживает, испытывает, разгадывает, познаёт этот мир. С полным правом мы можем назвать *эпическим* с годами не прерывающийся, сопутствующий нам всю жизнь постоянный процесс трудного постижения окружающей реальности.

Обживая мир, ребенок обогащается собственным внутренним опытом. Психологи разных стран и эпох отмечают и описывают на разных этапах школьного возраста испытываемые подростками ощущения утраты любви окружающих, переживания, связанные с неудачами на всевозможных жизненных фронтах. Это и возможный (и реальный, и мнимый) неуспех в школе, в спорте, среди ровесников, в отношении со своими сверстниками противоположного пола. Это и известная беззащитность перед лицом чьей-то преднамеренной или невольной агрессии. Это может быть и неприязнь, исходящая от тех, к кому подросток испытывает положительные эмоции, и многое другое. Отсюда – почти неизбежный, по-разному обнаруживающий себя уход в собственное, защищающее от постороннего вторжения, суверенное «Я». Один малыш старшего дошкольного возраста, возвращаясь домой с прогулки во дворе и хорошо зная, что дома собралась шумная компания взрослых, говорит, обращаясь к сопровождающей его бабушке: «Ничего! Пусть они веселятся! А я сяду под столом и буду свои мысли думать!» Известно, что подросток начинает уже очень остро ощущать внутреннее право на самостоятельность. В нём постепенно, но отчетливо обнаруживаются максималистский подход к окружающим и повышенная ранимость от соприкосновения с отлаженным

миром взрослых. Его новая и всепоглощающая стихия – самоуглубленная рефлексия, стремление понять и согласить себя с неизбежными «окружающими» обстоятельствами. Известно, что частые спутники этих процессов – внешне не мотивированная вспыльчивость, грубость, резкость, обидчивость и т.п. В этот период взросления верх берет *лирическая* составляющая человеческого саморазвития. Лирическая характеристика так же, как и эпическая, остаётся с нами и в нас на всю оставшуюся жизнь. С годами она может видоизменяться, приходиться в умаление или, напротив, выражаться в гипертрофированной форме. Но присутствие лирической составляющей в общем личностном самоопределении человека ощутимо постоянно.

Каждый из нас усердно осваивает собственное душевное пространство, собственное развивающееся «Я», но всё чаще посещают нас открытия и откровения, связанные с тем, что, оказывается, в этом мире рядом с нами живут, учатся, работают, страдают, радуются, пробуют найти себя *другие*. И каждый другой тоже имеет право на своё «Я». Наступает пора острого проявления *драматической* доминанты в саморазвитии личности. Обнаруживаются первые ростки диалогического сознания. Другие «Я» – это и сверстники обоего пола, и взрослые: родители, друзья семьи, учителя, соседи. Естественное сближение с другими «Я» – частые поводы для многочисленных трудноразрешимых конфликтов, выяснения отношений, споров, ссор и т.д. Источники и масштабы конфликтов далеко не всегда понятны подростку. Главное, что *их* «Я» во многих отношениях не похоже на *моё* «Я». И даже когда они правы, мне очень трудно даётся признание их правоты... Пройдут годы, но драматическая составляющая тоже всегда будет с нами и в нас, прорастёт основательно и крепко, по-разному сопутствуя нам всю жизнь.

Подчеркиваем: речь ни в коем случае не идет о линейно-последовательной смене основных фаз психологического становления личности. Мы говорим об их постепенном *становлении и взаимопроникновении*. Эпическая, лирическая и драматическая доминанты, последовательно формируясь в ребенке и формируя существенные нравственные, эмоционально-интеллектуальные, психофизические характеристики, остаются (в разных соотношениях и пропорциях) важнейшими параметрами свободно развивающейся личности.

Три литературных рода – это, скорее всего, поистине универсальная триада. По-видимому, мы имеем право говорить о трёх взаимосвязанных ключевых параметрах, объясняющих наши всеобъемлющие возможности и готовности освоения действительности. Мы можем говорить о **трёх антропологических доминантах**, которые в своей сложной совокупности способствуют



конструированию, формированию и развитию человеческих субъектно-объектных связей и отношений в нашем мире.

Эпическая доминанта – это главным образом сосредоточение человеческого познания на нечётко-множественной окружающей реальности, на её внешних очертаниях и глубинных явлениях, на мире вещественном и фантастическом, натуральном и мифологическом. Лирическая доминанта – более или менее стойкое фокусирование интереса главным образом на собственном «Я», на определенных и неожиданных объёмах своего бесконечного и чаще всего трудно поддающегося осознанию душевного пространства. Драматическая доминанта – прежде всего, переключение внимания на конфликтные процессы взаимодействия, диалогического контакта моего «Я» с любым другим «Я» этого многоголосого мира. Каждое из бытийных характеристик личности позволяет получать жизненно необходимую и в высшей степени полезную информацию о мире вне меня, о мире во мне, о мире между мной и другими субъектами жизни...

### Заключение

Постижение значений мира вне меня (и между другими), во мне и между мной и другими реализуется в контекстах названных доминант, которые могут быть представлены в различных продуктах культуры, но интериоризация которых создает базу для выстраивания их в целостные образы. Вполне очевидно, что целостность процесса и результатов социализации на разных этапах может быть обеспечена лишь единством формирования (каждому этапу соответствует определенный уровень сложности и обобщенности) этих ипостасей миропонимания и мироотношения, которые характеризуют складывающуюся картину мира личности. Иначе говоря, целостные картины мира, ограниченные возрастными, социально-территориальными, познавательными и другими возможностями индивида, тем не менее содержат те характеристики, которые обусловлены названными информационными доминантами, и регулируют ее поведение в различных сферах отношений (личности).

Наконец, в свете представлений об антропологических доминантах социализация предстает как процесс, разворачивающийся в их системе координат, где каждый элемент (социально-психологическая характеристика) личности (норма, ценность, ролевая позиция и т.п.) имеет три гра-

ни, благодаря которым может быть представлен одновременно во всех трех ипостасях. Поэтому освоение социального мира и утверждение себя в нем может быть представлено как поэтапное включение в различные ситуации, отражающиеся в антропологических доминантах (универсалиях). В этом смысле и результаты социализации личности (на каждом новом этапе – более сложноорганизованные) являются производными от взаимосвязи и взаимодействия соответствующих доминант.

### Библиографический список

1. *Прозоров В.В.* Власть и свобода журналистики : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М., 2012. 240 с.
2. *Белинский В. Г.* Полн. собр. соч. : в 13 т. М., 1954. Т. 5. 862 с.

### A Person's Socialization in the Light of the Concepts of Three Anthropological Dominants (Research Question Outline)

Valeriy V. Prozorov

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

Rail M. Shamionov

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

A multidisciplinary analysis of a person's socialization has been performed based on the theory of three modes of oral tradition – epic, lyric poetry, and drama. The paper proposes an idea that a person's socialization can be viewed as sequential inclusion of epic, lyric, and dramatic components of the exploration of social space. The paper clarifies different aspects of the process of a person's socialization through the prism of the convergence of three anthropological dominants, which in their complex combination contribute to the designing, formation, and development of human subject-object relations and relations in the world.

**Key words:** identity, socialization, anthropological dominants, epic, lyric poetry, drama.

### References

1. *Prozorov V.V.* *Vlast' i svoboda zhurnalistiki: ucheb. posobie* (Power and freedom of journalism: training manual). 2-nd ed. Moscow, 2012. 240 p. (in Russian).
2. *Belinskiy V. G.* *Poln. sobr. soch.*: v 13 t. (Complete works: in 13 vol.). Moscow, 1954. Vol. 5. 862 p. (in Russian).



# ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 316.6 : 159.9.331

## СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ТЕМПОРАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК КАРЬЕРЫ

В. А. Толочек

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

Рассматриваются зависимости социально-демографических характеристик респондентов и темпоральных характеристик их профессиональной карьеры, установленные на выборках представителей разных профессий (обследовано 1184 чел. в возрасте 30–60 лет). Выявлены положительные корреляции между возрастом, стажем работы в организации, занимаемой должностью, стажем работы в должности, состоянием в браке, числом детей в семье; обнаружены корреляции (в одних субкультурах положительные, в других отрицательные) между полом, местом рождения и вышеприведенными характеристиками. Установлено, что женщины, лица более зрелого возраста, руководители высшего и среднего звена, уроженцы небольших населенных пунктов имеют более «плотные» профессиональные биографии, более продолжительное время работают в организации и в занимаемой должности, чем мужчины, молодые, специалисты и руководители низового звена, уроженцы крупных городов. Зависимости социально-демографических особенностей субъектов «преломляются» условиями профессиональной среды – характером трудовых функций, корпоративной культурой организации, средними характеристиками гендера и возраста сотрудников организаций, места их рождения. «Стаж работы в организации», «должность», «пол» выступают автономными переменными как исходные образования для разворачивания очередных циклов карьеры субъектов.

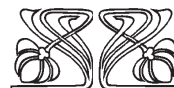
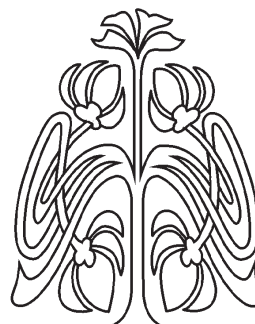
**Ключевые слова:** социально-демографические, характеристики, субъекты, темпоральные, профессиональная, карьера, корреляции.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-3-219-227

### Введение

Увеличение продолжительности жизни людей и периодов их ученичества, учащение и периодичность смены места работы и вида занятости, активные миграции трудоспособного населения придают активно изучаемой с середины XX в. проблеме *профессиональной карьеры* (ПК) новые качественные особенности, поддерживают и усиливают ее актуальность не только в локальном – субъектном и корпоративном, но и в широком социальном плане – в масштабе региона и государства. Появление новых социальных феноменов (малодетные и неполные семьи, child-free и пр.) в корне изменяют базовые основания мотивации труда, следовательно, изменяют отношения людей к труду, к карьере, меняются типовые формы их жизнедеятельности.

Успешная карьера человека (в совокупности ее объективных и субъективных критериев) имеет и всегда будет иметь высокую личностную и социальную значимость. Обоснованный переход от исследований к научно-практическим технологиям, разработка оснований надежного решения ключевых задач психологической поддержки становления и эволюции успешной карьеры будет способствовать более полной самореализации человека, более эффективному управлению человеческими ресурсами в масштабе как отдельных организаций, так и страны в целом.



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





В решении вышеназванных задач выделяются несколько сопряженных аспектов. Первый из них достаточно изучен – профессиональная эволюция отдельного человека, отражающегося в эффектах непосредственных взаимодействий участников совместной деятельности – трудовой и учебной [1–12]. Второй, также важный, активно изучаемый в последние годы аспект проблемы ПК – эффекты взаимодействия профессионала с типовыми фрагментами социальной микро-, мезо- и макросреды [2, 4–6, 8, 11]. Третий – собственные закономерности развития профессиональной карьеры и профессиональной эволюции субъекта, рассматриваемые в разных планах, в том числе, и в их темпоральных характеристиках [8, 12]. В широком смысле проблема *темпоральных характеристик профессиональной карьеры* (ТХПК) есть *проблема взаимоотношений индивида и среды*, в узком – *самоорганизации временных структур жизнедеятельности человека при изменении окружения*. Изучение ТХПК субъекта (периодизации, продолжительности и последовательности отдельных фаз, общего стажа работы – в организации, на разных должностных позициях и т.п.), временных структур и их функционирование как процессов (само)развертки («саморазвития») может и должно изучаться в их связях с личностными и социально-демографическими особенностями субъектов, во взаимодействии с динамикой активности участников малых групп (рабочих, родственников), динамикой развития организации, динамикой изменения условий социальной макросреды. Множество порождаемых ТХПК социально-психологических эффектов в перспективе могли бы стать отдельным предметом исследования – *ритмологии профессиональной карьеры* [12].

### Организация исследования

*Объект, предмет, задачи, методы исследования. Задачи:* 1) изучение социальных детерминант темпоральной организации профессиональной карьеры; 2) выявление и описание особенностей темпоральных характеристик профессиональной карьеры субъектов. *Предмет исследования* – темпоральные характеристики профессиональной карьеры (ТХПК).

*Методы:* анкетирование продолжительно и успешно работающих сотрудников разных организаций (не менее 1 года) в возрасте 30 – 60 лет (анкета «Стиль жизни» [8, 11]); статистический анализ данных вводной части анкет («шапки»), содержащих социально-демографические характеристики респондентов (пол, возраст, стаж работы, стаж работы в организации, состояние в браке, стаж семейной жизни, число детей); изучение баз данных отделов кадров государственных и коммерческих организаций.

*База исследования:* девять выборок профессионалов (групп субъектов, работающих в определенной профессиональной сфере): 1) государственные служащие (126 чел.); 2) менеджеры торговой компании (оптовые и розничные продажи, 148 чел.); 3) преподаватели гуманитарных дисциплин вузов (135 чел.); 4) представители профессии «человек – техника»: научные сотрудники НИИ, разработчики и специалисты, обслуживающие технические системы (54 чел.); 5) представители профессии «человек – техника»: мастера и инженеры-производственники (68 чел.); 6) медицинские сестры крупной клинической больницы (68 ч.); 7) работники сети магазинов крупного торгового дома (220 чел.); 8) работающие руководители и специалисты компании, занятые в производстве офисных атрибутов (326 чел.); 9) уволенные в 2015 г. руководители и специалисты компании, занятые в производстве офисных атрибутов (39 чел.): всего – 1184 чел.

Первые три группы респондентов являются представителями профессий типа «человек – человек», две последующие – «человек – техника»; медиков и лиц, занятых в производстве и продаже товаров, можно считать представителями совмещенных типов профессий. Условность такого размежевания определяется наличием в рассматриваемых типах деятельности специального знания специалистами биологических параметров жизнедеятельности человека, технических характеристик товаров и т.п., с одной стороны, с другой – активного взаимодействия субъектов с пациентами, покупателями, заказчиками и потребителями товаров и услуг, следовательно, необходимости знаний и умений в области социальной психологии.

### Результаты исследования и их обсуждение

При раздельном для каждой профессиональной выборки статистическом анализе полученных данных мы обнаружили довольно сходные зависимости изучаемых социально-демографических характеристик респондентов и их ТХПК. Выявлены умеренные и тесные положительные корреляции (чаще в интервале от  $r = 0,100$  до  $r = 0,600$ ) между возрастом, стажем работы в организации, занимаемой должностью, стажем работы в должности, состоянием в браке, числом детей в семье, иногда – отрицательные корреляции между полом и вышеприведенными характеристиками в том же диапазоне тесноты связей. Возраст как общая характеристика объяснимо тесно положительно коррелирует с общим стажем работы, семейным стажем и числом детей в семье (в интервале  $r = 0,300–0,900$ ). Все виды стажа работы коррелируют с числом детей в семье ( $r = 0,200–0,300$ ), как и все виды семейного стажа ( $r = 0,200–0,550$ ). Женщины чаще более продолжительное время работают в организации, как и лица более зрелого возраста.



Вместе с тем такие зависимости довольно сильно «преломляются» условиями профессиональной среды – характером трудовых функций, корпоративной культурой организации, средними характеристиками гендера и возраста сотрудников организаций, места их рождения и др. Так, связи пола сотрудников и возраста заметно разнятся в разных компаниях (от  $r = 0,127$  до  $r = -0,462$ ), возраста и занимаемой должности (от  $r = 0,617$  до  $r = -0,220$ ), должности и пола ( $r = -0,468$ – $0,262$ , но чаще – в интервале  $r = 0,200$ – $0,300$ ). В торговых организациях более четко прослеживаются тесные связи возраста и стажа работы в организации ( $r = 0,640$ – $0,728$ ), в сфере «человек – техника» эти связи чаще и весомее опосредуются социальными «контекстами» ( $r = 0,064$ – $0,900$ ). Место жительства и место рождения устойчиво коррелируют с продолжительностью разных видов стажа – работы, работы в организации, управленческого, семейной жизни (за редким

исключением, в интервале  $r = -0,150$  –  $-0,550$ ).

При проведении факторного анализа (метод Varimax) выделяются факторы, сходные по содержанию и по объему объясняемой дисперсии (65 – 76%). В тех выборках, где не учитывался стаж работы в организации, ключевыми переменными, с высокими факторными «весами» являются пол, все виды стажа, место рождения и жительства, полнота реализации в семейной сфере. Так, в выборке государственных служащих (126 чел.) выделено три фактора, получивших название согласно «весу» их определяющих переменных: 1-й – «Возрастная монотонная профессиональная карьера», 2-й – «Карьера регионалов», 3-й – «Самореализация мужчин в административной карьере и в семейной сфере»; в выборке менеджеров (148 чел.) – 1-й – «Возрастная монотонная профессиональная карьера», 2-й – «Карьера жителей крупных городов», 3-й – «Самореализация мужчин в административной карьере» (табл. 1).

Таблица 1

Описательные статистики и результаты факторного анализа данных выборок государственных служащих (126 чел.) и менеджеров (148 чел.)

Переменные	Госслужащие		Менеджеры		Госслужащие			Менеджеры		
	<i>M</i>	<i>CD</i>	<i>M</i>	<i>CD</i>	1	2	3	1	2	3
Пол	0,63	0,486	0,55	0,499	–	–	0,915	–	–0,256	0,800
Возраст	39,81	7,727	37,47	8,513	0,948	–	–	0,894	–	–
Стаж работы	19,57	8,427	16,45	8,862	0,942	–	–	0,866	–	0,232
Стаж управления	9,67	7,684	6,85	7,106	0,595	–	0,577	0,686	0,237	0,492
Должность	4,39	1,564	3,53	1,660	0,303	0,453	0,333	0,336	–	0,675
Брак	0,73	0,446	0,71	0,467	0,333	0,561	–	0,510	–	–
Стаж семейный	12,96	9,380	11,30	9,832	0,802	0,235	–	0,939	–	–
Дети	1,49	1,345	1,11	0,869	0,242	0,442	0,319	0,667	–0,205	–
Место жительства	4,06	0,870	3,28	1,212	–	–0,792	–	–	0,807	–
Место рождения	3,02	1,308	3,99	0,922	–	–0,598	–	–0,219	0,780	–
Дисперсия, %	–	–	–	–	36,0	15,8	11,3	41,4	14,8	11,0

Примечание. *M* – средние значения по выборке; *CD* – стандартные отклонения; 1, 2, 3 – выделенные факторы в каждой из выборок.

В качестве иллюстрации отношений переменных рассмотрим более обстоятельно данные, полученные на выборке типичных «производственников» – мастеров и инженеров одного из крупных региональных предприятий, производящих технические объекты, и сотрудников технических организаций, занятых разработкой и обслуживанием технических систем (в большинстве своем работающих в крупных городах). Согласно содержанию и факторному «весу» переменных, у «производственников» 1-й фактор получил название «Экстенсивный жизненный опыт», 2-й – «Самореализация (мужчин, уроженцев крупных городов) в семье», 3-й – «Самореализация в семье и несложив-

шаяся административная карьера (уроженцев небольших поселков)», три фактора объясняли 72,6% дисперсии. У сотрудников технических организаций получены сходные факторы: 1-й – «Жизненный опыт», 2-й – «Самореализованные мигранты» (фактор отражал социальную эволюцию лиц, родившихся в небольших поселках и в последующем успешно укоренившихся в крупных городах), 3-й – «Успешная реализация мужчин в карьере и в семейной сфере», с общей объясняемой дисперсией 74,6%. В двух выборках выделены сходные факторы (табл. 2). Если в отношении связей между возрастом, стажем работы, стажем управленческой деятельности, семейным стажем, наличием и числом детей



в семье, местом рождения респондентов обе выборки сходны, то в детерминации ТХПК со стороны пола, состояния в браке и занимаемой должности различия между выборками лиц, проживающих в разных регионах, довольно весомы (согласно полученным корреляционным связям).

В тех выборках, где учитывался стаж работы в организации, он входит с высокими факторными «весами» в один или два фактора, наряду с полом респондентов, разными видами стажа, местом рождения и жительства, полнотой реализации в семейной сфере (см. табл. 2).

Таблица 2

Описательные статистики и результаты факторного анализа данных выборок сотрудников НИИ (54 чел.) и производителей (68 чел.)

Переменные	НИИ		Производство		НИИ			Производство		
	M	CD	M	CD	1	2	3	1	2	3
Пол	0,80	0,401	0,79	0,407	–	–	0,858	–	0,813	–
Возраст	44,25	15,555	43,84	9,076	0,864	0,373	–	0,964	–	–
Стаж работы	23,80	15,749	23,10	9,689	0,858	0,380	–	0,935	–	–
Стаж управления	9,80	10,727	12,59	9,882	0,827	–	–	0,844	–	–
Должность	3,43	1,319	3,31	,950	0,647	–	0,271	0,621	–	0,367
Брак	0,63	0,489	0,85	0,357	0,536	0,607	0,340	–	0,832	–
Стаж семейный	17,80	15,821	18,57	10,805	0,835	0,452	–	0,842	0,282	–
Дети	1,23	1,009	1,71	0,830	0,384	0,703	–	0,397	0,201	–0,462
Место жительства	4,48	0,831	3,18	0,645	–0,260	–0,535	0,541	–	–	0,689
Место рождения	3,61	1,317	2,60	1,081	–	–0,803	–	–	–	0,763
Дисперсия, %	–	–	–	–	51,3	13,2	10,0	40,6	14,6	13,6

Примечание. Условные обозначения см. табл. 1.

При сопоставлении данных работающих сотрудников компании и уволенных в течение года (табл. 3) также обнаруживается сходство их социально-демографических характеристик

с небольшими «положительными дельтами» у работающих, видимо, выступающими своеобразными референтами большей стабильности работников.

Таблица 3

Описательные статистики и результаты факторного анализа данных выборок работающих (326 чел.) и уволенных (39 чел.) сотрудников коммерческой компании

Переменные	Работающие		Уволенные		Работающие			Уволенные		
	M	CD	M	CD	1	2	3	1	2	3
Пол	0,59	0,493	0,62	0,495	–	–	–	–	–0,848	–
Возраст	36,25	10,178	31,31	8,234	0,936	0,277	0,398	0,964	0,731	0,236
Стаж работы	17,65	11,388	11,25	11,689	0,940	0,488	0,287	0,935	0,611	–
Стаж работы в компании	2,62	2,52	2,31	1,89	0,305	0,978	0,206	0,621	0,718	0,467
Должность	3,65	1,298	3,13	1,673	0,236	0,311	–	–	–	0,985
Брак	0,65	0,388	0,41	0,498	0,464	0,344	–	–	–	–
Дети	0,88	0,366	0,44	0,502	0,344	0,278	0,398	0,273	0,273	–
Дисперсия, %	–	–	–	–	51,7	24,6	19,1	43,1	21,5	14,9

Примечание. Условные обозначения см. табл. 1.

Отметим также, что как наличие у многих респондентов ученой степени (в выборке преподавателей вузов), так и отсутствие у многих высшего образования (в выборке медицинских сестер, мастеров-производственников) не являются

нивелирующими условиями, сглаживающими типичные структуры связей социально-демографических особенностей и ТХПК, ни акцентирующими, радикально изменяющими отношения изучаемых переменных (табл. 4).





Таблица 4

**Описательные статистики и результаты факторного анализа данных выборок преподавателей вузов (135 чел.) и медицинских сестер (68 чел.)**

Переменные	Преподаватели		Сестры		Преподаватели			Сестры		
	<i>M</i>	<i>CD</i>	<i>M</i>	<i>CD</i>	1	2	3	1	2	3
Пол	0,47	00,501	0,55	0,499	0,613	–	–	–	–	–
Возраст	47,39	10,141	43,81	8,677	0,798	0,342	–	0,928	–	–
Стаж работы	25,30	11,503	24,06	8,826	0,775	0,419	–	0,947	–	–
Стаж управления	6,31	8,209	8,89	6,786	0,736	–	–	0,673	–	–
Должность	3,20	1,470	3,03	0,243	0,571	0,242	–	–	–	0,351
Брак	0,75	0,436	0,57	0,498		0,806	–	–	0,881	–
Стаж семейный	18,73	11,573	13,13	10,960	0,505	0,693	–	0,292	0,857	–
Дети	1,19	0,830	1,06	0,770		0,749	–	–	0,636	–
Место жительства	4,07	0,839	3,99	0,121	0,230	–	0,847	–	–	0,666
Место рождения	3,21	1,230	2,41	1,096		–	0,884	0,264	–	0,763
Дисперсия, %	–	–	–	–	40,2	22,4	10,1	28,3	20,7	15,1

Примечание. Условные обозначения см. табл. 1.

### Обсуждение результатов

В логике нашего анализа важно отметить, что и по размеру выборок, и по параметрам анализируемых переменных они оказались очень сходными (см. табл. 1–4). Были сходными они и по формальным критериям (числу выделяемых факторов с собственным значением не менее 1,00, объясняемой дисперсии, содержанию выделяемых факторов). Вместе с тем в отношении отдельных профессиональных групп имели место и «отклонения» от характерных для многих профессионалов «средних» и отдельных связей анализируемых переменных между собой.

Еще раз обратим внимание на примечательное сходство по содержанию факторов, выделяемых в разных профессиональных выборках: 1) государственные служащие: 1-й – «Возрастная монотонная профессиональная карьера», 2-й – «Карьера регионалов», 3-й – «Самореализация мужчин в административной карьере и в семейной сфере»; 2) менеджеры: 1-й – «Возрастная монотонная профессиональная карьера», 2-й – «Карьера жителей крупных городов», 3-й – «Самореализация мужчин в административной карьере»; 3) инженеры-разработчики и специалисты по обслуживанию технических систем: 1-й – «Самореализация в труде и в семейной жизни», 2-й – «Самореализация регионалов в семейной жизни», 3-й – «Самореализация мужчин в административной карьере и в браке»; 4) инженеры-производственники и руководители подразделений и служб промышленных предприятий: 1-й фактор – «Самореализация регионалов в труде и в семейной жизни», 2-й – «Самореализация в браке мужчин – жителей крупных городов»,

3-й – «Самореализация в семье регионалов»; 4) преподаватели вузов: 1-й – «Самореализация мужчин в административной карьере и в браке», 2-й – «Самореализация в труде и в семейной жизни», 3-й – «Несамореализованность уроженцев регионов». Структуры выделяемых факторов мало изменяются, если в выборках преобладают лица не с высшим, а со средним специальным образованием: 5) медицинские сестры: 1-й – «Самореализация в профессии местных/ жителей крупных городов», 2-й – «Самореализация в семье», 3-й – «Успешная административная карьера местных/ жителей крупных городов».

В тех случаях, когда нами учитывался *стаж работы в организации*, он выделялся в отдельный фактор или формировал такой фактор: 6) сотрудники торгового дома: 1-й – «Стаж в компании», 2-й – «Самореализация в семье», 3-й – «Самореализация мужчин»; 7) сотрудники торговой компании (работающие): 1-й – «Возрастная монотонная профессиональная карьера», 2-й – «Стаж в компании», 3-й – «Самореализация мужчин»; 8) сотрудники торговой компании «ММ» (уволенные): 1-й – «Возрастная монотонная профессиональная карьера», 2-й – «Женщины – ветераны компании», 3-й – «Самореализация в административной карьере».

Таким образом, на материалах разных выборок (представителей разных профессиональных сфер) устойчиво выделяются факторы, сходные как по содержанию, так и по объясняемой ими дисперсии. Обобщая, можно констатировать, что *социально-демографические характеристики субъектов всегда выступают важными детерминантами темпоральных характеристик их профессиональной карьеры*, но подобные связи в



каждой субкультуре проявляются специфически. Рассматривая отношения социально-демографических характеристик на примере конкретных групп профессионалов, можно уверенно различать данные, полученные на выборках работников торговых компаний и «производственников», работников государственных органов и коммерческих компаний, лиц с высшим и средним специальным образованием, занятых в высококвалифицированной и малоквалифицированной работе, уроженцев и жителей небольших поселков и крупных городов. Для каждой из рассматриваемых профессиональных сфер характерны особые паттерны ТХПК их сотрудников. Но и в «рамках» сходных организаций, сходных видов деятельности и типов профессий («человек – человек», «человек – техника» и др.) можно различать их собственную специфику.

Почти все сопоставляемые между собой выборки профессионалов оказались эквивалентными по формальным признакам – числу обследованных, средним статистикам, содержанию и дисперсии выделяемых факторов. Эти формальные обстоятельства позволяют чуть глубже провести наш анализ проблемы ТХПК и их детерминант. Так, согласно стандартным отклонениям, выборка работающих сотрудников была более гомогенной по социально-демографическим характеристикам, а представители второй группы (уволенные) отличались большим диапазоном их вариации (см. табл. 3). Также и у государственных служащих (с более оптимальными соотношениями возраста, стажа работы и опыта управленческой деятельности, стажа семейной жизни, доли состоящих в браке и числа детей) стандартные отклонения, как правило, меньше, чем у менеджеров, отличающихся большей вариативностью их социально-демографических характеристик (см. табл. 1). Следовательно, государственные служащие представляют собой профессиональные группы субъектов, наиболее сходных между собой по рассматриваемым нами признакам. И при сопоставлении описательных статистик и выделяемых факторов в выборках преподавателей вузов и медицинских сестер заметно, что более высокий образовательный уровень профессионала и социальный статус профессии и должности дают своеобразные «прибавки» в ряд важных для человека характеристик – большую вероятность состояния в браке, число детей в семьях, большую продолжительность семейной жизни. В своей совокупности такие «прибавки» определяют более насыщенные и более «цельные» по содержанию факторы (см. табл. 4).

Более содержательно насыщенные факторы, выделяемые на выборках работающих, сравнительно с уволенными (95,5% объясняемой дисперсии и 79,5% соответственно, см. табл. 3), указывают на наличие латентных «инвариантов

стабильности» – лица, сходные по каким-то фиксируемым и неосознаваемым признакам, продолжительнее работают в организациях, успешнее продвигаются по должностной карьере, чем группы «разношерстных», «разномастных» работников, отличающихся большим диапазоном вариации их социально-демографических характеристик (и, видимо, других свойств – личностных, профессиональных, индивидуальных).

При сопоставлении числа работающих (326 чел.) и уволенных (39 чел.) в течение года работников одной из компаний следует, что текучесть кадров в 2015 г. составила 12%, что довольно много и свидетельствует о современном состоянии работы с персоналом компаний, состоянии организации труда, оставляющих желать лучшего. С учетом описательных статистик можно утверждать, что подобная текучесть «универсальна» и затрагивает всех работающих по найму, захватывает все категории работников – руководителей и специалистов, ветеранов и новичков, лиц зрелого возраста и молодых, состоящих в браке, имеющих детей, и «холостых».

К выявленным интересным научным фактам, наряду с отмеченными выше, можно отнести и следующие. Первым важнейшим среди них можно считать крайнее разнообразие связей социально-демографических и темпоральных характеристик профессиональной карьеры у обследуемых, вторым – различающиеся в этом «калейдоскопе» некоторые объясняемые «инварианты» – довольно устойчивые зависимости.

Третьим примечательным фактом признаем большую гомогенность выборок более стабильных профессионалов – по стажу работы, социальному статусу профессии, полноте реализации в семейной сфере. Мы полагаем, что этот феномен – длительная работа на одном предприятии – определяется не только местом жительства, но всем паттерном – как социально-демографических характеристик субъектов, как и ТХПК работников.

В эффектах темпоральных характеристик профессиональной карьеры проявляются не отдельные признаки человека как субъекта и личности, так или иначе связанные между собой, а своеобразные «скрытые факторы», с одной стороны, с другой – в своей совокупности ТХПК также выступают целостным синдромом, одни циклы которого определяют динамику других. Скорее, здесь мы имеем дело с неким общим фактором «адаптивности человека в социальной среде», сходно отражающимся в особенностях общего рабочего стажа и стажа работы в отдельной организации, в стабильности семейных уз, с фактором, более выраженным у представителей определенных социальных групп – уроженцев небольших поселков, проживающих в небольших городах, у женщин. Фактор «адаптивности в социальной среде» сходно проявляется в отношении



людей к труду, конкретным трудовым функциям, групповым нормам в рабочих коллективах, к субкультуре организации, межличностным отношениям с коллегами и родственниками, супругам и родительским обязанностям. Этот фактор активно влияет на все ТХПК, внося в их динамику своеобразные «дельты стабильности» и «паттерны стабильности». Накопление своеобразной «критической массы» социальных характеристик – стажа работы, семейной жизни и т.п. – также, видимо, способствует большей стабильности людей как членов разных «социальных сетей».

Наши рабочие гипотезы рождались из представлений о наличии единых и общих социальных и психологических механизмов ТХПК. Однако не все результаты проведенного исследования оправдали надежды на выделение социальных и психологических «инвариантов» ТХПК. В отношении едва ли не каждого отдельного вопроса можно лишь констатировать *факты различия* результатов, полученных в разных профессиональных выборках, *факты различия* данных профессионалов, работающих в разных организациях, на разных должностных позициях, с разной организацией труда и корпоративной культурой.

### Заключение

Обобщая, можно констатировать, что пол сотрудников, их стаж работы в организации, занимаемая ими должность сравнительно слабо коррелируют с другими рассматриваемыми условиями, тогда как большая часть этих условий между собой довольно определенно связаны. Можно предполагать, что «пол», «стаж в организации» и «должность» являются сравнительно независимыми, автономными переменными, выступают как исходные образования для разворачивания новых циклов карьеры субъектов. Понятно, что если «стаж в организации» и «должность» есть динамичные переменные, естественно изменяющиеся на протяжении карьеры субъекта, значит, они и будут предпосылками разворачивания своеобразных циклов профессиональной карьеры, концентрируя в себе нечто общее, исходное для *профессионального становления субъекта* (ПСС).

Обобщая полученные данные, можно различать три типа «волн», или циклов профессионального становления карьеры: 1) длинные циклы – макроциклы, формируемые монотонной ПК (возрастные, охватывающие весь период работы человека или его деятельности в данной профессиональной сфере); они определяются общей динамикой ПСС, возрастными изменениями (физическими, психическими, личностными, субъектными), зависят от возраста, жизненного опыта (стажа, полноты самореализации в семье, места рождения и места жительства); 2) средние – мезоциклы – формируются и определяются

специфическим опытом работы в определенной организации (зависят от ее корпоративной культуры, пола и других социально-демографических и профессионально-должностных характеристики субъекта), при этом роль некоторых особенностей субъекта снижается под «напором» средних волн; 3) короткие волны – микроциклы – формируются стажем работы в должности.

Обобщая полученные данные, можно выделять *общие закономерности ТХПК*: карьерные циклы у женщин более продолжительны, чем у мужчин; у лиц более старшего возраста – более продолжительны, чем у молодых; у руководителей высшего и среднего звена – более продолжительны, чем у руководителей низового звена и у специалистов (за исключением фаз первых карьерных продвижений в 25–35 лет); у уроженцев и жителей небольших поселков более продолжительны, чем у жителей больших городов. Но темпоральные характеристики профессиональной карьеры не являются ни едиными, ни общими, ни усредненными, ни типичными «константами» для всех людей. В своем большинстве ТХПК весьма специфичны, зависят от пола, возраста, полноты самореализации человека в работе и в семье. Субкультура организаций всегда «накладывает печать» на все проявления ТХПК.

Можно предполагать, что важными составляющими субкультуры организаций являются не только хорошо изученные такие её феномены, как корпоративная культура, стиль руководства, групповые нормы, но и менее «жесткие», прямо не принуждающие к определенному «организационному поведению», но тем не менее управляющие людьми и формирующие субкультуру организаций компоненты, как типичные гендерные и возрастные особенности сотрудников, место их рождения и постоянного проживания, «нормы» состояния в браке, наличие/отсутствие детей и т.п.

*Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект «Темпоральные характеристики профессиональной карьеры» (№ 14-06-00677).*

### Библиографический список

1. Бочарова Е. Е. Границы социальной активности и субъективное благополучие молодежи // Вестн. Московского гос. обл. ун-та. Сер. Психологические науки. 2012. № 3. С. 5–11.
2. Бочарова Е. Е. Самоопределение личности как субъекта профессиональной социализации // Проблемы социальной психологии личности : межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2012. Вып. 10. С. 121–128.
3. Гуцыкова С. В. Концептуализация представлений о безопасности социально-психологического пространства профессиональной деятельности // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики / под ред. А. А. Обознова, А. Л. Журавлева. М., 2014. Вып. 6. С. 125–139.



4. Гуцыкова С. В. Влияние психологического климата на безопасность социально-психологического пространства учебно-профессиональной деятельности студентов // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. 2015. № 2 (35). С. 54–67.
5. Капцов А. В. Личностное и интеллектуальное развитие студентов в условиях учебной группы современного вуза. Самара, 2011. 214 с.
6. Колесникова Е. И. Адекватность оценки сформированности компетентности студента вуза // Инновационные процессы в современном образовании : Новосибирск, 2013. С. 85–102.
7. Колесникова Е. И. Личностные и ценностные аспекты саморегуляции субъектов образовательного процесса в вузе // Вестн. Самар. гум. акад. Сер. Психология. 2012. № 1 (11). С. 9–26.
8. Толочек В. А. Квазидиагностика и проблемы целостного изучения человека // Мир психологии. 2004. № 4. С. 100–111.
9. Толочек В. А. Социализация в квадрате : локализация феномена «акме» и его вероятные детерминанты // Мир психологии. 2005. № 4. С. 50–64.
10. Толочек В. А. Адаптация субъекта к социальной среде : парадоксы, парадигмы, психологические механизмы // Мир психологии. 2006. № 4. С. 131–146.
11. Толочек В. А. Профессиональная успешность субъекта : психологические и социальные контексты // Методы исследования психологических структур и их динамики / под ред. Т. Н. Савченко, Г. М. Головиной. М., 2007. С. 69–81.
12. Толочек В. А. Ритмология профессиональной карьеры : эмпирические и методологические основания научного похода // Вестн. Самар. гум. акад. Сер. Психология. 2015. № 1.(17) С. 3–10.
13. Шамионов Р. М. О некоторых преобразованиях структуры субъективного благополучия личности в разных условиях профессиональной социализации // Мир психологии. 2010. № 1. С. 237–249.
14. Шамионов Р. М. Социализация личности : системно-диахронический подход // Психологические исследования : эл. науч. журн. 2013. Т. 6, № 27. С. 8. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/782-shamionov27> (дата обращения: 05.01.2016).

#### Socio-demographic Determiners of the Temporal Characteristics of a Career

Vladimir A. Tolochek

Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences  
12, Yaroslavskaia str., Moscow, 129366, Russia  
E-mail: [tolochekva@mail.ru](mailto:tolochekva@mail.ru)

The paper focuses on the correlations between socio-demographic characteristics of respondents and their professional career temporal characteristics (PCTC) which were established using the samples of representatives of different professions (the study included 1184 people aged 30–60). The study identified positive correlations between age, length of service in the organization, position, length of service in this

position, marital status, number of children in the family, as well as correlations (positive in some subcultures, negative in others) between the gender and the birthplace and the above mentioned characteristics. The study established that women, middle-aged people, upper and middle managers, and people born in small settlements have «denser» professional records, work longer in the same organization and on the same position than men, young professionals, lower managers, and those who were born in big cities. The conditions of the professional environment – the nature of professional responsibilities, the corporate culture of the organization, the average characteristics of gender and age of the company's employees and their places of birth «deflect» the correlations of socio-demographic characteristics of the subjects. «Length of employment in the organization», «Position», and «Gender» function as autonomous variables, as the background for the next career cycles of the subjects.

**Key words:** socio-demographic, characteristics, subjects, temporal, professional, career, correlations.

#### References

1. Bocharova E. E. *Granitsy sotsial'noy aktivnosti i sub"ektivnoe blagopoluchie molodezhi* (Borders of social activity and youth's subjective well-being). *Vestn. Moskovskogo gos. obl. un-ta. Ser. Psikhologicheskoe nauki* (MRSU Magazine Ser. Psychology), 2012, no. 3, pp. 5–11 (in Russian).
2. Bocharova E. E. *Samoopredelenie lichnosti kak sub"ekta professional'noy sotsializatsii* (Self-determination of personality as subject of professional socialization). *Problemy sotsial'noy psikhologii lichnosti: mezhdvuz. sb. nauch. tr.* (Problems of personality's social psychology: the inter-universities collection of scientific papers). Saratov, 2012, no. 10, pp. 121–128 (in Russian).
3. Gutsykova S. V. *Kontseptualizatsiya predstavleniy o bezopasnosti sotsial'no-psikhologicheskogo prostranstva professional'noy deyatel'nosti* (Conceptualization of safety of social-psychological space of professional activity). *Aktual'nye problemy psikhologii truda, inzhenernoy psikhologii i ergonomiki*. Vyp. 6 (Actual problems of labor psychology, engineering psychology and ergonomics). Eds. A. A. Oboznov, A. L. Zhuravlev. Moscow, 2014, iss. 6, pp. 125–139 (in Russian).
4. Gutsykova S. V. *Vliyaniye psikhologicheskogo klimata na bezopasnost' sotsial'no-psikhologicheskogo prostranstva uchebno-professional'noy deyatel'nosti studentov* (Impact of psychological climate on safety of social-psychological space of students' learning-professional activity). *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. Teoreticheskie i prakticheskie problemy psikhologii* (Actual problems of psychological knowledge), 2015, no. 2 (35), pp. 54–67 (in Russian).
5. Kaptsov A. V. *Lichnostnoye i intellektual'noye razvitiye studentov v usloviyakh uchebnoy gruppy sovremennogo vuza* (Students' personal and intellectual development in conditions of academic group of modern university). Samara, 2011. 214 p. (in Russian).
6. Kolesnikova E. I. *Adekvatnost' otsenki sformirovannosti kompetentnosti studenta vuza* (Validity of value of formedness of university student's competence). *Innovatsionnye protsessy v sovremennom obrazovanii*



- (Innovation processes in modern education: the collective scientific monograph). Novosibirsk, 2013, pp. 85–102 (in Russian).
7. Kolesnikova E. I. *Lichnostnye i tsennostnye aspekty samoregulyatsii sub"ektiv obrazovatel'nogo protsesssa v vuzе* (Personal and axiological aspects of self-regulation by subjects of educational process at university). *Vestn. Samar. gum. akad. Ser. Psikhologiya* (The Bulletin of Samara Humanitarian Academy. Ser. Psychology), 2012, no. 1 (11), pp. 9–26 (in Russian).
  8. Tolochek V. A. *Kvaziagnostika i problemy tselostnogo izucheniya cheloveka* (Quasi-diagnosis and problems of whole studying of human). *Mir psikhologii* (The World of Psychology), 2004, no. 4, pp. 100–111 (in Russian).
  9. Tolochek V. A. *Sotsializatsiya v kvadrate: lokalizatsiya fenomena «akme» i ego veroyatnye determinanty* (Socialization quadratically: localization of acme phenomenon and its probable determinants). *Mir psikhologii* (The World of Psychology), 2005, no. 4, pp. 50–64 (in Russian).
  10. Tolochek V. A. *Adaptatsiya sub"ekta k sotsial'noy srede: paradoksy, paradigmy, psikhologicheskie mekhanizmy* (Subject's adaptation to social environment: paradoxes, paradigms, psychological mechanisms). *Mir psikhologii* (The World of Psychology), 2006, no. 4, pp. 131–146 (in Russian).
  11. Tolochek V. A. *Professional'naya uspehnost' sub"ekta: psikhologicheskie i sotsial'nye konteksty* (Subject's professional successfulness: psychological and social contexts). *Metody issledovaniya psikhologicheskikh struktur i ikh dinamiki* (Methods of researching psychological structures and their dynamics). Eds. T. N. Savchenko, G. M. Golovina. Moscow, 2007, pp. 69–81 (in Russian).
  12. Tolochek V. A. *Ritmologiya professional'noy kar'ery: empiricheskie i metodologicheskie osnovaniya nauchnogo pokhoda* (Rhythmology of professional career: empirical and methodological foundations of scientific approach). *Vestn. Samar. gum. akad. Ser. Psikhologiya* (The Bulletin of Samara Humanitarian Academy. Ser. Psychology), 2015, no. 1 (17), pp. 3–10 (in Russian).
  13. Shamionov R. M. *O nekotorykh preobrazovaniyakh struktury sub"ektivnogo blagopoluchiya lichnosti v raznykh usloviyakh professional'noy sotsializatsii* (About some transformations of structure of personality's subjective well-being at different conditions of professional socialization). *Mir psikhologii* (The World of Psychology), 2010, no. 1, pp. 237–249 (in Russian).
  14. Shamionov R. M. *Sotsializatsiya lichnosti: sistemno-diakhronicheskiy podkhod* (Personality's socialization: system-diachronic approach). *Psikhologicheskie issledovaniya: el. nauch. zh.* (Psikhologicheskie Issledovaniya). 2013, vol. 6, no. 27, p. 8. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/782-shamionov27> (accessed 5 January 2016) (in Russian).

УДК 159.9.072

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ «АНАЛИТИЧНОСТЬ – СИНТЕТИЧНОСТЬ» В ТИПОЛОГИИ СУБЪЕКТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ

Г. С. Прыгин

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

В работе ставилась цель выявить особенности проявления когнитивного стиля «аналитичность – синтетичность» в типологии субъектной регуляции. Проверялась гипотеза о том, что лицам с автономным типом субъектной регуляции свойственен синтетический когнитивный стиль, а лицам зависимого типа – аналитический. Рабочая выборка составила 100 человек служащих страховой фирмы в возрасте 25–50 лет, уравновешенных по полу. В качестве диагностического инструментария были использованы оригинальная авторская методика «автономности – зависимости» и методика «аналитичность – синтетичность» в модификации В. Колги. Установлено, что лица с автономным типом субъектной регуляции деятельности выделяют значительно меньшее количество групп ( $t_{\text{эмп.}} = 10,40$  при  $P \geq 0,001$ ) и большее количество объектов в наибольшей по объему группе ( $t_{\text{эмп.}} = 6,01$  при  $P \geq 0,01$ ), чем лица зависимого типа. Практическая значимость



исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы психологами при разработке индивидуальных психологических программ, тренингов, направленных на формирование когнитивной зрелости.

**Ключевые слова:** автономность, зависимость, субъектная регуляция, когнитивный стиль, аналитичность – синтетичность.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-3-227-231

### К постановке проблемы

Исследования когнитивных стилей, особенно популярные в зарубежной психологии в 1960-е гг., в настоящее время привлекают внимание психологов, так как при всем обилии и разнообразии эмпирических данных их теоретическое обоснование остается проблематичным.

В зарубежной психологии чаще всего когнитивный стиль определяется как способ осуществления познавательных процессов (восприятия, мышления и пр.) и действий субъекта, в



которых отражаются индивидуально устойчивые (личностные) характеристики решения познавательных задач в разных ситуациях. В частности, Г. Олпорт [1] рассматривал когнитивный стиль как характеристику системы операций, в основе которых лежат личностные диспозиции в их инструментальном аспекте, А. Адлер [2] усматривал его проявление в концепции «стиля жизни», Г. Виткин [3] и Р. Гарднер [4] в особенностях познавательных процессов, а Е. А. Климов [5] и В. С. Мерлин [6] в особенностях поведения.

Согласно теории ментального опыта М. А. Холодной, когнитивные стили – «это индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего <...> Понятие когнитивного стиля используется с тем, чтобы обозначить, с одной стороны, индивидуальные различия в процессах переработки информации и, с другой, типы людей в зависимости от особенностей организации их когнитивной сферы» [7, с. 38]. С другой стороны, преобладание того или иного когнитивного стиля может говорить о том, что в опыте субъекта деятельности изначально заложены определенные личностные способы саморегуляции его интеллектуальной активности.

С нашей точки зрения, все позиции в исследовании когнитивных стилей объединяет, прежде всего, способ («механизм») адаптации человека к окружающей среде, причем способ достаточно стабильный, узнаваемый, присущий конкретной личности. В этой адаптации можно выделить три уровня: собственно личностный, познавательный и поведенческий, и на всех этих уровнях когнитивный стиль связан с системой субъектной регуляции. Попробуем кратко пояснить нашу позицию: известно, что «субъектная регуляция – это целостная, замкнутая по структуре, информационно открытая система, в которой степень сформированности ее отдельных компонентов, их содержательное наполнение и отношения между ними, *отражая уникальность личности*, приводит к согласованию ее активности с требованиями деятельности, и тем самым, к достижению цели, принятой субъектом» [8, с. 89]. Таким образом, именно в «уникальности личности» и находит свое проявление тот или иной вид когнитивного стиля.

На личностном уровне когнитивный стиль проявляется, когда, по выражению Олпорта [1], некоторые черты личности принимают инструментальное значение. Если рассматривать этот тезис с позиции концепции субъектной регуляции деятельности, то это будут те индивидуальные особенности симптомокомплекса качеств личности, которые, во-первых, наиболее важны для осуществления эффективной деятельности

и, во-вторых, которые, диалектически взаимодействуя с индивидуальными регуляторными особенностями, порождают определенный характерный для личности тип осуществления деятельности (в аспекте концепции субъектной регуляции это «автономный», «смешанный» или «зависимый» типы).

На уровне познавательных процессов проявление когнитивных стилей имеет место в особенностях функционирования (построения) самой системы субъектной регуляции, в частности такого ее компонента, как «субъективная модель значимых условий деятельности», что и было установлено в наших ранних исследованиях [9]. Там же были исследованы и описаны взаимоотношения между личностно-типологическими особенностями субъектной регуляции и такими когнитивными стилями, как «зависимость – независимость от поля» (Н. Wittkin), «импульсивность – рефлексивность» (G. Kagan), «интернальность – экстернальность» (J. Rotter) и др.

Рассмотрим еще один когнитивный стиль – «узкий – широкий» диапазон эквивалентности, который, согласно Р. Гарднеру, связан с точностью стандартов в оценке различий объектов и, по нашему мнению, имеет отношение к такому компоненту системы субъектной регуляции, как «субъективные критерии оценки успешности деятельности».

Как отмечает М. А. Холодная [7], для Р. Гарднера узкий диапазон эквивалентности предполагает более детализированную категоризацию впечатлений, что позволяет говорить об использовании этими испытуемыми более точных стандартов в оценке различий объектов. Достаточно часто этот когнитивный стиль исследуется в связи с личностными чертами и трактуется как «аналитичность – синтетичность». В отечественной психологии исследования этого стиля отражены в работах В. А. Колги [10]. Показателем широты (узости) диапазона эквивалентности считается количество выделенных при сортировке объектов групп. Если человек выделяет много групп, то он имеет узкий диапазон эквивалентности, мало групп – широкий диапазон эквивалентности.

По данным исследователей, «аналитичность» соотносится с более низкими показателями произвольного и произвольного запоминания, познавательной ригидностью, низким темпом обучаемости и низкой учебной успеваемостью. С другой стороны, синтетический стиль мышления способствует формированию познавательных интересов, дает возможность оперировать более обобщенными понятийными структурами, в то время как аналитический стиль мышления способствует пунктуальности, точности. Исходя из этого, мы можем трактовать аналитичность как результат применения более точных (узких)



субъективных критериев успешности деятельности, а синтетический стиль – как результат использования более широких слабо дифференцированных критериев оценки [11].

#### Гипотеза, выборка, методы и методики исследования

Цель исследования состояла в том, чтобы установить особенности проявления когнитивного стиля «аналитичность – синтетичность» в типологии субъектной регуляции. *Гипотеза исследования:* у лиц с автономным типом субъектной регуляции преобладает «синтетичность», а у лиц зависимого типа – «аналитичность».

*Выборка и методы исследования.* Исследование проводилось среди лиц, работающих в Набережночелнинском филиале страховой компании ОАО «Итиль» и их клиентов. Сначала, по результатам опросника «автономности – зависимости», были сформированы две группы испытуемых (по 30 человек в каждой) с автоном-

ным и зависимым типами субъектной регуляции, затем в этих группах была проведена методика выявления когнитивного стиля «узкий – широкий диапазон эквивалентности» или «аналитичность – синтетичность» в модификации В. Колги. В качестве материала сортировки использовались написанные на отдельных карточках 35 слов, характеризующие различные аспекты категории «время». Общее число обследованных, с учетом лиц со смешанным типом субъектной регуляции, составило 100 человек в возрасте 25–50 лет, выборка была уравновешена по полу.

#### Результаты исследования и их интерпретация

Рассмотрим значимость различий (по  $t$ -критерию Стьюдента) между средними значениями показателей по методике свободной сортировки объектов (В. А. Колга), вычисленными для лиц с автономным и зависимым типами субъектной регуляции (табл. 1).

Таблица 1

Узкий/широкий диапазон эквивалентности у лиц с различным типом субъектной регуляции, в  $X_{cp}$

Показатели стиля	Тип субъектной регуляции		
	Автономные $X_{cp}$	Зависимые $X_{cp}$	$t_{эмп}$
Количество выделенных групп	4,87	9,3	10,4**
Количество объектов в наибольшей по объему группе	11,77	7,2	6,1*
Количество групп, состоящих из одного объекта	0,57	0,37	1,3

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

Можно увидеть, что существуют значимые различия в выборочных средних количества выделенных групп и объектов у лиц с автономным и зависимым типами субъектной регуляции. У тех, кому присущ автономный тип субъектной регуляции, значительно шире диапазон эквивалентности, они склонны к синтетическому мышлению, тогда как люди зависимого типа имеют более узкий диапазон эквивалентности, проявляя аналитичность мышления. Можно отметить, что узкий диапазон эквивалентности сопровождается также переоценкой временных ориентаций.

**Склонность к синтетическому стилю мышления у автономных субъектов** означает их стремление к осмыслению отдельных частей или элементов как единого целого (образно говоря, стремление к «завершению гештальта»). В связи с этим для автономных лиц характерно комбинирование чего-то качественно нового и оригинального, при этом они могут объединять суждения, принципы, позиции, которые иногда не только являются отличными друг от друга, но могут противоречить друг другу. Автономным лицам свойственен своеобразный мысленный

эксперимент. Еще одно их свойство – синтетика – интерес к новому, к переменам, открытость новому опыту. Такое стремление к новизне может сочетаться у них с определенной умственной смелостью, которую можно охарактеризовать как «толерантность к неопределенности».

**Для аналитического стиля мышления, присущего зависимым лицам,** свойственно скрупулезное, тщательное изучение процесса или предмета с опорой на явную или скрытую имеющуюся теорию. Как отмечает М. А. Холодная, аналитикам свойственна логическая, методичная, тщательная (с акцентом на детали) и осторожная манера решения проблем. Перед тем, как принять решение, такие люди разрабатывают подробный план, затрачивая много сил на добывание информации, при этом аналитик может стать весьма компетентным в своей области. В целом аналитик стремится к усвоению теорий и регулярно применяет свои теоретические конструкции на практике. Для представителей этого стиля мир является упорядоченным, логичным и предсказуемым. Поэтому они хуже других переносят неизвестность, неопределенность. В отличие от



синтетиков (которые питают интерес к изменению и новизне, аналитики предпочитают стабильность и предсказуемость [7]. Все вышесказанное как нельзя лучше характеризует особенности поведения именно зависимых субъектов.

Для проверки полученных результатов нами дополнительно был проведен корреляционный анализ по Спирмену: исследовалось наличие взаимосвязи между уровнем сформированности субъектной регуляции и показателями по методике «аналитичность – синтетичность» (табл. 2).

Таблица 2

**Взаимосвязь уровня сформированности субъектной регуляции с показателями по методике «аналитичность – синтетичность»**

Субъектная регуляция	Число групп	КолОбМах	Гр. с 1-м объектом
	-0,58**	0,51**	0,012
Уровень значимости	0,001	0,001	–

Примечание. «Число групп» – количество выделенных групп; КолОбМах – количество объектов в наибольшей по объему группе; «Гр. с 1-м объектом» – количество групп с одним объектом; \*\* –  $p \leq 0,001$ .

Корреляционный анализ показал, что с увеличением уровня автономности (эффективной самостоятельности) личности увеличивается ее синтетичность, что подтверждает полученные выше частные результаты.

**Выводы**

На основании данных проведенного исследования можно сделать следующие выводы: существуют значимые различия выборочных средних количества выделенных групп и объектов у лиц с разным типом субъектной регуляции. Лица с автономным типом субъектной регуляции деятельности выделяют значительно меньшее количество групп и большее количество объектов в наибольшей по объему группе, т.е. у них преобладает синтетический стиль мышления. Соответственно лица с зависимым типом субъектной регуляции выделяют меньшее количество групп и меньшее количество объектов в наибольшей по объему группе и имеют аналитический стиль мышления.

Практическая значимость нашей работы заключается, прежде всего, в том, что результаты исследования могут быть использованы психологами при разработке индивидуальных психологических программ, тренингов, направленных на формирование когнитивной зрелости.

**Библиографический список**

1. *Олпорт Г.* Становление личности : избр. тр. М., 2002. 462 с.
2. *Адлер А.* Понять природу человека. СПб., 1997. 256 с.

3. *Wittkin H. A.* Perception of body position of the position visual field. Washington, 1950. 276 p.
4. *Gardner R. W.* Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities // Psychological issues. Monograph 8. 1960. Vol. 2, iss. 4. P. 297–323.
5. *Климов Е. А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969. 278 с.
6. *Мерлин В. С.* Психология индивидуальности. М. ; Воронеж, 1996. 448 с.
7. *Холодная М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб., 2004. 384 с.
8. *Прыгин Г. С.* Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2006. 304 с.
9. *Прыгин Г. С.* Психология самостоятельности. Ижевск ; Набережные Челны, 2009. 408 с.
10. *Колга В. А.* Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости : дис. ... канд. психол. наук. Л., 1976. 167 с.
11. *Холодная М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб., 2002. 272 с.

**Peculiarities Manifestations of the «Analyticity – Syntheticty» Cognitive Style in the Typology of Subjective Regulation**

**Gennady S. Prygin**

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

The paper aims at identifying characteristics of the manifestation of the «analyticity – syntheticty» cognitive style in the typology of subjective regulation. The study tested a hypothesis that people with the autonomous type of subjective regulation tend to have a synthetic cognitive style, while people with the dependent type of subjective regulation demonstrate an analytical cognitive style. The study sample included 100 employees of an insurance company, 25–50 years old, represented equally by males and females. As its diagnostic tools, the study used the author's original technique of «autonomy – dependency» and the «analyticity – syntheticty» technique (as modified by V. Kolgi). It has been established that people with the autonomous type of subjective regulation distinguish significantly fewer groups ( $t_{emp.} = 10,40$  with  $P \geq 0,001$ ) and more objects in the biggest group ( $t_{emp.} = 6,01$  with  $P \geq 0,01$ ) than those of the dependent type. The practical significance of the study is that its results can be used by psychologists in designing individual psychological training programs aimed at building cognitive maturity.  
**Key words:** autonomy, dependence, subjective regulation, cognitive style, analyticity – syntheticty.

**References**

1. *Olport G.* *Stanovlenie lichnosti: izbr. tr.* (Establishing of personality: Selectas). Moscow, 2002. 462 p. (in Russian, trans. from English).
2. *Adler A.* *Ponyat 'prirodu cheloveka* (To understand human nature). St.-Petersburg, 1997. 256 p. (in Russian, trans. from German).





3. Wittkin H. A. *Perception of body position of the position visual field*. Washington, 1950. 276 p.
4. Gardner R.W. *Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities. Psychological Issues. Monograph 8*. 1960, vol. 2, iss. 4, pp. 297–323.
5. Klimov E. A. *Individual'nyy stil' deyatel'nosti v zavisimosti ot tipologicheskikh svoystv nervnoy sistemy* (Individual style of activity depending on qualities of nervous system). Kazan, 1969. 278 p. (in Russian).
6. Merlin V. S. *Psikhologiya individual'nosti* (Psychology of individuality). Moscow ; Voronezh. 1996. 448 p. (in Russian).
7. Kholodnaya M. A. *Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma* (Cognitive styles. About nature of individual intellect). St.-Petersburg, 2004. 384 p. (in Russian).
8. Prygin G. S. *Lichnostno-tipologicheskie osobennosti sub'ektnoy regulyatsii deyatel'nosti: dis. ... d-ra psikholog. nauk* (Personal and typological features of subject's regulation of activity: diss. ... doct. of psychology). Moscow, 2006. 304 p. (in Russian).
9. Prygin G. S. *Psikhologiya samostoyatel'nosti* (Psychology of self-dependence. The monograph). Izhevsk; Naberezhnye Chelny, 2009. 408 p. (in Russian).
10. Kolga V.A. *Differentsial'no-psikhologicheskoe issledovanie kognitivnogo stilya i obuchaemosti: diss. ... kand. psikholog. nauk* (Differential-psychological investigation of cognitive style and educability: diss. ... cand. of psychology). Leningrad, 1976. 167 p. (in Russian).
11. Kholodnaya M. A. *Psikhologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya* (Psychology of intellect. Paradoxes of investigation). St.-Petersburg, 2002. 272 p. (in Russian).

УДК 159.9: 316/6

## ВРЕМЯ ОПАСНОСТИ И БЕЗОПАСНОСТИ В СУБЪЕКТНОМ ОПЫТЕ СТУДЕНТОВ

Т. М. Краснянская, В. Г. Тылец

Краснянская Татьяна Максимовна – доктор психологических наук, профессор, кафедра педагогики и психологии, Ставропольский государственный педагогический институт (филиал), Ессентуки, Россия  
E-mail: ktm8@yandex.ru

Тылец Валерий Геннадьевич – доктор психологических наук, профессор, кафедра педагогики и психологии, Ставропольский государственный педагогический институт (филиал), Ессентуки, Россия  
E-mail: valerytylets@yandex.ru

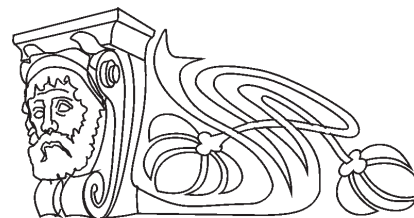
Целью статьи явилось выявление особенностей представленности времени опасности и безопасности в опыте студентов вуза. Достижение цели реализовывалось с использованием авторской методики (130 испытуемых педагогических специальностей в возрасте 18–20 лет). Установлено, что выделение времени безопасности основывается на субъектном опыте студентов, выделение времени опасности допускает привлечение чужого эмоционально сильного опыта. Время безопасности ассоциируется с постоянством и позитивными эмоциями, время опасности – с угрозой физическому благополучию. Локализация во временной перспективе времен безопасности и опасности определяется способностью субъекта к управлению связанными с ними событиями: время безопасности расположено в основном в настоящем, время опасности – в будущем и прошлом. Настоящее время характеризуется преобладанием длительности времени безопасности над длительностью времени опасности.

**Ключевые слова:** безопасность, психологическая безопасность, время, темпоральность, временная перспектива, субъектный опыт.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-3-231-236

### Введение

Решение проблем безопасности сегодня составляет одно из востребованных направлений социальной практики. Если глобальные вопросы



безопасности рассматриваются на государственном и общественном уровнях, то вопросы субъектно-личностной безопасности попадают в сферу интересов психологической науки. Это связано с тем, что безопасность каждого конкретного субъекта в значительной мере определяется его индивидуальными особенностями: субъектной склонностью к восприятию окружающего мира, доминирующим типом реакций на негативные факторы, иерархией выстраиваемой системы объектных и субъектных отношений, адекватностью стилевой организации поведения, параметрами сценария жизнедеятельности в целом и т.д. Попадая в категорию психологических ресурсов безопасности субъекта, они задают уникальное своеобразие его потенций в достижении синтеза двух противоположностей, образующих безопасность, – защищенности и способности личности к развитию. Управление субъектом своей внутренней ресурсной базой, соответственно, является решающим фактором самообеспечения безопасности.

Одной из трудностей достижения субъектом необходимого уровня безопасности является его неспособность адекватно воспринимать, оценивать и изменять темпоральный параметр поведения в напряженных и экстремальных ситуациях возникновения потенциальных или актуальных угроз. Это связано с тем, что время, выступая базовой константой мироустройства, задает сложную систему объективных и субъективных регуляторов, способных искажать ресурсную базу безопасности не только удаленных в его



измерении от субъекта пластов, но и актуально переживаемых моментов жизненной реальности. По сути, его регуляторные производные создают специфический уровень, детерминирующий безопасность субъекта во всех ситуациях, несущих для него какую-либо угрозу. В силу этого время и его субъектные проекции попадают в поле перспективной разработки психологии безопасности личности.

### Теоретические предпосылки изучения проблемы

Рассмотрение темпоральных аспектов безопасности средствами психологии основывается на результатах научной разработки психологических аспектов безопасности личности и переживания времени.

Изучение психологической проблематики безопасности, имеющее значительную предысторию и интенсивно реализуемое последние два десятилетия [1], способствовало оформлению понимания сущности психологической проекции безопасности на человека. Она раскрывается в качестве особой характеристики личности, соответствующей ее способности к противодействию негативным факторам в рамках целостного сохранения защищенности и потенциала развития в направлении главной жизненной цели (Т. М. Краснянская, Н. А. Лызь, В. Г. Тылец, Т. В. Эксакусто, Н. П. Татьянченко, А. С. Ковдра, А. Д. Тырскова, Е. М. Благодарь и др.). В настоящее время существует много исследований, посвященных психологической безопасности различных субъектов. Особое внимание уделяется изучению психологических аспектов безопасности личности студентов как категории испытуемых, для которых безопасность, определяющая возможность сохранения защищенности от различных неблагоприятных факторов и неснижающейся во времени возможности развития, является ключевой в построении всей профессиональной и личной жизни [2–4]. Для нас представляет интерес блок исследований, показавший вариативное богатство субъектных предпочтений безопасности студентами, которое, в свою очередь, определяет своеобразие многих характерных для них психологических феноменов [5–7]. Значимым представляется также установление в рамках исследований психологии времени психологического своеобразие временной перспективы у студентов вуза [8] и ее связи с ценностными ориентациями личности [9]. Таким образом, опосредованно прослеживаемая связь временной перспективы и психологической проекции безопасности на человека открывает новые горизонты изучения психологических аспектов безопасности личности.

Объяснительные возможности категории времени в исследовательском пространстве пси-

хологии безопасности личности хотя и относительно недавно, но уже используются в научных исследованиях. Публикации по соответствующей проблематике появились с начала текущего десятилетия (Т. М. Краснянская, В. Г. Тылец, А. С. Ковдра, Г. С. Умарова). Введение в рассмотрение проблемного поля психологической безопасности личности субъектной феноменологии, порожденной действием времени, было вызвано насущной потребностью в детализации содержания и механизмов функционирования детерминант безопасности жизнедеятельности человека. Достаточная новизна образовавшегося при этом исследовательского вектора обусловила сравнительную бедность его эмпирической базы. В настоящее время осуществляется начальная теоретическая разработка проблемы, позволившая обозначить ведущие направления и базовые концепты использования категории времени для развития представлений о психологической безопасности личности [10–12]. Концептуализация обозначенного исследовательского направления сопровождалась адаптацией ряда понятий психологии времени к психологическим аспектам рассмотрения проблем безопасности личности («время опасности», «время безопасности», «временная перспектива безопасности»), которые с большей или меньшей успешностью получили использование в эмпирических исследованиях по проблеме [13, 14]. Так, основываясь на сложившихся подходах, временная перспектива безопасности рассматривается нами в качестве субъектного конструкта, объединяющего прошлое, настоящее и будущее субъекта в индивидуально своеобразной динамике состояний защищенности и открытости внешним влияниям, дающей возможность его развитию. Время безопасности как элемент временной перспективы характеризует собой период жизненного пути субъекта, оцениваемый им с позиции отсутствия существенных угроз значимым компонентам своего физического и психологического благополучия. Время опасности, наоборот, трактуется как период временной перспективы, перенасыщенный подобными угрозами или рассматриваемый с позиций негативной доминанты входящей в него ситуации риска потери жизни или иных жизненно значимых для субъекта ценностей. Реализованные в текущий момент исследования особенностей связи временной перспективы и личностных смыслов безопасности [15], а также отношения субъекта ко времени и ценностей его безопасности [16] подтвердили присутствие личностно окрашенной связи переживаний субъектом времени своей жизни и состояний безопасности. Данная связь не только раскрывает новые аспекты психического мира человека, но и делает возможной разработку нового психодиагностического инструментария, использующего психологические закономерности



переживания человеком феноменов времени и безопасности. Вместе с тем имеющихся эмпирических данных о связи субъективного переживания времени и психологических характеристик безопасности личности на сегодняшний день, с нашей точки зрения, недостаточно для выведения каких-либо закономерностей в отношении соответствующего аспекта функционирования психики. Данное обстоятельство послужило основанием для проведения нами эмпирического изучения особенностей представленности времени опасности и безопасности в опыте студентов вуза.

### Организация эмпирического исследования

Исследование проводилось на базе филиала Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки. В нем на добровольной основе приняли участие 130 студентов педагогических специальностей в возрасте от 18 до 20 лет. Среди студентов преобладали лица женского пола (87 человека, т.е. 66,9%).

Для изучения представленности времени опасности и безопасности в субъектном опыте студентов вуза нами была разработана методика, включающая вопросы открытого и закрытого типов, а также задания по выполнению субъективного шкалирования. По содержанию все задания предложенной методики подразделяются на два блока: первый блок предполагает выявление поля событий, наполняющих в субъектном опыте студентов время опасности и безопасности. Перед студентами были поставлены вопросы, побуждающие обозначить основное и второстепенные события, относящиеся к каждому времени: «Время опасности (безопасности)... Назовите, какое событие Вашей жизни ассоциируется с ним, прежде всего? Какие еще события своей жизни Вы отнесли бы к этому времени? Что связывает события, относимые Вами к времени опасности (безопасности)?». Второй блок заданий предполагает калибровку расположения субъектного времени опасности (безопасности) во временной перспективе испытуемых: «Как Вы думаете, время опасности (безопасности) относится больше к прошлому, настоящему или будущему? Оцените по 10-балльной шкале длительность времени опасности (безопасности) в прошлом, настоящем и будущем». Ответы уточнялись в групповых и индивидуальных беседах со студентами. Статистическая обработка результатов исследования проводилась с использованием критерия  $\chi^2$ .

### Результаты исследования и их обсуждение

Анализ ответов на вопросы первого блока методики показал, что время опасности большая ( $p \leq 0,001$ ) часть студентов ( $N = 124$ , т.е. 95,4% всей выборки) связывает с угрозами физическому

благополучию – своему ( $N = 76$ , т.е. 61,3% подвыборки), близких ( $N = 36$ , 29,0% подвыборки) или незнакомых ( $N = 12$ , 9,7% подвыборки) людей. На единичной основе ( $N = 3$ , т.е. 2,3% всей выборки) время опасности сочетается с событиями психической жизни – переживанием страха возможной боли или стресса от смерти близкого человека. Столько же испытуемых отрицало обладание опытом проживания времени опасности. Данное отрицание, как было установлено, явилось результатом действия психологической защиты, нежелания воскрешать негативные эмоции. В состав наиболее часто называемых событийных образующих времени опасности вошли ситуации утопления, дорожно-транспортной аварии и болезни. Назывались также ситуации бытового (падение, нападение животных), чрезвычайного (пожар, землетрясение) и медицинского (травма, операция) характера. В целом время опасности у студентов ассоциируется со значительным диапазоном событий, объединенных переживанием физической или душевной боли. При отсутствии собственного опыта проживания ситуаций подобного рода они замечаются ситуациями, прожитыми близкими или чужими людьми. Отметим, что рассматриваемое время связывается в основном с кратковременными, но яркими, оставляющими след в памяти событиями. Упоминание более или менее дряхлых событий времени опасности достаточно редко, что является следствием или отсутствия такого опыта, или конечной утраты ими статуса опасных в силу перехода в категорию привычных.

Время безопасности большая ( $p \leq 0,05$ ) часть студентов ( $N = 78$ , 60,0% выборки) связывает с переживанием событий, вызывающих позитивные эмоциональные состояния, меньшая ( $N = 52$ , 40,0% всей выборки) – с отсутствием угроз своему физическому благополучию. Наполнение времени безопасности событиями обычно осуществлялось через указание ситуаций, полярных тем, которые ранее были отнесены самими же испытуемыми к времени опасности. Это позволяет предположить вторичность для этих испытуемых времени безопасности от времени опасности. Для остальных испытуемых время безопасности обладает самодостаточностью. Его наполнение сводится в своем большинстве ( $N = 69$ , 88,5% подвыборки) к обозначению защищенных, привычных условий дома, окружения близких людей и друзей. События этого времени на субъективном уровне объединяются переживанием уюта, комфорта, тепла, благополучия. На единичной основе ( $N = 9$ , 11,5% подвыборки) встречается его наполнение событиями с субъективной новизной, изменением условий жизни (путешествие за рубеж, по новой местности). В целом время безопасности в субъектном опыте студентов представлено ( $p \leq 0,01$ ) периодами стабильной, защищенной,



привычной жизни. Диапазон событий, наполняющих это время, достаточно узок (нахождение дома, взаимодействие с близкими и друзьями), однако входит в непосредственный опыт испытуемых.

Таким образом, по содержательному наполнению время опасности более разнообразно, чем время безопасности. Второе всегда наполнено опытом непосредственно самого субъекта, в то время как время опасности может наполняться событиями, происходящими с другими людьми. Необходимым условием для этого должна быть особая драматичность, эмоциональная вовлеченность субъекта в происходящие с кем-то события. Время безопасности у студентов ассоциируется в основном с нахождением в привычных условиях, вызывающих позитивные эмоции. Данный результат согласуется с ранее сделанными описаниями феномена безопасности в ассоциациях студентов вуза [17].

Анализ результатов выполнения заданий второго блока методики позволил локализовать расположение времени опасности и безопасности во временной перспективе личности.

Установлено, что время опасности для студентов концентрируется или в будущем ( $N = 67, 51,5\%$  здесь и далее от всей выборки), или в прошлом ( $N = 59, 45,4\%$ ). Отнесение времени опасности к настоящему носит единичный характер ( $N = 4, 3,1\%$ ). Время безопасности у большинства студентов концентрируется в настоящем ( $N = 79, 60,8\%$ ). К будущему и прошлому время безопасности отнесено примерно одинаковым количеством студентов (соответственно 26 и 25 человек, или 20,0% и 19,2% выборки). Полученные данные указывают на то, что наиболее защищенными студенты ощущают себя в настоящем, вероятно, потому, что оно наиболее управляемо ими. Будущее (в силу вероятностной природы) и прошлое (в силу недоступности) слабо контролируются и поэтому маркируются в качестве опасных периодов жизни.

Измерение длительности времен опасности и безопасности в субъектном опыте показало значительную вариативность этого показателя в выборке применительно к прошлому и будущему периодам индивидуальной жизни. Очевидно, что этот эмпирический факт требует дополнительного изучения с привлечением субъектных переменных. По оценке длительности времен в настоящем на уровне закономерности ( $p \leq 0,01$ ) прослеживается преобладание длительности времени безопасности ( $N = 72, 55,4\%$ ) над длительностью времени опасности ( $N = 51, 39,2\%$ ). У части испытуемых в настоящем длительность времени безопасности и опасности совпадает ( $N = 7, 5,4\%$ ). Таким образом, время безопасности не только увязывается студентами с настоящим, но и оценивается ими как более устойчивое. Это

обстоятельство также рассматривается нами как следствие большего субъектного контроля над настоящим, чем над другими временами.

## Заключение

Проведенное исследование позволило установить, что время безопасности и опасности по-разному представлено в субъектном опыте студентов вуза. Согласно полученным результатам, время безопасности является в нем более оформленным и укорененным в субъектном опыте, чем время опасности. Время безопасности в нем больше основывается на рациональной оценке собственного окружения в качестве стабильного и привычного, а время опасности – на эмоциональном переживании периодов, содержащих конкретные события, имеющие ярко негативную окраску. Время безопасности локализовано, преимущественно, в настоящем, где оно оценивается как более длительное, чем в другие периоды жизни. Время опасности расщеплено в будущем и прошлом. Выявленные факты можно рассматривать как подтверждение того, что оценка периодов своей жизни в качестве опасных и безопасных связана с уверенностью субъекта в подконтрольности ему образующих их событий. Соответственно, мы предполагаем, что повышение уверенности субъекта в этой способности может выступить основой для преодоления им ряда психических проблем, связанных с переживанием периодов своей жизни.

## Библиографический список

1. *Благодырь Е. М.* Формирование представлений о безопасном поведении человека как предмете психологической науки // Прикладная психология и психоанализ. 2011. № 4. С. 1. URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 16.02.2016).
2. *Сушко Н. Г.* Психологическая безопасность обучения в высшей школе как необходимое условие формирования специалиста // Актуальные медико-психолого-педагогические проблемы современного общества : материалы второй междунар. науч.-практ. конф. Хабаровск, 2015. С. 77–82.
3. *Тырскова А. Д.* Формирование стратегий психологической безопасности студентов вуза : дис. ... канд. психол. наук. Пенза, 2012. 199 с.
4. *Кисляков П. А.* Формирование социальной безопасности личности будущего педагога : дис. ... д-ра психол. наук. Нижний Новгород, 2014. 523 с.
5. *Сарма О. В.* Субъектные приоритеты безопасности и предпочтения примет среди студентов вуза // GESJ : Education Sciences and Psychology. 2015. № 3 (35). P. 53–57. URL: <http://gesj.internet-academy.org.ge/download.php?id=2529.pdf> (дата обращения: 5.02.2016).
6. *Kutovoy I. N., Kasharokova O. A.* The relationship of shared values and the values of safety in the structure of



- the person of students of high school // *Вопр. философии и психологии*. 2015. № 3 (5). С. 200–205.
7. Lyakhov A. V., Sushkova V. V. The inclusion of subjective security priorities of students in the regulatory mechanisms of the individual resilience // *European Journal of Psychological Studies*. 2015. № 2 (6). С. 67–74.
  8. Чекалина М. С. Особенности временной перспективы в юношеском возрасте // Развитие человека в современном мире. 2014. № V-1 (V). С. 234–240.
  9. Чекалина М. С. Обусловленность доминирующих модусов временной перспективы личности ценностными ориентациями // *Вестн. пед. инноваций*. 2015. № 2 (38). С. 18–24.
  10. Ковдра А. С. Временная перспектива личной безопасности : определение понятия и основных параметров // *Вестн. Пятигор. гос. лингв. ун-та*. 2011. № 2. С. 314–318.
  11. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Время как интерпретационная категория психологического пространства безопасности личности студента // *Вестн. Пятигор. гос. лингв. ун-та*. 2012. № 3. С. 221–225.
  12. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Темпоральные аспекты психологической безопасности // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. 2015. Т. 15, вып. 3. С. 70–75.
  13. Краснянская Т. М., Ковдра А. С. Психологическая безопасность личности : временная перспектива. Пятигорск, 2012. 168 с.
  14. Ковдра А. С. Временная перспектива как predisposition психологической безопасности личности : дис. ... канд. психол. наук. Пятигорск, 2012. 224 с.
  15. Ковдра А. С. Особенности формирования временной перспективы безопасности личности студентов вуза // *Науч. проблемы гум. исследований*. 2012. № 2. С. 141–148.
  16. Умарова Г. М. Распределение ценностей безопасности студентов вуза при разном типе отношения ко времени. *Психолог*. 2015. № 6. С. 32–55. URL: [http://e-notabene.ru/psp/article\\_16890.html](http://e-notabene.ru/psp/article_16890.html) (дата обращения: 05.02.2016).
  17. Краснянская Т. М. Психология безопасности субъекта экстремальной ситуации. Таганрог, 2005. 252 с.

### Time of Danger and Safety in Students' Subjective Experience

**Tatiana M. Krasnyanskaya**

Branch of Stavropol State Pedagogical Institute  
7, Dolina Roz str., Essentuki, 357635, Stavropol Krai, Russia  
E-mail: ktm8@yandex.ru

**Valery G. Tylets**

Branch of Stavropol State Pedagogical Institute  
7, Dolina Roz str., Essentuki, 357635, Stavropol Krai, Russia  
E-mail: tyletsvalery@yandex.ru

The paper aims to identify the characteristics of how the time of danger and safety is represented in university students' experience. This is achieved by using a technique developed by the authors on a sample of 130 students majoring in pedagogical sciences, aged 18–20 years.

The study established that identifying the time of safety is based on the students' subjective experience, while identifying the time of danger may draw on someone else's emotionally strong experience. The time of safety is associated with stability and positive emotions, while the time of danger is associated with a threat to physical well-being. Localization of the time of danger and the time of safety in a time perspective is determined by the ability of the individual to manage events connected with them: the time of safety is located mainly in the present, whereas the time of danger is located in the future and the past. The present time is characterized by the predominance of the time of safety over the time of danger in terms of their duration.

**Key words:** safety, psychological safety, time, temporality, time perspective, subjective experience.

### References

1. Blagodyr' E. M. *Formirovanie predstavleniy o bezopasnom povedenii cheloveka kak predmete psikhologicheskoy nauki* (Formation of representations about man's safe behavior as subject of psychological science). *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz* (Applied psychology and psychoanalysis), 2011, no. 4, p. 1. Available at: <http://ppip.idnk.ru> (accessed 16 February 2016) (in Russian).
2. Sushko N. G. *Psikhologicheskaya bezopasnost' obucheniya v vysshey shkole kak neobkhodimoe uslovie formirovaniya spetsialista* (Psychological safety of learning in higher education establishment as prerequisite for specialist's formation). *Aktual'nye mediko-psikhologopedagogicheskie problemy sovremennogo obshchestva: materialy vtoroy mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* (Recent medical, psychological and pedagogical problems of modern society. Materials of the Second International Scientific-Practical Conference). Khabarovsk, 2015, pp. 77–82 (in Russian).
3. Tyrsikova A. D. *Formirovanie strategiy psikhologicheskoy bezopasnosti studentov vuza: dis. ... kand. psikhol. nauk* (Formation of high school students' strategy of psychological safety: diss. ... cand. of psychology). Pyatigorsk, 2012. 199 p. (in Russian).
4. Kislyakov P. A. *Formirovanie sotsial'noy bezopasnosti lichnosti budushchego pedagoga: dis. ... d-ra psikhol. nauk* (Formation of future teacher's person's social security: diss. ... doct. of psychology). Nizhny Novgorod, 2014. 523 p. (in Russian).
5. Sarma O. V. *Sub'ektnye priority bezopasnosti i predpochteniya primet sredi studentov vuza* (Subjectivity security priorities and wills' preferences at university students) *GESJ: Education Sciences and Psychology*, 2015, no. 3 (35), pp. 53–57. Available at: <http://gesj.internet-academy.org.ge/download.php?id=2529.pdf> (accessed 5 February 2016) (in Russian).
6. Kutovoy I. N., Kasharokova O. A. The relationship of shared values and the values of safety in the structure of the person of students of high school. *Voprosy filosofii i psikhologii* (Voprosy filosofii i psikhologii), 2015, no. 3 (5), pp. 200–205.
7. Lyakhov A. V., Sushkova V. V. The inclusion of subjective security priorities of students in the regulatory mechanisms of the individual resilience. *European Journal of Psychological Studies*, 2015, no. 2 (6), pp. 67–74.



8. Chekalina M. S. Osobennosti vremennoy perspektivy v yunosheskom vozraste (Features of time perspective in adolescence). *Razvitie cheloveka v sovremennom mire* (Human development in modern world), 2014, no. V-1 (V), pp. 234–240 (in Russian).
9. Chekalina M. S. Obuslovlennost' dominiruyushchikh modusov vremennoy perspektivy lichnosti tsennostnyimi orientatsiyami (Conditionality of dominant modes of personality's temporal perspective by value orientations). *Vestn. ped. innovatsiy* (Bulletin of pedagogical innovation), 2015, no. 2 (38), pp. 18–24 (in Russian).
10. Kovdra A. S. Vremennaya perspektiva lichnoy bezopasnosti: opredelenie ponyatiya i osnovnykh parametrov (Time perspective of personal safety: definition and basic parameters). *Vestn. Pyatigorsk. gos. lingv. un-ta* (Pyatigorsk State Linguistic University Bulletin), 2011, no. 2, pp. 314–318 (in Russian).
11. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Vremya kak interpretatsionnaya kategoriya psikhologicheskogo prostranstva bezopasnosti lichnosti studenta (Time as interpretive category of student's individual psychological security space). *Vestn. Pyatigorsk. gos. lingv. un-ta* (Pyatigorsk State Linguistic University Bulletin), 2012, no. 3, pp. 221–225 (in Russian).
12. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Temporal'nye aspekty psikhologicheskoy bezopasnosti (Temporal aspects of psychological safety). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2015, vol. 15, iss. 3, pp. 70–75 (in Russian).
13. Krasnyanskaya T. M., Kovdra A.S. *Psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti: vremennaya perspektiva* (Personality's psychological safety: time perspective: the monograph). Pyatigorsk, 2012. 168 p. (in Russian).
14. Kovdra A. S. *Vremennaya perspektiva kak predispozitsiya psikhologicheskoy bezopasnosti lichnosti: dis. ... kand. psikhol. nauk* (Time perspective as predisposition of person's psychological safety: diss. ... cand. of psychology). Pyatigorsk, 2012. 224 p. (in Russian).
15. Kovdra A. S. Osobennosti formirovaniya vremennoy perspektivy bezopasnosti lichnosti studentov vuza (Features of formation of temporal perspective of security of high school students' person). *Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovaniy* (Scientific problems of Humanitarian Studies), 2012, no. 2, pp. 141–148 (in Russian).
16. Umarova G. M. Raspredelenie tsennostey bezopasnosti studentov vuza pri raznom tipe otnosheniya ko vremeni (Distribution of safety values of university students with different type of relationship to time). *Psikholog* (Psychologist). 2015, no. 6, pp. 32–55. Available at: [http://e-notabene.ru/psp/article\\_16890.html](http://e-notabene.ru/psp/article_16890.html) (accessed 15 February 2016) (in Russian).
17. Krasnyanskaya T. M. *Psikhologiya bezopasnosti sub'ekta ekstremal'noy situatsii* (Safety psychology of subject of extreme situation). Taganrog, 2005. 252 p. (in Russian).

УДК 159.923: 316.6

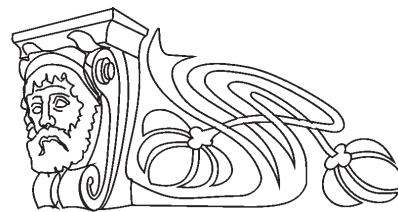
## ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕНЕДЖЕРОВ КОММЕРЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

И. А. Новикова, Н. В. Обидина

Новикова Ирина Александровна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия  
E-mail: [Novikova\\_ia@pfur.ru](mailto:Novikova_ia@pfur.ru)

Обидина Наталия Владимировна – соискатель, кафедра социальной и дифференциальной психологии, Российский университет дружбы народов, Москва, Россия  
E-mail: [Obidok@rambler.ru](mailto:Obidok@rambler.ru)

Рассматривается проблема соотношения профессиональной эффективности и личностных качеств (на примере индивидуально-личностных факторов Пятифакторной модели). Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного в коммерческой организации с участием 313 менеджеров (директоров магазинов одежды и аксессуаров), в числе которых 82 мужчины и 231 женщина в возрасте от 21 до 42 лет со стажем работы в данной организации не менее года. Для диагностики индивидуально-личностных факторов использовался «Пятифакторный опросник NEO FFI» в адаптации М. В. Бодунова и С. Д. Бирюкова. Для определения профессиональной эффективности применялись показатель выполнения плана за 2014–2015 гг., а также эксперт-



ные оценки, полученные с использованием процедуры «Оценка 360». Результаты проведенного корреляционного анализа свидетельствуют о том, что с профессиональной эффективностью менеджеров теснее всего положительно связаны добросовестность и экстраверсия, вне зависимости от используемого критерия определения эффективности.

**Ключевые слова:** профессиональная эффективность, менеджеры коммерческих организаций, индивидуально-личностные факторы, личностные черты, «Большая пятерка», Пятифакторная модель.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-3-236-241

### Введение

Проблема взаимодействия личности и профессии является одной из традиционных и давно изучаемых в зарубежной и отечественной психологической науке [1, с. 13]. В отечественной психологии она приобрела особую актуальность в последние десятилетия в связи с резкими изменениями и нестабильностью социально-экономических условий в стране. Разрабатываются



теоретические подходы к рассмотрению различных аспектов профессиональной деятельности в контексте обуславливающих ее факторов. Так, психосоциальный подход (А. Л. Журавлева) позволяет при анализе субъекта профессиональной деятельности более глубоко учитывать особенности взаимосвязей составляющих триады «социум – профессия – личность» [1, 2].

На наш взгляд, одним из аспектов проблемы взаимосвязи личности и профессиональной деятельности является поиск личностных качеств, которые могут быть связаны с профессиональной эффективностью в тех или иных сферах. Результаты исследований в данном направлении имеют высокую практическую значимость для профессиональной психодиагностики, профориентации, профотбора и т.п.

В зарубежной психологии в последние десятилетия как важные предикторы профессиональной эффективности изучаются личностные черты, входящие в пятифакторную модель, или так называемые факторы «Большой пятерки» [3–9]. Еще в конце 1990-х гг. М. Маунт и М. Баррик показали, что возможно надежное предсказание особенностей трудовой деятельности в большинстве профессиональных областей на основе выраженности таких факторов, как добросовестность, согласие и эмоциональная стабильность [3, 9]. Более поздние исследования этих и других авторов подтверждают значимый вклад факторов «Большой пятерки» в различные показатели профессиональной деятельности [4–8]. Например, Т. Джадж, Д. Хеллер и М. Маунт выявили, что удовлетворение от работы получают люди с ярко выраженными факторами добросовестности, согласия и экстраверсии, в то время как открытость опыту слабо коррелирует с удовольствием от работы, а нейротизм является отрицательным коррелятом [7]. Дж. Хартц и Дж. Донован по результатам исследования торговых представителей крупных компаний установили, что предиктором успешной деятельности в сфере продаж является, прежде всего, высокий уровень экстраверсии, на втором месте – добросовестности [6]. Пятифакторная модель широко используется в психологических исследованиях по всему миру, в том числе и в России. В частности, индивидуально-личностные факторы изучались в соотношении с системно-функциональными свойствами личности [10, 11].

Еще одним важным вопросом, связанным с обсуждаемой проблемой, является выбор критериев профессиональной эффективности, к которым могут быть отнесены как «внешние», материальные показатели (производительность, объем продаж, выполнение плана и т.п.) и результаты экспертных оценок (со стороны руководителей, коллег, подчиненных), так и «внутренние» показатели, связанные с удовлетворенностью деятельностью, и т.п. [3, 12].

Отметим, что особое значение учет факторов профессиональной эффективности приобретает при психологической работе с руководителями среднего звена. Многие из них находятся на верхней ступени карьерной лестницы и не видят для себя дальнейшего профессионального развития, так как только единицы смогут перейти в топ-менеджмент, а большая часть останется на своей позиции в силу объективных причин рынка труда. В связи с этим необходимо выявить возможный потенциал развития этих сотрудников, исходя из особенностей их личности и индивидуальности.

Исходя из сказанного выше, целью данного исследования было выявление соотношения выраженности факторов «Большой пятерки» с профессиональной эффективностью руководителей среднего звена в коммерческой организации.

### Выборка и методики исследования

Эмпирическое исследование проведено на базе коммерческой организации, сферой деятельности которой является управление сетью магазинов розничной продажи одежды и аксессуаров. В исследовании участвовало 313 сотрудников в возрасте от 21 до 42 лет, из них 231 женщина и 82 мужчины, образование – среднее специальное и высшее. Все респонденты являются менеджерами среднего звена (директорами магазинов), работающими в данной организации не менее одного года.

Для диагностики факторов «Большой пятерки» (экстраверсии, нейротизма, открытости опыту, согласия и добросовестности) использовался «Пятифакторный опросник NEO FFI» в адаптации М. В. Бодунова и С. Д. Бирюкова [13].

Для определения профессиональной эффективности применялись два критерия: первый – показатель выполнения плана за 2014–2015 гг. магазинами, которыми руководят исследуемые менеджеры; второй – экспертные оценки, полученные с использованием процедуры «Оценка 360», которая была разработана специально для данной компании. По методу «360 градусов» оценивается сотрудник компании на основе его поведения в реальных рабочих ситуациях и проявленных им деловых качеств [14]. Данные получают путем опроса самого сотрудника, его непосредственного руководителя, коллеги, подчиненного. Респондентам предлагается опросник, состоящий из 50 утверждений, которые распределяются по двум группам компетенций, из которых складывается понимание *профессиональной эффективности* оцениваемого сотрудника:

*соблюдение корпоративных ценностей* (клиентоориентированность, лояльность к компании, ориентация на результат, ответственность за него, инициативность, адаптивность, самостоятельность и навыки принятия решений, понимание



бизнес-среды, устойчивость к процедурам и детальной работе, стрессоустойчивость, стремление к общению и навыки коммуникации с людьми в компании);

*управленческие навыки* (управление текущей работой, управление командой, планирование, обучение, мотивирование).

Респонденты заполняли электронную форму опросника на обучающем портале компании, поддерживаемом Системой дистанционного обучения (СДО). Для анализа использовалось

среднее значение самооценки и оценок со стороны руководителя, коллеги и подчиненного. Для математической обработки результатов применялся ранговый корреляционный анализ.

### Результаты исследования и их обсуждение

Рассмотрим результаты корреляционного анализа выраженности факторов «Большой пятерки» с показателями профессиональной эффективности, полученными с помощью «Оценки 360» (табл. 1).

Таблица 1

Коэффициенты корреляции параметров «Оценки 360» с личностными факторами

Оценка 360	Факторы «Большой пятерки»				
	Нейротизм	Экстраверсия	Открытость опыту	Согласие	Добросовестность
Соблюдение корпоративных ценностей	-0,34	0,35	0,25	0,27	0,50
Управленческие навыки	<b>-0,35</b>	<b>0,22</b>	0,05	<b>0,24</b>	<b>0,49</b>
Общая оценка профессиональной эффективности	<b>-0,39</b>	<b>0,30</b>	0,18	<b>0,27</b>	<b>0,54</b>

Примечание. Полужирным шрифтом выделены корреляции, значимые на уровне  $p \leq 0,01$ ; курсивом выделена корреляция, значимая на уровне  $p = 0,02$ .

**Нейротизм** имеет отрицательные корреляции со всеми параметрами «Оценки 360», т.е. чем выше эмоциональная стабильность, тем менеджер успешнее справляется со своей работой (такой результат является логичным и вполне ожидаемым).

**Экстраверсия, согласие и добросовестность** положительно коррелируют с анализируемыми показателями профессиональной эффективности. Содержательно это означает, что более активные, энергичные, доброжелательные, добросовестные, ответственные сотрудники демонстрируют и более высокие показатели оцениваемых параметров управленческой деятельности. Отметим, что теснее всего с параметрами «Оценки 360» связана выраженность **добросовестности**. К типичным чертам фактора **добросовестность** относятся задумчивость, самоконтроль и целенаправленность. Люди с высокими показателями данного фактора, как правило, организованны, самодостаточны и скрупулезны. Как следует из наших данных, именно эти качества могут быть востребованы в деятельности руководителей среднего звена. Эти данные соответствуют показателям зарубежных исследований, в которых изучалась, прежде всего, удовлетворенность трудом [7].

Интересно, что самые слабые связи параметров «Оценки 360» выявлены с **открытостью опыту**, при этом параметр «управленческие навыки» совсем не связан с открытостью. Возможно, данные результаты связаны со спецификой управленческой деятельности в коммерческой организации, которая требует развития других личностных черт. Сходные результаты были получены в исследовании соотношения самоак-

туализации и эффективности профессиональной деятельности сотрудников коммерческих организаций [15]. В этом исследовании профессиональная эффективность изучаемых сотрудников диагностировалась с помощью экспертной оценки непосредственными руководителями по параметрам: «текущая компетентность», «обучаемость», «способность работать на стабильный результат», «потенциал к росту», «уживчивость в коллективе», «способность работать в стрессовой ситуации». Было показано, что теснее всего с оценками эффективности профессиональной деятельности связана выраженность таких показателей самоактуализации, как «самопринятие», «поддержка», «гибкость», а шкалы самоактуализации «познавательные потребности» и «креативность» не связаны даже с показателем «обучаемости». Авторы отмечают, что, вероятнее всего, в деятельности коммерческих организаций больше приветствуются исполнительность, организованность, дисциплинированность сотрудников, нежели ярко выраженные творческие способности [15], что подтверждается в нашем исследовании тесными связями профессиональной эффективности с фактором **добросовестность**.

Теперь рассмотрим результаты корреляции выраженности индивидуально-личностных факторов «Большой пятерки» с другим показателем профессиональной эффективности менеджеров – выполнением (%) плана продаж магазинами, которыми они руководят, за 2014 и 2015 гг. (табл. 2). Необходимо отметить, что если большая часть 2014 г. была относительно благополучной в финансово-экономическом пла-





не, то в 2015 г. наблюдалось снижение объемов продаж в количественном измерении, связанное с падением курса рубля и кризисными явлениями в экономике России.

Результаты (см. табл. 2), во-первых, свидетельствуют о том, что показатели выполнения плана в 2014 г. связаны с выраженностью всех факторов «Большой пятерки» (с *нейротизмом* – отрицательно, с остальными – положительно), а

показатели выполнения плана в 2015 г. – только с выраженностью *добросовестности* и *экстраверсии*. На наш взгляд, эти данные отражают тот факт, что в условиях финансово-экономической нестабильности личностные особенности руководителей, по сравнению с социально-экономическими факторами, в меньшей мере могут способствовать или препятствовать эффективности деятельности коммерческих организаций.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции показателей продаж с личностными факторами

Выполнение плана продаж (%)	Факторы «Большой пятерки»				
	Нейротизм	Экстраверсия	Открытость опыту	Согласие	Добросовестность
2014 г.	<b>-0,24</b>	<b>0,29</b>	<b>0,25</b>	<b>0,19</b>	<b>0,45</b>
2015 г.	-0,17	<b>0,18</b>	0,16	0,16	<b>0,23</b>

Примечание. Полужирным шрифтом выделены корреляции, значимые на уровне  $p \leq 0,01$ .

Во-вторых, несмотря на общее снижение тесноты связей показателей экономической эффективности с личностными факторами, сохраняется значимость положительных корреляций с *экстраверсией* и *добросовестностью*. Следовательно, как и в большинстве зарубежных исследований, подтверждается значимость для профессиональной эффективности менеджеров именно этих индивидуально-личностных факторов вне зависимости от используемого критерия оценки эффективности.

## Выводы

Таким образом, проведенное исследование позволяет сформулировать следующие *выводы*.

Существуют взаимосвязи между выраженностью индивидуально-личностных факторов «Большой пятерки» и профессиональной эффективностью менеджеров коммерческих организаций. Показатели профессиональной эффективности менеджеров, определяемые с помощью экспертной оценки с использованием процедуры «Оценка 360», отрицательно связаны с выраженностью *нейротизма* и положительно – с выраженностью остальных факторов (наиболее тесные связи с *добросовестностью*, наименее тесные – с *открытостью опыту*).

Связи профессиональной эффективности, определяемой с использованием «экономического» показателя выполнения плана продаж, с выраженностью индивидуально-личностных факторов зависят от стабильности социально-экономических условий: при более благоприятных условиях факторы «Большой пятерки» более тесно связаны с показателями эффективности менеджеров.

Вне зависимости от используемого критерия эффективности профессиональной деятельности и стабильности – нестабильности социально-экономических условий с профессиональной

эффективностью менеджеров коммерческих организаций, прежде всего, положительно связана выраженность *добросовестности*, что соответствует результатам многочисленных зарубежных исследований.

Результаты исследования в настоящее время применяются в коммерческой организации, в которой оно было проведено, при организации обучающих мероприятий для менеджеров с целью повышения их профессиональной эффективности с учетом выраженности индивидуально-личностных факторов. Перспективы исследования связаны с рассмотрением гендерных особенностей изучаемых соотношений, а также с использованием дополнительных методов статистической обработки (факторного и регрессионного анализа).

## Библиографический список

1. Личность профессионала в современном мире / отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. М., 2013. 944 с.
2. Журавлев А. Л. Основные тенденции развития психологических исследований в Институте психологии РАН // Психологический журн. 2007. Т. 28, № 6. С. 5–18.
3. Фернхем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. СПб., 2001. 368 с.
4. Barrick M. R., Stewart G. L., Piotrowski M. Personality and job performance: Test of the mediating effects of motivation among sales representatives // Journal of Applied Psychology. 2002. Vol. 87. P. 43–51.
5. Hochwater W.A., Witt L.A., Kacmar K.M. Perceptions of organizational politics as a moderator of the relationship between conscientiousness and job performance // Journal of Applied Psychology. 2000. Vol. 85. P. 472–478.
6. Hurtz G. M., Donovan J. J. Personality and Job Performance: The Big Five Revisited // Journal of Applied Psychology. 2000. Vol. 85, № 6. P. 869–879.
7. Judge T. A., Heller D., Mount M. K. Five-Factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis // Journal of Applied Psychology. 2002. Vol. 87. P. 530–541.



8. Judge T. A., Martocchio J. J., Thoresen C. J. Five-Factor model of personality and employee absence // *Journal of Applied Psychology*. 1997. Vol. 82. P. 745–755.
9. Mount M., Barrick M. The Big Five personality dimensions: implications for research and practice in human resources management // *Research in Personnel and Human Resources Management*. 1995. Vol. 13. P. 153–200.
10. Воробьева А. А. Волевые и познавательные черты личности как факторы учебных достижений студентов : дис. ... канд. психол. наук. М., 2015. 246 с.
11. Крупнов А. И., Новикова И. А., Воробьева А. А. Соотношение системно-функциональной и пятифакторной моделей черт личности : к постановке проблемы // *Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика*. 2016. № 2. С. 45–56.
12. Дружилев С. А. Эффективность деятельности и индивидуальный ресурс профессионального развития // *Международ. журн. прикладных и фундаментальных исследований*. 2014. № 4. С. 161–164.
13. Бирюков С. Д., Васильев О. П. Психогенетическое исследование свойств темперамента и личностных характеристик : анализ структуры изучаемых переменных // *Тр. Ин-та психологии РАН*. 1997. Т. 2. С. 23–51.
14. Иванова С. Оценка по методу «360 градусов» : пример опросника // *Справочник по управлению персоналом*. 2007. № 12. URL: [http://www.effektivno.ru/articles/article\\_9.html](http://www.effektivno.ru/articles/article_9.html) (дата обращения: 12.12.2015).
15. Замалдинова Г. Н., Новикова И. А. Соотношение особенностей уверенности и самоактуализации с профессиональной эффективностью сотрудников коммерческих организаций // *Вестн. ун-та (Государственный университет управления)*. 2010. № 25. С. 42–45.

#### Personality Factors and Professional Effectiveness among Managers in a Commercial Organization

Irina A. Novikova

Peoples' Friendship University of Russia  
10/2 Miklykko-Maklaya Str., Moscow, 117198, Russia  
E-mail: Novikova\_ia@pfur.ru

Nataliya V. Obidina

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

The article discusses the problem of the relation between professional effectiveness and personal traits (at the example of the «Big Five» factors). The results of the empirical study carried out in a commercial organization are presented. A total of 313 store managers of clothing and accessories shops took part in the research, including 82 male and 231 female. The age of the respondents was from 21 to 42 years. The work experience of the managers was no less than one year. The personality traits were measured by the «Five-Factor Questionnaire» adapted by M. Bodunov and S. Biryukov. Per cent of targets achieved in 2014–2015 years was used to determine the professional effectiveness, as well as expert estimates obtained using the feedback 360 degree. The results of correlation analysis suggest that a professional

effectiveness of managers has the strongest positive relations with conscientiousness and extroversion, regardless of the method of the professional effectiveness measurement.

**Key words:** professional effectiveness, managers, managers of commercial organizations, Big Five factor, personal trait, Five-Factor Model.

#### References

1. *Lichnost' professionala v sovremennoy mire* (Personality of professional in modern world). Eds. L. G. Dikaya, A. L. Zhuravlev. Moscow, 2013. 944 p. (in Russian).
2. Zhuravlev A. L. Osnovnye tendentsii razvitiya psikhologicheskikh issledovaniy v institute Psikhologii RAN (Main trends in development of psychological researches in RAS Institute of Psychology). *Psikhologicheskii jurnal* (Psychological Journal), 2007, vol. 28, no. 6, pp. 5–18 (in Russian).
3. Fernhem A., Heyven P. *Lichnost' i sotsial'noe povedenie* (Personality and social behavior). St.-Petersburg, 2001. 368 p. (in Russian).
4. Barrick M.R., Stewart G. L., Piotrowski M. Personality and job performance: Test of the mediating effects of motivation among sales representatives. *Journal of Applied Psychology*, 2002, vol. 87, pp. 43–51 (in English).
5. Hochwater W. A., Witt L. A., Kacmar K. M. Perceptions of organizational politics as a moderator of the relationship between conscientiousness and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 2000, vol. 85, pp. 472–478 (in English).
6. Hurtz G. M., Donovan J. J. Personality and Job Performance: The Big Five Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 2000, vol. 85, no. 6, pp. 869–879 (in English).
7. Judge T. A., Heller D., Mount M. K. Five-Factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 2002, vol. 87, pp. 530–541 (in English).
8. Judge T. A., Martocchio J. J., Thoresen C. J. Five-Factor model of personality and employee absence. *Journal of Applied Psychology*, 1997, vol. 82, pp. 745–755 (in English).
9. Mount M., Barrick M. The Big Five personality dimensions: implications for research and practice in human resources management. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 1995, vol. 13, pp. 153–200 (in English).
10. Vorob'eva A. A. *Volevye i poznavatel'nye cherty lichnosti kak faktory uchebnykh dostizheniy studentov: dis. ... kand. psikhol. nauk* (Volitional and cognitive personality traits as factors of students' educational achievements: autoref. diss. ... cand. of psychology). Moscow, 2015. 246 p. (in Russian).
11. Krupnov A.I., Novikova I.A., Vorob'eva A.A. *Sootnoshenie sistemno-funktional'noy i pyatifaktornoy modeley chert lichnosti: k postanovke problemy* (Relation of system-functional and Five-Factor models of personality traits: problem definition). *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Psihologiya i pedagogika* (Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Ser. Psychology and Pedagogics), 2016, no. 2, pp. 45–56 (in Russian).
12. Druzhilov S. A. *Effektivnost' deyatel'nosti i individual'nyy resurs professional'nogo razvitiya* (Effectiveness of activity and individual professional development resource). *Mezhdunar. zhurn. prikladnykh i fundamental'nykh issle-*



- dovaniy (International Journal of Applied and Fundamental Research), 2014, no. 4, pp. 161–164 (in Russian).
13. Biryukov S. D., Vasil'ev O. P. Psikhogeneticheskoe issledovanie svoystv temperamenta i lichnostnykh kharakteristik: analiz struktury izuchaemykh peremennykh (Psychogenetic study of the temperament properties and personality characteristics: an analysis of the structure of the studied variables). Tr. In-ta psikhologii RAN (Works of RAS Institute of psychology), 1997, vol. 2, pp. 23–51 (in Russian).
  14. Ivanova S. Otsenka po metodu «360 gradusov»: primer oprosnika (Assessment by method of «360 degrees»: example of questionnaire). *Spravochnik po upravleniyu personalom* (Manual of Personnel Management), 2007, no. 12. Available at: [http://www.aktivno.ru/articles/article\\_9.html](http://www.aktivno.ru/articles/article_9.html) (accessed 12 December 2015) (in Russian).
  15. Zamaldinova G. N., Novikova I. A. Sootnoshenie osobennostey uverennosti i samoaktualizatsii s professional'noy effektivnost'yu sotrudnikov kommercheskikh organizatsiy (Relation of confidence and self-actualization with commercial organizations employees' professional efficiency). *Vestnik un-ta (Gosudarstvennyy universitet upravleniya)* (University Bulletin {State University of Management}), 2010, no. 25, pp. 42–45 (in Russian).

УДК 316.6

## СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ЖИЗНИ В ЭТНИЧЕСКИХ ГРУППАХ

А. Р. Вагапова

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

Изложены результаты теоретического и эмпирического исследования, посвященного изучению социально-политических представлений. Исследование выполнено на выборке представителей русской и казахской этнических групп (Саратовская область,  $N = 60$ ). Применение комплекса психолого-педагогических методик – авторской анкеты и методики «Уровень социальной фрустрированности» (Л. И. Вассермана, Б. В. Иовлева, М. А. Бербина) позволило изучить социально-политические представления в различных этнических группах. Выявлено сходство в оценках политической ситуации: различия обнаружены по остроте переживания межнациональных конфликтов (русские) и отсутствию дружелюбности (казахи). Также в группах отмечена социальная фрустрированность по шкале «социально-экономическое положение», которая напрямую связана с событиями в стране. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультативной практике психологических служб.

**Ключевые слова:** социально-политические представления, этническая группа, благополучие, качество жизни.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-3-241-245

### Введение

Масштабные события, происходившие в нашей стране в последние несколько лет, в первую очередь затронули социально-политическую и экономическую сферы. Исследователи отмечают, что на этом фоне возникла очень резкая поляризация мнений, рост межэтнической и межкультурной напряженности. Ухудшилось психологическое самочувствие людей, происходят изменения в оценках качества жизни, что

естественным образом влияет на процесс взаимодействия с другими людьми и проявляется в нем [1, с. 57]. В сложной ситуации, как отмечает А. А. Налчаджян, каждая этническая группа прибегает к проверенным механизмам психологической защиты этноса, которые становятся блоками характера, потому что доказали свою эффективность и закрепляются в памяти людей и культуры [2, с. 78]. Вероятно, эти механизмы также взаимосвязаны с изменениями, происходящими в картине мира человека, и с оценкой субъективного благополучия, поэтому изучение социально-политических представлений и удовлетворенности жизнью необходимо для гармонизации, в том числе, межэтнических отношений.

### Теоретический анализ проблемы

Социально-политические представления в современных условиях политической культуры и экономической социализации формируются в большей степени не стихийно, а целенаправленно – через различные общественные институты. Ученые отмечают, что центральное место среди них занимают средства массовой информации, существенно влияющие не только на умонастроения, социальные установки, ценностные ориентации различных социальных слоев, но и на их деятельность и поведение [3, с. 90]. В условиях перемен в социально-политических представлениях могут актуализироваться структуры, которые были задействованы ранее в схожих кризисных ситуациях.

Ученые отмечают, что наиболее чувствительным элементом социально-политических представлений является доверие к органам вла-





сти. К изучению этой проблемы обращались в разное время В. М. Бехтерев, А. С. Новоселова, А. А. Кроник, А. А. Бодалев, А. Г. Здравомыслов, А. К. Уледов, М. К. Горшков. Доверие является одной из основ социального капитала, проецирует социальную память: доверие воспроизводится в социально-политических ситуациях и становится важным условием эффективных социальных коммуникаций, основанных на согласии, сотрудничестве и понимании. При наличии изменений в конфигурациях социума роль доверия все больше возрастает. В условиях глобализации требуются совершенные механизмы кооперации и коммуникации, так как в глобальном социуме высоки дифференцированность, сложность и многомерность, а также возрастают неопределенность и риски [4, с. 98]. В настоящее время доверие к институтам власти играет решающую роль. Наличие доверия опосредованно связано с оценкой перспектив, а значит – с существующим и желаемым качеством социальной жизни.

Таким образом, в сложившейся в настоящее время ситуации акцент с экономических вопросов смещается 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 складывается для представителей других этнических групп, нетитульного этноса, живущего 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 определенных настроений – настороженности, разлитой враждебности и т.п. Не просто протест, но именно обвинение в недостатках зачастую направлено против других национальных групп. 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 [4, с. 272].

В ситуации социально-политической нестабильности индикатором самочувствия также является оценка личностью субъективного благополучия. Р. М. Шамионов рассматривает его как «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» [5, с. 214]. Соответственно, при нарушении баланса

представлений происходят изменения в оценке благополучия. Ученый, анализируя различные подходы к пониманию субъективного благополучия, приходит к выводу, что «сложившаяся в культуре традиция может проникать на уровень критериев субъективного благополучия через соответствующие установки». Так, «у русских психологическое благополучие обуславливается культурной характеристикой “горизонтальный индивидуализм”, у казахов – “горизонтальный коллективизм”, наиболее выраженными в соответствующих выборках» [5, с. 217].

Необходимо также учитывать, что при модернизационных изменениях социокультурной системы, включающей культурные ценности, установки и представления, они сопровождаются «размыванием» этнической идентичности, повышением ее неопределенности или маргинальности [6, с. 96]. Вместе с тем в настоящее время среди исследователей продолжается дискуссия: является субъективное благополучие следствием или же причиной различных положительных факторов? Е. В. Бенко отмечает, что «как следствие положительные внешние факторы приводят к ощущению благополучия, что приводит к другим положительным следствиям, что в целом также сказывается на ощущении благополучия и т.д. И наоборот, ощущение неблагополучия способно привести к негативным последствиям и неудачам, которые, в свою очередь, негативно скажутся на ощущении благополучия и т.д.» [7, с.11]. Исследователь обращает внимание на динамичность данной структуры, ее взаимосвязь с событиями и течением жизни, на сложность данного эмоционально-оценочного отношения.

Таким образом, этнические группы в оценке субъективного благополучия прибегают к культурным традициям, которые складывались на протяжении длительного времени. Обращаясь к изучению источников, отражающих информацию о культуре представителей славянской национальности, В. Г. Крысько пришел к выводу, «что в целом большинству из них в настоящее время присущи: высокая степень осмысления действительности, хотя и несколько отсроченного по времени от конкретной ситуации; достаточно высокие общеобразовательный уровень и подготовленность к жизни и труду; уравновешенность в решениях, поступках и трудовой деятельности, реакция на сложности и трудности жизни; общительность, дружелюбие без навязчивости, постоянная готовность оказать поддержку другим людям; достаточно ровное и доброжелательное отношение к представителям других национальностей; отсутствие в обычных условиях повседневной жизни стремления к образованию изолированных от других микрогрупп по национальному признаку; стойкость, самоотверженность, готовность к самопожертвованию в



экстремальных условиях жизни и деятельности, требующих предельного напряжения духовных и физических сил» [8, с. 145]. Этническую группу казахов, с точки зрения В. Г. Крысько, можно охарактеризовать иным отношением к труду, как к первой необходимости, ясным пониманием своего долга перед семьей, осознанием личной ответственности за дела, в которых они принимают участие. Исследователь отмечает, что «высокие понятия о чести, достоинстве, долге, необходимости вступаться друг за друга, за женщину, за справедливость – не пустые слова для казаха. По складу национального характера казахи свободолюбивы, общительны, храбры, верны слову, гостеприимны» [8, с. 178]. Таким образом, наряду с отличиями для групп имеют схожие значения категории «труд», «семья», «дружелюбие» и «гостеприимство». Не исключено, что в ситуации нестабильности они будут наиболее уязвимыми (в этом случае будут актуализированы механизмы психологической защиты) в сферах: возможность получать достойную оплату за свой труд, сохранение хороших отношений и здоровья членов семьи, проявление уважения к лицам титульного этноса со стороны представителей других этнических групп.

Целью нашего исследования стало изучение социально-политических представлений и оценок социального качества жизни в нестабильных условиях.

#### Выборка, методики и методы исследования

В исследовании приняли участие 60 респондентов (средний возраст 34 года) двух этнических групп: русские (30), казахи (30). Испытуемым

было предложено в письменном виде высказать свое мнение относительно социально-политических явлений в нашей стране, оценить перспективы и субъективное благополучие. С помощью методики «Уровень социальной фрустрированности» (Л. И. Вассермана, Б. В. Иовлева, М. А. Беребина) были выявлены оценки социального благополучия и социальной составляющей качества жизни. Ответы респондентов были проанализированы методом контент-анализа и сравнительного анализа.

#### Результаты исследования и их обсуждение

Средний возраст испытуемых составляет около 34 лет, что характеризует их как достаточно зрелых и готовых дать объективную оценку происходящим событиям, формулировать собственное отношение к социально-политическим явлениям. Респонденты осознают свою этническую принадлежность, однако в своих группах они отличаются по степени религиозности, по условиям, в которых проходили социализацию, и т. д.

Социально-политические представления в контексте современной ситуации в стране в этнических группах имеют как сходные черты, так и некоторые различия. Также можно отследить динамику, произошедшую спустя год после проведения опроса по данной проблематике [9]. Общая тенденция заключается в том, что в ответах испытуемых касающихся социально-политических явлений в нашей стране, они высказывают озабоченность ухудшением ситуации, отмечают, что в ней сложно разобраться и понять перспективы на будущее (табл. 1).

Таблица 1

Социально-политические представления в группе русские и казахи (кол-во смысловых единиц)

Смысловые единицы	Русские	Казахи
Политика и экономика:		
1) сложная и нестабильная политическая ситуация	22	19
2) коррупция, бюрократия	4	6
3) нерациональное использование природных ресурсов	2	–
4) низкая заработная плата, рост цен	4	1
Межличностные отношения:		
1) агрессивность, злоба, обман	14	13
2) нет дружелюбия	–	10
3) межнациональные конфликты	11	–
Общечеловеческие ценности:		
1) утрата ценности человеческой жизни (военные конфликты)	6	7
2) аморальность, бездуховность	15	10
Оценка благополучия:		
1) нет радости, много нерешенных проблем	12	9
2) отсутствует ощущение благополучия	14	16
3) все устраивает	1	1
Картина будущего:		
1) переживание за благополучие семьи и будущее детей	8	10
2) неопределенность	3	6
3) положительные перспективы в будущем	4	5
4) отрицательные перспективы в будущем	13	7



К ядерным компонентам в социально-политических представлениях можно отнести проблемы, связанные с оценкой политической ситуации в стране: респонденты обеих групп представляют ее как сложную, в двух планах: во-первых, непросито «найти выход» и «трудно разобраться», дать однозначную оценку перспективам на будущее. Во-вторых, эта проблема является «самой распространённой темой для обсуждения», «точки зрения не совпадают», она вызывает сильный эмоциональный отклик, поэтому некоторые респонденты предпочитают «воздерживаться от публичных оценок». Общая тенденция в группах свидетельствует, что постепенно происходит осознание последствия тех событий, которые произошли за год. Участники опроса обращают внимание на «последствия введения санкций», «обострение отношений с другими странами», «ведение боевых действий». Можно предположить, что актуализируются стереотипы, характерные для нашей страны в области внешней политики, а именно их оценка с позиции поиска внешнего врага. Доминирующими настроениями являются настороженность, которая может перерасти во враждебность.

Вероятно, именно поэтому респонденты двух групп в социально-политические представления включили блок межличностных отношений, отметили их ухудшение как в рамках повседневного общения, так и давая обобщающие характеристики – «агрессивность», «отсутствие дружелюбия», «обострение межнациональных отношений». Выявлены различия в представлениях, связанные с тем, что в сложной ситуации для представителей казахской этнической группы наиболее важным является проявление дружеского расположения, а русские отмечают некорректное поведение представителей других национальностей.

Также респондентов продолжает волновать проблема утраты общечеловеческих ценностей, воспитания их у подрастающего поколения, последствия бездуховности для общества в целом. Незначительная ценность человеческой жизни, незащищенность во время военных конфликтов мирного населения возмущают и заставляют задумываться о смысле жизни и о будущем. Вероятно, их беспокоит замещение духовных ценностей материальным благом, эта проблема актуализируется в кризисные периоды.

В оценках своего субъективного благополучия респонденты двух групп дали пессимистичные оценки в связи с «большим количеством проблем», тем, что «люди разучились радоваться», «озабочены проблемами», т.е. происходящие в стране события изменили оценку субъективного благополучия. Вероятность не улучшения, а ухудшения ситуации предполагается большим количеством респондентов, поэтому актуализируются переживания, касающиеся благополучия семьи и детей.

Таким образом, представители обеих этнических групп в структуру социально-политических представлений включили проблемные и вызывающие тревожность элементы, влияющие на оценку субъективного благополучия. Для того, чтобы уточнить проблемное поле, мы также обратились к изучению оценок социального благополучия и социальной составляющей качества жизни (табл. 2).

Таблица 2

Средние значения шкал социальной составляющей качества жизни

Этнические группы	Шкалы социальной составляющей качества жизни				
	1	2	3	4	5
Русские	1,7	1,9	1,9	4,1	2,1
Казахи	1,2	1,5	1,8	3,6	1,5
<i>t</i> -критерий Стьюдента	<b>4,1</b>	<b>3</b>	0,1	1,1	<b>4,3</b>

Примечание. 1 – удовлетворенность взаимоотношениями с родными и близкими; 2 – удовлетворенность ближайшим социальным окружением; 3 – удовлетворенность своим социальным статусом; 4 – удовлетворенность социально-экономическим положением; 5 – удовлетворенность своим здоровьем и работоспособностью.

В группах выявлены достоверные различия трех шкал: представители казахской этнической группы в большей мере удовлетворены качеством социальной жизни, но в обеих группах социально-экономическое положение вызывает напряженность, что связано с изменениями, происходящими в стране, которые затронули большую часть населения. Таким образом, наряду со стабильными компонентами, удовлетворенность которыми остается на прежнем уровне, респонденты отмечают социально-экономическую незащищенность, связанную с доверием к институту власти в целом.

## Заключение

В изученных нами этнических группах социально-политические представления включают в себя смысловые единицы, описывающие нестабильность и сложность ситуации, конфликтность в области межличностных отношений, неопределенность в оценках и перспективах. Отмечается большое сходство в оценках политической ситуации и оценках субъективного благополучия, а различия выявлены в остроте переживания межнациональных конфликтов (у русских) и отсутствии дружелюбности (у казахов). Речь идет о неоднозначности трактовки и различиях в оценках межличностных отношений, крайних оценках поведения представителей других национальностей, что провоцирует конфликты недопонимания.

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



## Библиографический список

1. Мурзаканова А. З. Особенности толерантности и индивидуально-личностных факторов у русских и кабардинских студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Психология и педагогика. 2015. № 4. С. 57–65.
2. Налчаджян А. А. Этнопсихологическая самозащита и агрессия. Ереван, 2000. 408 с.
3. Гончаров В. Н. Политическая культура в контексте политической сферы общества // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2014. № 1. С. 83–95.
4. Киселев В. О. Трансформация представлений о доверии как социальном конструкте в общественно-политических науках // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2015. № 3–2 (53). С. 98–102.
5. Шамионов Р. М. Этнокультурные факторы субъективного благополучия личности // Психол. журн. 2014. Т. 35, № 4. С. 68–81.
6. Бочарова Е. Е. Этнопсихологические предикторы субъективного благополучия личности // Психология обучения. 2014. № 11. С. 95–108.
7. Бенко Е. В. Обзор зарубежных публикаций, посвященных исследованию благополучия // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер. Психология. 2015. Т. 8, вып. 2. С. 5–13.
8. Крысько В. Г. Этническая психология. 4-е изд. М., 2008. 320 с.
9. Вагапова А. Р. Отношение к социально-политическим явлениям и удовлетворенность жизнью у представителей различных этнических групп // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 4. С. 318–322.

## Socio-political Peculiarities and Quality of Life Evaluation Among Ethnic

Alfiya R. Vagapova

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

The paper presents the results of a theoretical and an empirical study of socio-political attitudes. The study was conducted on a sample of representatives of the Russian and the Kazakh ethnic groups (Saratov oblast,  $N = 60$ ). Applying a complex of psychological and pedagogical methods, such as a questionnaire developed by the author of the study and the Level of Social Frustratedness instrument (L. I. Vasserman, B. V. Iovlev, M. A. Berebin), the study explores socio-political attitudes in different ethnic groups. It is revealed that there are similarities in how they evaluate the political situation; differences are identified in how acutely they experience ethnic conflicts (Russians) and in the lack of friendliness (Kazakhs). Social frustration on the scale of «socio-economic status», which

is directly linked to events happening in their country, was also observed in the groups. This study's applied aspect is that it can be implemented in counselling practice of psychological services.  
**Key words:** socio-political attitudes, ethnic group, well-being, quality of life.

## References

1. Murzakanova A. Z. *Osobennosti tolerantnosti i individual'no-lichnostnykh faktorov u russkikh i kabardinskikh studentov* (Specifics of relation between tolerance and personality traits in Russian and Circassian students). Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika (Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Ser.: Psychology and Pedagogics), 2015, no. 4, pp. 57–65 (in Russian).
2. Nalchadzhyan A. A. *Etnopsikhologicheskaya samozashchita i agressiya* (Ethnopsychological self-defence and aggression). Yerevan, 2000. 408 p. (in Russian).
3. Goncharov V. N. *Politicheskaya kul'tura v kontekste politicheskoy sfery obshchestva* (Political culture in the context of political sphere of society). *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov* (Economic and humanities researches of regions), 2014, no. 1, pp. 83–95 (in Russian).
4. Kiselev V. O. *Transformatsiya predstavleniy o doverii kak sotsial'nom konstrukte v obshchestvenno-politicheskikh naukakh* (Transformation of Conceptions of Confidence as Social Construct in Social and Political Sciences). *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki* (Historical, Philosophical, Political and Law Sciences, Culturology and Study of Art. Issues of Theory and Practice), 2015, no. 3–2 (53), pp. 98–102 (in Russian).
5. 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).
6. 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).
7. Benko E. V. *Obzor zarubezhnykh publikatsiy, posvyashchennykh issledovaniyu blagopoluchiya* (Foreign Studies of Well-Being: Literature Review). *Vestnik Yuzhno-Ural. gos. un-ta. Ser. Psikhologiya* (Bulletin of the South Ural State University. Ser. Psychology), 2015, vol. 8, no. 2, pp. 5–13 (in Russian).
8. Krys'ko V. G. *Etnicheskaya psikhologiya* (Ethnic Psychology). Moscow, 2008. 320 p. (in Russian).
9. Vagapova A. R. *Otnoshenie k sotsial'no-politicheskim yavleniyam i udovletvorennost' zhizni'yu u predstaviteley razlichnykh etnicheskikh grupp* (Attitude to politico-social phenomena and satisfaction with life in representatives of different ethnic). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2015, vol. 4, iss. 4, pp. 318–322 (in Russian).



УДК 316.37

## ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СКЛОННОСТИ К СТРЕССУ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

М. А. Кленова

Кленова Милена Александровна – кандидат психологических наук, кафедра социальной психологии образования и развития, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия  
E-mail: milena\_d@bk.ru

Изложены результаты эмпирического исследования, посвященного изучению взаимосвязи между склонностью к стрессу и индивидуально-психологическими особенностями личности. Эмпирическая база исследования составила 60 человек, из них 30 мужчин и 30 женщин в возрасте от 25 до 35 лет. Индивидуально-психологические особенности изучались при помощи 16-факторного личностного опросника Р. Б. Кеттелла, склонность к стрессу исследовалась с использованием адаптированной Б. А. Смирновым, Е. В. Долгополовой методики «Диагностика склонности к стрессам» Дж. Дженкинсона. Статистический анализ полученных данных проводился при помощи пакета программ SPSS 17.0, были использованы корреляционный анализ по Пирсону и *t*-критерий Стьюдента. Установлено, что как для мужчин, так и для женщин склонность к стрессу положительно связана с таким качеством личности, как общительность. Более склонными к стрессу являются мужчины, личность которых характеризуется такими свойствами, как озабоченность, прагматичность, консервативность. Склонность к стрессу у женщин связана с такими личностными характеристиками, как подчиненность, робость, доверчивость.

**Ключевые слова:** стресс, склонность к стрессу, половые особенности, индивидуально-психологические характеристики, личность.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-3-246-249

### Введение

Современная ситуация развития общества такова, что в связи со сложными переменами, которые затрагивают практически все сферы жизнедеятельности людей, человеку приходится быстро меняться, постоянно развиваться для того, чтобы быть востребованным в обществе. В связи с этим возникает задача рассмотрения стресса в контексте жизнедеятельности современного человека. Для современной психологии необходимо научно обоснованное определение, согласно которому мы имели бы представление о том, какая личность проявляет большую склонность к стрессу, а какая – наоборот, готова ему противостоять. Несмотря на то, что существует довольно большое количество научных публикаций, связанных с проблематикой склонности к стрессу, необходимо изучение данного вопроса в динамике, поэтому главной целью нашего исследования явилось изучение индивидуально-



психологических особенностей склонности к стрессу в современном обществе.

### Теоретический анализ проблемы

Р. С. Немов рассматривал стресс как состояние чрезмерно сильного и длительного психологического напряжения, которое возникает у человека, когда его нервная система получает эмоциональную перегрузку. Стресс дезорганизует деятельность человека, нарушает нормальный ход его поведения [1]. Проблема стрессовых состояний занимает актуальное место и в современных исследованиях: они направлены на изучение особенностей проявления стресса в различных сферах жизни (профессионального стресса, стресса в различные возрастные периоды и т.д.). Это можно отнести к особенностям современных подходов к изучению стресса. Во многих современных социально-психологических работах проблематика стресса освещается в контексте профессионального риска. В работе О. М. Назаровой исследуется профессиональная готовность к риску спасателей [2]. Авторами установлено, что готовность к риску связана с такими индивидуально-психологическими свойствами, как возбудимость, импульсивность, агрессивность, склонность к доминированию, самоутверждению, гендерная принадлежность (мужчины более рискованны). Выявлено также, что социальная ответственность, чувство совести, конформность, внушаемость являются показателями низкой готовности к риску.

Н. Н. Смирнова изучает структуру стрессоустойчивости у сотрудников полиции [3]. В компонентный состав стрессоустойчивости авторами были включены следующие индивидуально-психологические характеристики: совокупность психофизиологических характеристик (сила возбуждения центральной нервной системы), уровень организационного стресса, личностная и реактивная тревожность, самооценка, стратегии выхода из стрессовых ситуаций, склонность к алкогольной зависимости.

Осуществляя анализ проведенных научно-практических исследований, мы отметили, что склонность к стрессу разными учеными рассматривается в большинстве случаев с учетом индивидуально-психологических особенностей личности. В частности, в работе И. В. Аренда-





чук рассматривается акмеологический подход к изучению психологической готовности преподавателей вуза к риску [4]. Проведенное автором исследование показало прямую зависимость склонности к риску и жизненного опыта у преподавателей. Чем старше преподаватели высшей школы, тем более осознанно они подходят к принятию важных решений в ситуациях риска. Компоненты личностной готовности к стрессу также изучались нами в ранее проведенных исследованиях [5, 6]. Мы установили, что чем выше уровень интеллекта, тем чаще проявляется высокая склонность к стрессу, кроме того, она зависит от общительности.

Устойчивость к стрессогенным факторам профессиональной деятельности и сохранение при этом высокой работоспособности постоянно отмечается в специальной литературе [7]. При этом обсуждается типизация стресс-факторов, потенциально угрожающих специалистам – явная и скрытая угроза жизни и здоровью, психологическое и физическое перенапряжение, переутомление, информационные перегрузки или их дефицит, социально-бытовые проблемы (оторванность от семьи, социально-экономические проблемы и т. п.) [8].

Что же касается половых особенностей склонности к стрессу, здесь мы не обнаруживаем достаточного количества научных исследований: большинство публикаций можно отнести к области популярной психологии [9].

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

Эмпирическая выборка исследования составила 60 человек, из них 30 мужчин и 30 женщин в возрасте 25–35 лет, работники сферы обслуживания. В качестве основного метода исследования был использован опрос с применением следующего диагностического инструментария: 16-факторного личностного опросника Р. Б. Кеттелла и методики «Диагностика склонности к стрессам» (адаптированный вариант методики Дж. Дженкинсона).

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

Вначале мы определили достоверные различия в показателях мужчин и женщин по всем шкалам: по шкале «склонность к стрессу» не обнаружено достоверной разницы (средние показатели склонности к стрессу у мужчин – 24,7, у женщин – 25,1). Это говорит о том, что в данной выборке у мужчин и женщин примерно одинаковый средний уровень склонности к стрессу.

Обнаружена достоверная разница между показателями мужчин и женщин по шкале «забоченность – беспечность» ( $t = 1,723$ ). Мужчины в данной группе характеризуются рассудитель-

ностью, осторожностью, суровостью, в то время как женщины чаще проявляют импульсивность и экспрессивность. К тому же женщины склонны к зависимости и податливости, в то время как мужчин характеризуют самоуверенность, скептицизм и прагматизм (по шкале  $J$  – «податливость – жестокость»  $t = 2,927$ ). Эти данные не противоречат общепринятому мнению, согласно которому женщина предстает перед нами как более слабое и зависящее от мужчины существо, в то же время есть и другое мнение. В некоторых исследованиях упоминается о том, что женщины зачастую более склонны к проявлениям агрессивности и жестокости [10].

Согласно нашему исследованию женщины обладают более богатым воображением, испытывают сложности и некоторую беспомощность в практические делах, а мужчины при этом ориентированы на внешнюю реальность, общепринятые нормы ( $t = 1,725$  по шкале  $M$  – «непрактичность – практичность»). Женщины также обладают более высоким уровнем тревожности, ( $t = 2,472$  по шкале  $O$  – «тревожность – спокойствие»), внушаемости ( $t = 2,059$  по шкале  $Q2$  – «самостоятельность – внушаемость»), низким самоконтролем ( $t = 1,808$  по шкале  $Q3$  – «высокий самоконтроль – низкий самоконтроль»). Кроме того, женщинам в данной выборке свойственны раздражительность, взволнованность, излишнее напряжение ( $t = 1,972$  по шкале  $Q4$  – «напряженность – релаксация»). Мужчин же отличают суровость, практичность, спокойствие, высокий уровень самоконтроля.

Следующим этапом нашего исследования стало изучение взаимосвязи индивидуально-психологических факторов личности и склонности к стрессу у мужчин и женщин. В показателях мужчин обнаружена положительная корреляционная взаимосвязь склонности к стрессу с фактором  $A$  (общительность – замкнутость), т.е. чем выше уровень готовности к сотрудничеству, тем чаще мужчины испытывают стресс ( $r = 0,329$ ). Принято считать, что более высокий уровень общительности и открытости свойственен именно женщинам, однако полученные не так давно данные исследования, проведенного учеными из университетов Квебека и Гарварда, говорят об обратном. Согласно этим результатам мужчины умеют строить и сохранять важное для них общение намного лучше женщин [11]. Наши результаты свидетельствуют, что мужчины, обладающие более высоким уровнем общительности, чаще испытывают стресс: возможно, это связано с особенностями профессиональной деятельности испытуемых.

Что же касается женщин, то здесь обнаружили схожие данные: общительность положительно связана со склонностью к стрессу, однако показатель корреляции несколько меньше, чем у



мужчин ( $r = 0,287$ ). Таким образом, мы можем говорить о том, что, как и для мужчин, так и для женщин, высокая степень готовности к общению и сотрудничеству является фактором, провоцирующим стрессовые состояния. Напомним, что профессиональная деятельность испытуемых связана со сферой обслуживания: возможно, данный фактор отчасти объясняет полученные результаты. Контактность и общительность в данном случае могут быть приобретенным качеством, а не внутриличностным, и, следовательно, подобное противоречие может повышать уровень склонности к стрессу испытуемых.

У мужчин склонность к стрессу связана с озабоченностью и практичностью ( $r = 0,321$ ;  $r = 0,264$ ). Кроме того, склонность к стрессам у мужчин также может быть обусловлена консерватизмом ( $r = 0,284$ ). Динамика современной социальной и экономической жизни диктует условия, когда приходится проявлять большую гибкость, настойчивость и готовность к принятию быстрых решений. На деле далеко не всем и не всегда это удается. У мужчин, для которых важна поддержка устоявшихся принципов и традиций, эта ситуация может являться фрустрирующей и стрессовой, что подтверждается полученными нами данными.

И у мужчин, и у женщин склонность к стрессу связана с напряженностью и тревожностью ( $r = 0,357$ ;  $0,417$ ;  $r = 0,259$ ;  $0,266$ ). Эти данные не вызывают сомнения, поскольку личность, обладающая такими внутренними качествами, как взволнованность, раздражительность, излишнее беспокойство, в большей степени подвержена влиянию стрессогенных факторов вне зависимости от их характера и интенсивности.

Для женщин склонность к стрессу чаще связана с такими качествами, как подчиненность ( $r = 0,288$ ), робость ( $r = 0,313$ ), доверчивость ( $r = 0,322$ ).

По мнению В. А. Толочка, необходимость исследования индивидуально-психологических особенностей обусловлена тем, что в современном мире последовательно «усиливаются требования к компетенциям сотрудников организаций, приводящие к своеобразной “стандартизации” работника, к доминированию ценностей потребления, достатка, личного успеха. Значительно увеличилось затраты на обучение и переподготовку сотрудников. Нормой стали легкость и быстрота смены наемным специалистом места работы и вида деятельности, ориентация на ближние цели, короткую перспективу, быстрая адаптация к новым условиям и задачам» специалистов, занимающихся подбором персонала [12, с. 273]. Данное утверждение подчеркивает значимость дифференциальной психологии, или психологии индивидуальных различий, в современной науке. Прогнозирование возможного стиля поведения и

деятельности человека на основе информации о его индивидуально-психологических особенностях в стрессовых условиях может стать неким ориентиром как для самой личности (с учетом ее возможностей и потребностей), так и для специалистов, область деятельности которых сфокусирована на подборе квалифицированного персонала.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает предположение о том, что склонность к стрессу связана с индивидуально-психологическими качествами личности. Общительные и коммуникативные люди на деле оказываются гораздо чаще подвержены влиянию стрессовых факторов, в отличие от застенчивых. Не вызывает сомнения положительная связь склонности к стрессу и тревожности. Что касается половых особенностей склонности к стрессу, мы установили, что более склонны к стрессу озабоченные, прагматичные и консервативные мужчины. Робкие, доверчивые и склонные подчиняться женщины также проявляют более высокую степень склонности к стрессам.

#### Библиографический список

1. Немов Р. С. Психология : в 4 кн. Кн.1. 4-е изд. М., 2003. 688 с.
2. Назарова О. М., Сайфетдинова М. К. Психологическая готовность спасателей к риску // Молодой ученый. 2015. № 7. С. 685–688.
3. Смирнова Н. Н., Соловьёв А. Г. Структура стрессоустойчивости сотрудников полиции // Вестн. Северного (Арктического) фед. ун-та. Сер. Медико-биологические науки. 2013. № 3. С. 75–81.
4. Арендачук И. В. Акмеологический подход к изучению психологической готовности преподавателей вуза к риску // Модернизация современного общества : проблемы, пути развития и перспективы. 2015. № 6. С. 36–41.
5. Кленова М. А., Захарова Ю. С. Индивидуально-психологические особенности склонности к стрессу // Психология, социология и педагогика. 2015. № 4 (43). С. 101–103.
6. Кленова М. А. Личность как субъект отношения к стрессу // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 5 (49). С. 447–457. URL: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/6253> (дата обращения: 26.12.2015).
7. Комаров К. Э., Берковская М. И., Котенев И. О. Стресс-менеджмент в системе психологического обеспечения деятельности профессий «опасного риска» : разработка программы // Вестн. Воронеж. ин-та МВД России. 1999. № 3 (5). С. 24–32.
8. Човдырова Г. С. Психопрофилактика расстройств, связанных со стрессом, и проблемы повышения стрессоустойчивости личного состава МВД России : автореф. ... д-ра психол. наук. М., 2000. 310 с.



9. Аналитичность мужчин и склонность женщин к гештальт-восприятию. URL: <http://ours-nature.ru/lib/b/book/680840204/152> (дата обращения: 5.10.2015)
10. Васюхина Е. А. Личностные и аффективные предикторы агрессии девушек и женщин // Междунар. журн. экспериментального образования. 2011. № 8. С. 45–47.
11. Общительность мужчин и женщин. URL: [http://www.besedach.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=166:2010-04-12-15-32-49&catid=52:2010-03-01-14-41-04&Itemid=211](http://www.besedach.com/index.php?option=com_content&view=article&id=166:2010-04-12-15-32-49&catid=52:2010-03-01-14-41-04&Itemid=211) (дата обращения: 5.10.2016).
12. Толочек В. А. Проблема стилей в психологии : историко-теоретический анализ. М., 2013. 320 с.
4. Arendachuk I.V. *Akmeologichesky podkhod k izucheniyu psikhologicheskoy gotovnosti prepodavateley vuza k risku* (Acmeological approach to studying of university teachers' psychological readiness to risk). *Modernizatsiya sovremennogo obshchestva: problemy, puti razvitiya i perspektivy* (Modernization of modern society: problems, development ways and prospect), 2015, no. 6, pp. 36–41 (in Russian).
5. Klenova M. A., Zakharova Yu. S. *Individualno-psikhologicheskiye osobennosti sklonnosti k stressu* (Individual and psychological features of tendency to stress). *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika* (Psychology, sociology and pedagogy), 2015, no. 4 (43), pp. 101–103 (in Russian).
6. Klenova M. A. *Lichnost kak subyekt otnosheniya k stress* (Personality as subject of relation to stress). *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem* (Modern Research of Social Problems), 2015, no. 5 (49), pp. 447–457. Available at: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/6253> (accessed 26 December 2015) (in Russian).
7. Komarov K. E., Berkovskaya M. I., Kotenev I. O. *Stress-menedzhment v sisteme psikhologicheskogo obespecheniya deyatelnosti professy «opasnogo riska»: razrabotka programmy* (Stress management in system of psychological ensuring of activity in professions of «dangerous risk»: program development). *Vestn. Voronezh. in-ta MVD Rossii* (Vestnik of Voronezh Institute of the Ministry of Interior of Russia), 1999, no. 3 (5), pp. 24–32 (in Russian).
8. Chovdyrova G. S. *Psikhoprofilaktika rasstroystv, svyazannykh so stressom, i problemy povysheniya stressoustoychivosti lichnogo sostava MVD Rossii: dis. ... d-ra psikhol. nauk* (Psycho-prevention of stress-connected frustrations, and problems of increase of stress resistance of the Ministry of Interior of Russia staff: diss. ... doct. of psychology). Moscow, 2000. 310 p. (in Russian).
9. *Analitichnost muzhchin i sklonnost zhenshchin k geshtalt-vospriyatiyu* (Men's analyticity and women's tendency to gestalt perception). Available at: <http://ours-nature.ru/lib/b/book/680840204/152> (accessed 5 October 2015) (in Russian).
10. Vasyukhina Ye. A. *Lichnostnye i affektivnye prediktory agressii devushek i zhenshchin* (Personal and affective predictors of girls' and women's aggression). *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya* (International Journal of Experimental Education), 2011, no. 8, pp. 45–47 (in Russian).
11. *Obshchitel'nost muzhchin i zhenshchin* (Men's and women's sociability). Available at: [http://www.besedach.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=166:2010-04-12-15-32-49&catid=52:2010-03-01-14-41-04&Itemid=211](http://www.besedach.com/index.php?option=com_content&view=article&id=166:2010-04-12-15-32-49&catid=52:2010-03-01-14-41-04&Itemid=211) (accessed 5 October 2016) (in Russian).
12. Tolochek V. A. *Problema stiley v psikhologii: istoriko-teoretichesky analiz* (Problem of styles in psychology: historical and theoretical analysis). Moscow, 2013. 320 p. (in Russian).

### Individual and Psychological Features of Tendency to the Stress of Men and Women

Milena A. Klenova

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

In this article stated the results of the empirical research devoted to studying of interrelation between tendency to a stress and individual and psychological features of the personality. The empirical base of research made 60 people, of them 30 men and 30 women aged from 25 till 35 years. Individual and psychological features were studied by means of R. B. Kettell's questionnaire, tendency to a stress was investigated with use of the adapted J. Dzhenskinson's technique. The statistical analysis of the obtained data was carried out by means of the software package of SPSS 17.0, the correlation analysis according to Pearson and Student's t-criterion was used. As a result of research it is established that both for men, and for women tendency to a stress is positively connected with such quality of the personality as – sociability. Men which personality is characterized by such properties as are more inclined to a stress: concern, pragmatism, conservatism.

**Key words:** stress, tendency to a stress, sexual features, individual and psychological characteristics, personality.

### References

1. Nemov R. S. *Psikhologiya: v 4 kn.* (Psychology: in 4). Moscow, 2003. Book. 1. 688 p. (in Russian).
2. Nazarova O. M., Sayfetdinova M. K. *Psikhologicheskaya gotovnost spasateley k risku* (Rescuers' psychological readiness for risk). *Molodoy uchenyy* (Young scientist), 2015, no. 7, pp. 685–688 (in Russian).
3. Smirnova N. N., Solovyov A. G. *Struktura stressoustoychivosti sotrudnikov politzii* (Structure of police officers' stress resistance). *Vestn. Severnogo (Arkticheskogo) fed. un-ta. Ser. Mediko-biologicheskie nauki* (Vestnik of Northern (Arctic) Federal University. Ser. Medical and Biological Sciences), 2013, no. 3, pp. 75–81 (in Russian).



УДК 159.9:37.015.3

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ВУЗЕ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

В. Р. Петросянц

Петросянц Виолетта Рубеновна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Институт педагогики и психологии, Сыктывкарский государственный университет имени П. Сорокина, Республика Коми, Россия  
E-mail: vipe80@mail.ru

Изложены данные эмпирического исследования, демонстрирующие особенности психологических защит студентов-психологов с повышенной и сниженной жизнестойкостью. Обнаружены значимые различия в доминирующих механизмах психологической защиты студентов-психологов. Выявлено, что студенты-психологи с повышенной жизнестойкостью склонны в качестве механизма психологической защиты избирать «отрицание» и «рационализацию», а студенты-психологи со сниженной жизнестойкостью – «проекцию» и «регрессию». Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке из 66 студентов-психологов 1–4 курсов обучения. Полученные эмпирические данные могут быть использованы при проведении консультативной деятельности студентов-психологов, а также послужить основой для последующей разработки технологии психологического сопровождения студентов-психологов со сниженной жизнестойкостью.

**Ключевые слова:** жизнестойкость, компоненты жизнестойкости, механизмы психологической защиты, студенты-психологи.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-3-250-254

### Введение

Проблема жизнестойкости личности является одной из актуальных в современной психологической науке. Рассмотрение в ее контексте проблемы механизмов психологической защиты личности представляет особый теоретический и практический интерес. В зарубежной психологии проблемой жизнестойкости занимались С. Мадди, С. Кобеса, М. Косака, Г. Лейк, Д. Вильямс (S. R. Maddi, S. C. Kobasa, M. Kosaka, G. K. Leak, D. E. Williams) и др. Среди отечественных исследователей вопросами жизнестойкости личности и ее взаимосвязи с личностными особенностями занимались Л. А. Александрова, И. А. Баева, С. А. Богомаз, Д. А. Леонтьев, М. В. Логинова, Т. В. Наливайко, Е. И. Рассказова, Л. А. Регуш, Д. А. Циринг, Н. В. Юдин и др.

Несмотря на повышенный интерес исследователей к проблеме жизнестойкости и ее содержательных характеристик, остается нерешенным вопрос ее связи с механизмами психологической защиты личности.



### Теоретический анализ проблемы

Психологические защиты в исследованиях Р. Плутчика характеризуются как последовательное искажение когнитивной и аффективной составляющих образа реальной экзвизитной ситуации с целью ослабления эмоционального напряжения. Экзвизитная ситуация при этом понимается как такая, в которой отражается противоречие внешнего и внутреннего в определенный момент развития, предельно обостренное, в связи с чем требуется его снятие [1].

На современном этапе развития психологии интегральная способность человека к деятельности по преодолению жизненных трудностей обобщена в категории «жизнестойкость». По нашему мнению, именно жизнестойкость личности может способствовать преодолению напряжения, вызванного экзвизитной ситуацией.

В настоящее время существуют единичные исследования, посвященные соотношению жизнестойкости и психологических защит: нами обнаружено одно, посвященное изучению взаимосвязи компонентов жизнестойкости и отдельных психологических защит. В. И. Филиппович в своей работе, посвященной взаимосвязи жизнестойкости и психологических защит при пограничных психических расстройствах и в норме, отмечает, что жизнестойкость обеспечивает способность и смелость личности быть вовлеченной в изменившуюся ситуацию, в процесс поиска и обретения новых смыслов, порождать новое отношение к миру, принимать и воплощать преобразующие решения. Защиты призваны обеспечивать целостность Я-структур и эмоциональное благополучие, сохранять прежнее смысловое отношение к миру и не позволяют вовлекаться в изменившуюся ситуацию для порождения новых смысловых взаимодействий. Автором отмечается, что высокий уровень жизнестойкости сопряжен с низкой напряженностью большинства психологических защит. Усиливают жизнестойкость защитные механизмы «отрицания» в случае нормы и «отрицание» совместно с «рационализацией» – в случае пограничного психического расстройства [2].

В современных исследованиях авторами рассматривались механизмы психологической защиты как средства личностного развития студента [3], индикатор социального здоровья студента [4]; устанавливались взаимосвязи психологических



защит и акцентуаций характера студентов [5], с копинг-стратегиями у студентов-первокурсников [6].

Исследований, посвященных изучению психологических защит у студентов-психологов во взаимосвязи с жизнестойкостью, нами не обнаружено, в то же время психологическая защита личности студента тесно взаимосвязана с его способностью отвечать вызовам и справляться с жизненными трудностями. Именно жизнестойкость студентов-психологов может стать основной в личности, благодаря которой будет адекватно и эффективно функционировать система психологических защит. В связи с этим представляется актуальным изучение проблемы соотношения жизнестойкости студентов-психологов и выбора механизма психологической защиты. Результаты исследования могут послужить основой для последующей разработки технологии психологического сопровождения студентов-психологов со сниженной жизнестойкостью.

#### Выборка, методики и методы исследования

В исследовании приняли участие студенты-психологи, обучающиеся в Сыктывкарском государственном университете им. П. Сорокина по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования», 66 человек. Исследование проводилось с помощью методики «Тест жизнестойкости»

в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. А. Рассказовой [7], а также методики «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х. Конте [8]. В качестве статистических методов были использованы методы кластерного анализа (метод К-средних) и *U*-критерий Манна-Уитни. Для расчетов статистических критериев использовалась программа Statistika 6.1.

#### Результаты эмпирического исследования и их обсуждение

В представленной работе исследовались особенности психологических защит студентов-психологов, обучающихся в высшем учебном заведении, обладающих сниженными и повышенными показателями жизнестойкости, при этом подразумевалось, что: 1) студенты-психологи с повышенными показателями жизнестойкости будут характеризоваться более низким проявлением совокупной психологической защиты, в отличие от студентов-психологов со сниженными показателями жизнестойкости; 2) выраженность отдельных механизмов психологической защиты в группах студентов-психологов с повышенной и сниженной жизнестойкостью также будет различна.

Для реализации цели исследования мы осуществили кластерный анализ, по его результатам выборка студентов-психологов была разделена на два кластера (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения общей жизнестойкости и ее компонентов по кластерам

Параметры	Кластер 1		Кластер 2		Нормированные средние по методике	
	Среднее значение	$\sigma$	Среднее значение	$\sigma$	Среднее значение	$\sigma$
Общая жизнестойкость	86,97	11,39	52,55	14,43	80,72	18,53
Вовлеченность	38,97	5,20	23,45	5,74	37,64	8,08
Контроль	30,54	5,78	17,45	7,35	29,17	8,43
Принятие риска	17,67	4,00	11,65	4,08	13,91	4,39

Можно увидеть различия в выраженности общей жизнестойкости и ее компонентов у студентов-психологов первого кластера (с повышенной жизнестойкостью) и второго (со сниженной жизнестойкостью) (см. табл. 1).

Сопоставляя данные, полученные на основе кластеризации, с выборочными средними, полученными в ходе стандартизации методики «Тест жизнестойкости», можно отметить высокие значения всех шкал у студентов-психологов с повышенной жизнестойкостью и низкие – у студентов со сниженной жизнестойкостью.

В ходе исследования механизмов психологической защиты были получены данные, позволяющие говорить о наличии различий в группах студентов-психологов с повышенной и сниженной жизнестойкостью (табл. 2).

Таблица 2  
Средние значения выраженности механизмов психологической защиты по кластерам

Механизмы психологической защиты	Среднее значение	
	Кластер 1	Кластер 2
Отрицание	59,31	42,7
Подавление	33,93	39,9
Регрессия	45,35	64,9
Компенсация	50,22	52,5
Проекция	54,82	71,0
Замещение	42,51	58,6
Рационализация	64,57	49,7
Реактивное образование	50,9	55,4
Общая выраженность психологических защит	49,88	54,85



Анализ выраженности механизмов психологической защиты у студентов обеих групп показал, что для студентов-психологов с повышенной жизнестойкостью, в отличие от тех, у кого она снижена, характерны более высокие средние значения механизмов отрицания и рационализации. В то же время студенты-психологи со сниженной жизнестойкостью чаще прибегают к подавлению, регрессии, компенсации, проекции, замещению, реактивному образованию. Обнаружено также превышение среднего значения совокупного показателя психологических защит у студентов-психологов со сниженными показателями жизнестойкости, по сравнению с теми, у кого они повышены.

Нами обнаружены различия в выборе доминирующего механизма психологической защиты студентами-психологами с повышенной и сниженной жизнестойкостью: ведущим механизмом у первых является рационализация ( $M = 64,57$  балла), а наименее предпочитаемым – подавление ( $M = 33,93$  балла); у вторых ведущий механизм психологической защиты – проекция ( $M = 71,00$  балла), а менее предпочитаемый – подавление ( $M = 39,90$  балла).

Исходя из полученных данных, мы обнаруживаем не только различия в выраженности отдельных механизмов психологической защиты у студентов-психологов с повышенной и сниженной жизнестойкостью, но и сходство: оно проявилось в наименее предпочитаемом механизме психологической защиты – подавлении.

С помощью критерия Манна-Уитни были получены значимые различия в механизмах психологической защиты в сравниваемых группах (табл. 3).

Таблица 3

**Результаты сравнения средних значений механизмов психологических защит по кластерам (U-крит. Манна-Уитни)**

Механизмы психологической защиты	U	Z	p-уровень
Отрицание	229,50	3,13405	0,001724*
Подавление	344,50	-1,49951	0,133742
Регрессия	233,50	-3,07720	0,002090*
Компенсация	432,50	-0,24873	0,803567
Проекция	250,00	-2,84268	0,004474*
Замещение	249,50	-2,84978	0,004375*
Рационализация	239,50	2,99192	0,002773*
Реактивное образование	395,50	-0,64454	0,519223
Общая выраженность психологических защит	312,50	-1,95434	0,050662

Примечание. \*отмечены различия, значимые на уровне  $p \leq 0,001$ ; Z – нормализованное значение.

Оказалось, что студенты-психологи с повышенной и сниженной жизнестойкостью обладают

статистически значимо различным уровнем выраженности психологических защит – отрицания, регрессии, проекции, замещения, рационализации. Студенты-психологи с повышенной жизнестойкостью значимо чаще прибегают к отрицанию ( $U = 229,50$ ;  $p \leq 0,001$ ) и рационализации ( $U = 239,50$ ;  $p \leq 0,001$ ), чем студенты-психологи со сниженной жизнестойкостью.

Статистически более высокая выраженность отрицания у студентов-психологов с повышенной жизнестойкостью и регрессии у студентов-психологов со сниженной жизнестойкостью характеризует обе группы как личностей «незрелых» эмоционально. В то же время студенты-психологи с повышенной жизнестойкостью показали значимо более высокие средние значения рационализации, т.е. для них свойственны переработка и переоценка поступающей информации, и не принципиально, имеет она позитивную или негативную окраску. Рационализация как ведущий механизм психологической защиты у студентов-психологов с повышенной жизнестойкостью демонстрирует их склонность к выбору более конструктивных способов защиты.

У студентов-психологов со сниженной жизнестойкостью в системе механизмов психологической защиты статистически значимо выше проявлена проекция ( $U = 250,00$ ;  $p \leq 0,001$ ). Проекция учеными относится к достаточно деструктивным механизмам психологической защиты и характеризует эту группу студентов как склонных приписывать другим людям собственные неосознаваемые и неприемлемые, социально малоодобряемые чувства и свойства. Студенты данной группы также чаще склонны прибегать к регрессии ( $U = 233,50$ ;  $p \leq 0,001$ ) и замещению ( $U = 249,50$ ;  $p \leq 0,001$ ), в отличие от студентов-психологов с повышенной жизнестойкостью. В поведенческих реакциях на действие фрустрирующих факторов эти студенты склонны избегать тревоги путем обращения к онтогенетически более ранним формам реагирования. Они стремятся заменить решение субъективно более сложных задач на относительно простые и/или доступные в данной ситуации, в ситуациях, вызывающих эмоциональное напряжение, предпочитают подавлять эмоции, но впоследствии снимать эмоциональное напряжение путем направления эмоций на объекты, напрямую не связанные с фрустрирующей ситуацией.

При анализе средних значений совокупного показателя психологических защит групп не обнаружено статистически значимых различий. Однако сопоставив средние значения этого показателя у студентов-психологов с повышенной и сниженной жизнестойкостью, можно сказать, что более высокие значения характерны для студентов-психологов со сниженной жизнестойкостью (49,88 и 54,85 балла соответственно).



Таким образом, проведя исследование механизмов психологических защит у студентов-психологов в зависимости от жизнестойкости, мы на данном этапе отвергаем первую гипотезу нашего исследования: не обнаружено статистических значимых различий в выраженности обобщенного показателя психологических защит у студентов-психологов с повышенной и сниженной жизнестойкостью. Мы можем объяснить отсутствие различий небольшим объемом выборки: различия в средних значениях выраженности обобщенного показателя психологических защит у студентов-психологов с повышенной и сниженной жизнестойкостью на данном этапе позволяют говорить лишь о наличии тенденции к значимости различий.

Вторая гипотеза нашего исследования нашла свое подтверждение: были обнаружены статистически значимые различия в степени выраженности отдельных механизмов психологической защиты в группах студентов-психологов с повышенной и сниженной жизнестойкостью.

## Заключение

Механизмы психологической защиты у студентов-психологов с повышенной и сниженной жизнестойкостью имеют значимые различия.

Студенты-психологи с повышенной жизнестойкостью предпочитают рационализацию и отрицание как ведущие механизмы психологической защиты. У студентов-психологов со сниженной жизнестойкостью доминирующими механизмами психологической защиты являются проекция и регрессия. Как студенты-психологи с повышенной жизнестойкостью, так и студенты-психологи со сниженной жизнестойкостью в наименьшей степени предпочитают механизм подавления. Не обнаружено значимых различий в выраженности совокупного показателя психологической защиты у студентов-психологов с повышенной и сниженной жизнестойкостью.

## Библиографический список

1. Маликова Т. В., Михайлов Л. А., Соломин В. П., Шатрова О. В. Психологическая защита : направления и методы. СПб., 2008. 231 с.
2. Филиппович В. И. Взаимосвязь жизнестойкости и психологических защит при пограничных психических расстройствах и в норме // Вестн. Кемеров. гос. ун-та. 2014. № 4-1 (60). С. 135–139.
3. Горячих А. В., Саитова М. А. Механизмы психологической защиты как средство личностного развития студента // Инновации. Интеллект. Культура. XXI Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. молодых ученых и студентов. Тюмень, 2014. С. 255–259.
4. Анисимов А. И., Киреева Н. Н. Психологическая защита как индикатор социального здоровья студента // Психология обучения. 2014. № 1. С. 84–100.

5. Кувшинова Т. И., Кувшинов Ю. А. Взаимосвязь механизмов психологической защиты с акцентуациями характера у студентов // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13140> (дата обращения: 22.08.2016).
6. Морозова И. С., Панасенко Е. А. Взаимосвязь механизмов психологических защит с копинг-стратегиями у студентов-первокурсников // Теория и практика общественного развития. 2015. № 18. С. 345–349.
7. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М., 2006. 63 с.
8. Вассерман Л. И., Ерышев О. Ф., Клубова Е. Б. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. СПб., 2005. 50 с.

## Peculiarities Manifestationsof of the Psychological Defence Mechanisms Used by the Students of Psychology Department at University Depending on Vitality

Violetta R. Petrosyants

Syktvykar State University named after P. Sorokin, the Republic of Komi  
55, Oktyabr'skiy ave., Syktvykar, 167000, Respublika Komi, Russia  
E-mail: vipe80@mail.ru

The article sets out the research data demonstrating the distinctive features of psychological defence used by the students of psychology departments with increased and decreased viability. Significant differences were found in the dominant psychological defence mechanisms of the students. It has been revealed that the students with increased viability are inclined to choose «denial» and «rationalization» as psychological defence mechanisms while the students with reduced viability choose «projection» and «regression». The data are presented by the answers of 66 first–fourth year students of psychology departments. The results of the study can be applied in advisory practice of the students of psychology departments, and serve as the basis for the subsequent development of the technology of psychological support of students of psychology departments with reduced viability.

**Key words:** viability, components of viability, psychological defence mechanisms, psychology students of psychology departments.

## References

1. Malikova T. V., Mikhaylov L. A., Solomin V. P., Shatrova O.V. *Psikhologicheskaya zashchita: napravleniya i metody* (Psychological defense: areas and methods). St.-Petersburg, 2008. 231 p. (in Russian).
2. Filippovich V. I. *Vzaimosvyaz' zhiznestroykosti i psikhologicheskikh zashchit pri pogranichnykh psikhicheskikh rasstroystvakh i v norme* (Interrelation between hardiness and psychological defenses in mental disorders and normal state). *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* (Bulletin of Kemerovo State University), 2014, no. 4-1 (60), pp. 135–139 (in Russian).
3. Goryachikh A. V., Saitova M. A. *Mekhanizmy psikhologicheskoy zashchity kak sredstvo lichnostnogo razvitiya studenta* (Psychological defense mechanisms as means of student's personal development). *Innovatsii. Intellekt. Kul'tura. XXI Vserossiyskaya (s mezhdunar. uchastiem)*



- nauch.-prakt. konf. molodykh uchenykh i studentov* (Innovations. Intelligence. Culture. The 21st All-Russian (with international participation) theoretical and practical scientific conference of young scientists and students). Tyumen, 2014, pp. 255–259 (in Russian).
- Anisimov A. I., Kireeva N. N. Psikhologicheskaya zashchita kak indikator sotsial'nogo zdorov'ya studenta (Psychological defense as indicator of student's social health). *Psikhologiya obucheniya* (Educational psychology), 2014, no. 1, pp. 84–100 (in Russian).
  - Kuvshinova T. I., Kuvshinov Yu. A. Vzaimosvyaz' mekhanizmov psikhologicheskoy zashchity s aktsentuatsiyami kharaktera u studentov (Interrelation between students' psychological defense mechanisms and accentuations of their personality traits). *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* (Modern problems of science and education), 2014, no. 3. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13140> (accessed 22 August 2016) (in Russian).
  - Morozova I. S., Panasenko E. A. Vzaimosvyaz' mekhanizmov psikhologicheskikh zashchit s koping-strategiyami u studentov-pervokursnikov (Interrelation between first-year students' psychological defense mechanisms and coping strategies). *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* (Theory and Practice of Social Development), 2015, no. 18, pp. 345–349 (in Russian).
  - Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. *Test zhiznestoykosti* (Hardiness test). Moscow, 2006. 63 p. (in Russian).
  - Vasserman L.I., Eryshev O. F., Klubova E. B. *Psikhologicheskaya diagnostika indeksa zhiznennogo stilya* (Psychological diagnostics of Life Style Index). St.-Petersburg, 2005. 50 p. (in Russian).

УДК 159.92

## ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К МАТЕРИНСТВУ

Т. В. Шахворостова

Шахворостова Татьяна Владимировна – аспирант, кафедра психологии личности и специальной педагогики, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, Россия  
E-mail: eugenij96@rambler.ru

Предпринята попытка выявления основных акмеологических факторов механизма психологической защиты личности, влияющих на этиологию развития женского бесплодия, и пути эффективного восстановления и сохранения репродуктивного здоровья женщин. Проведен анализ теоретических источников о результатах исследований российских и зарубежных ученых и проанализированы данные первоначального исследования автора статьи, на основании которых и делаются дальнейшие выводы. Основное внимание акцентируется на исследовании и описании механизмов психологической защиты женщин, страдающих инфертильностью, а также выдвинута гипотеза, что инфертильность – это не что иное, как соматизация защитных механизмов внутриличностного конфликта при амбивалентных желаниях женщин, связанных с возможностью материнства. Отмечена необходимость применения в работе с диагнозом «бесплодие» методики синтеза семейной системной психотерапии Б. Хеллингера и психодрамы, что дает возможность коррекции травмирующих факторов, возникающих в семейно-родовой системе женщин с диагнозом «инфертильность».

**Ключевые слова:** бесплодие, психологическая защита, травмирующий фактор, внутриличностный конфликт, соматизация конфликта.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-3-254-259

### Введение

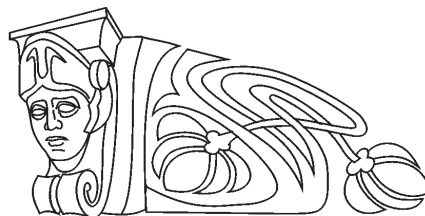
Проблема женского бесплодия вызывает огромный интерес ученых различных дисциплин:

этой темой занимаются как зарубежные, так и российские исследователи еще с 1990-х гг.

Наблюдаемые в последнее время тенденции, связанные с ростом и укреплением экономической самостоятельности и социального равноправия женщин, либерализацией взглядов на развод, снизили эффективность факторов, ранее стабилизирующих семейные отношения. Традиционная патриархальная семья перестала быть для женщин единственной доступной средой для самореализации. Феминистическое движение, начавшееся в середине 1960-х гг., отражало нарушение равновесного положения такой социальной системы, как институт семьи, и маркировало переходный, кризисный момент в ее существовании [1–3].

По материалам исследований В. Ф. Петренко и О. В. Митиной, направленных на изучение представлений о счастье русских и американских женщин, были выявлены следующие моменты: американские женщины считают, что женское счастье достижимо в большей мере в профессиональной самореализации; по мнению русских респонденток, женское счастье может быть достигнуто в полной мере только в семье [4, 5].

Учитывая кризис семьи как социального института и ключевые положения социокультурного воспитания молодежи в XX и XXI вв., засилье западного отношения к семье, браку, материнству и профессиональной самореализации, можно предположить возможность возникновения амбивалентных желаний у русских женщин, что,







в конечном итоге, при наличии травмирующего фактора может быть причиной возникновения диагноза «бесплодие».

#### **Психолого-акмеологические факторы психологической защиты личности в процессе подготовки женщины к материнству**

В процессе принятия решения о рождении ребенка в семье любая женщина начинает сопоставлять все за и против этого ответственного шага. В такой момент каждая находится под прессом не только личных желаний, но и высказываний, мнений той среды, в которой живет. На эмоциональное состояние женщины влияют различные психолого-акмеологические факторы: начиная с постулатов семейного воспитания в ее родительской семье и заканчивая мнением, распространенным в социальной среде, среди друзей, коллег, мнением мужа и его родителей. Таким образом, одновременно женщина слышит множество точек зрения, касающихся проблем материнства, и зачастую они абсолютно противоположны. Это и дает женщине повод усомниться в своей самореализации как матери: возникает внутриличностный конфликт и его соматизация приводит на физиологическом плане к диагнозу «бесплодие».

Эмоциональная сфера инфертильных женщин достаточно исследована на сегодняшний день. Так, Т. А. Федорова проводила исследования эмоциональной и сексуальной сфер у женщин с диагнозом «идиопатическое бесплодие» или «бесплодие неясного генеза». Автором была выявлена высокая частота различных отклонений в этих сферах. По мнению исследователя, первичным звеном в этих нарушениях являлось бесплодие. По данным исследования, у 71,4% женщин отмечалась эмоциональная лабильность, чувства одиночества и неполноценности [6].

В. С. Зыбайло, В. Ю. Филимоненковой, А. В. Копытовым были проведены исследования оценки ситуативной и личностной тревожности по шкале Спилберга – Ханина: «В ОГ (женщины с диагнозом «бесплодие») выявлен умеренный уровень ситуативной тревожности ( $41,3 \pm 0,67$  балла,  $p < 0,05$ ) и повышенный уровень личностной тревожности ( $49,2 \pm 0,81$  балла,  $p < 0,05$ ). В контрольной группе (беременные женщины) ситуативная тревожность отсутствует ( $25,1 \pm 0,99$  балла,  $p < 0,05$ ), личностная тревожность выражена умеренно ( $33,7 \pm 1,17$  балла,  $p < 0,05$ ). Был выявлен повышенный уровень личностной тревожности у женщин из ОГ. Они более конфликтны, тревожны, эмоционально неустойчивы, имеют склонность к депрессивным реакциям» [7, с. 85].

Данные, которые сегодня есть в современной психологии материнства и приведены в работах Г. Г. Филипповой, L. W. Cox, P. Pepperell, сви-

детельствуют о том, что бесплодие различных этиологий может быть вызвано травмирующими факторами, полученными в детском возрасте, неудачными отношениями в семье, социальными факторами [8–10].

На основании проведенных исследований Г. Г. Филиппова делает следующие выводы: «если реализация репродуктивной функции вступает в конфликт с удовлетворением каких-либо иных потребностей женщины, то возникают основания для формирования психосоматических механизмов психологической защиты, мишенью которых становится сама репродуктивная система, что может способствовать формированию ряда нарушений ее функционирования, в том числе бесплодию» [8, с. 85].

Обобщая все вышеизложенное, можно сделать выводы, что женщины с диагнозом «бесплодие» имеют высокую личностную тревожность, черты психического инфантилизма и основания для формирования механизмов психосоматической защиты личностного конфликта между желанием или нежеланием стать матерью и иными личностными потребностями.

Данные исследований навели нас на мысль о том, что в основе бесплодия может лежать внутриличностный конфликт, который и будет являться фактором, запускающим адаптационно-защитный психосоматический механизм, результатом работы которого станет диагноз «бесплодие».

Нами были проведены первоначальные исследования по выявлению механизмов психологической защиты у женщин, страдающих различными видами бесплодия. Выборка составляла 16 человек, все женщины состояли в браке, на момент исследования их возраст 23–42 года – была применена методика «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчика) для выявления всех видов защит, характерных для испытуемых, исходя из целей исследования.

В ходе предварительного исследования получены данные, что у женщин с диагнозом «бесплодие» были выявлены следующие защитные механизмы: отрицание, регресс, проекция, реакционные образования. Результаты нашего исследования оказались сходны с результатами, полученными Г. Г. Филипповой [8].

Следующим этапом нашего исследования явилось выдвижение гипотезы о том, что бесплодие, действительно, является не чем иным, как соматизацией защитных механизмов внутриличностного конфликта при амбивалентных желаниях женщин, связанных с возможностью материнства.

Теоретически мы представляем данный механизм психологической защиты следующим образом:

1) появление травмирующего фактора: этим фактором может быть любое событие или любые мифы, выдуманные женщиной, или даже вскользь



сказанные слова, как правило, они яркие и эмоционально негативно окрашенные;

2) психологическая травма запускает процесс возникновения в «Я» женщины определенных новообразований, которые блокируют травмирующие воспоминания из «Оно», таким образом появляется механизм защиты между «Я» и «Оно»;

3) на следующем этапе возникает внутренний конфликт между желаниями самой женщины, инстинктами, давящими на нее, и чувством вины, которое констатирует появление психологической защиты от «Сверх Я»;

4) при длительном психосоматическом стрессе, который является источником постоянной тревоги, возникают механизмы возможной соматизации личностного конфликта женщины;

5) при появлении соматического заболевания и поставленном диагнозе чувство неполноценности и вины давят на женщину, повергая ее в еще больший стресс, и появляется замкнутый круг, устранить который можно только убрав постоянно травмирующий фактор.

Эту гипотезу косвенно подтверждают исследования В. Д. Менделевича и Э. В. Макаричевой, а также данные работ R. Peperell с соавторами [1, 10].

По результатам исследований R. Peperell с соавторами, женщины были разделены на три основные группы.

В первую вошли женщины, у которых сопротивление возможной беременности носит поверхностный характер и может прекратиться самостоятельно в процессе начального лечения. Во вторую – женщины с наиболее устойчивой «блокадой» возможного зачатия, которое усиливается за счет ситуации, расценивающейся женщиной как неблагоприятная для материнства: чаще всего это конфликтные отношения в семье или факторы социального характера. К третьей группе были отнесены женщины, проблема бесплодия у которых возникла в результате длительного и глубокого психосоматического стресса, связанного с психогенными факторами [10].

Также в работах В. Д. Менделевича и Э. В. Макаричевой описываются случаи удачного лечения бесплодия психоаналитическими методами, что подтверждает нашу гипотезу.

Для коррекционной работы с женщинами автором была применена методика синтеза семейной системной психотерапии Б. Хеллнгер и психодрамы. Метод Б. Хеллнгера дает возможность не только рассмотреть семейно-родовую систему женщины, страдающей бесплодием, но и восстановить «порядки любви» и «семейной совести», на которых и строятся все семейные системы, как считает исследователь [11].

Зачастую проблемы, встречающиеся в семейных системах, возникли не сейчас, а были исторически заложены, образуя семейный сценарий, или семейный миф. В этом случае работа

с применением только метода Хеллнгера недостаточна, так как она не дает стойкого результата изменения поведенческой реакции во временных рамках, поэтому необходимо использование таких коррекционных методик, которые позволяют выявить, проиграть и пересмотреть семейно-родовую ситуацию клиента, для этого автором был использован метод психодрамы. Таким образом появилась методика синтеза семейных системных расстановок Б. Хеллнгера и психодрамы [3].

Автором данной работы была применена именно эта методика, так как соединение двух методов в консультировании дает возможность корректировки семейно-родовых сценариев и мифов, что приводит к восстановлению репродуктивной функции женщины. Применение такой методики открывает широкие возможности оказания своевременной и эффективной помощи женщине, страдающей бесплодием, результаты применения её стабильны и долговременны. Основная её задача в том, чтобы проработать не только поведенческую сторону, но и эмоционально-волевую, а также выявить причины той или иной структуры мышления женщин, страдающих бесплодием, а работа с иерархией семейно-родовой системы позволит выявить причину возникновения данных проблем в системе именно этой семьи [3].

На коррекционной сессии, в ходе короткого интервью, в начале совместно с психологом обговаривается проблема, уточняются необходимые подробности, формулируются предполагаемые пути ее решения. Далее психологом определяется необходимость работы с каждым из супругов в отдельности, использования фигур для расстановки и женщине объясняется способ применения топографической карты семейной системы в процессе работы.

На следующем этапе психологом вводятся вышеописанные предметы в поле работы с женщиной. Далее ей предлагается сконцентрироваться на эмоции, выявленной в предварительном интервью и в ходе тестирования.

Следующий этап представляет собой ведение клиентки психологом по топографической карте рода вниз, начиная с ее фигуры, и далее по веткам рода либо матери, либо отца, ориентируясь на интенсивность доминирующей эмоции. После нахождения человека, явившегося источником проблем семейно-родовой системы, клиентке предлагается выбрать заместителей фигур предков и расставить их в поле на основе своих интуитивных ощущений. Затем происходит работа по методу семейной системной психотерапии Б. Хеллнгера и восстановлению «порядков любви» и «порядков совести» в семейно-родовой системе женщины.

На следующем этапе клиенткой и психологом просматривается семейно-родовой сценарий и транслируется информация о ее предке и тех, кто был причастен к ситуации бесплодия в данной семье.



Вся работа основана на нарративном подходе М. Уайта и Д. Эпстона [12]: клиенту предлагается выступить экспертом своей собственной семейно-родовой системы, принимать и передавать через свое тело и свои ощущения информацию о своих предках: так фигуры получают наполнение и начинают взаимодействовать в поле расстановки.

Наблюдая реакции психолога и клиентки при прикосновении к различным фигурам-заместителям и вниманию к разворачивающимся в поле событиям, можно обнаружить причину проблемы, найти ее решение и внести изменения, которые помогут клиентке получить ключ к разрешению ситуации [3]. После прояснения ситуации психолог ведет работу с женщиной на основе использования метода психодрамы.

Автором были проведены исследования и выявлены различные семейно-родовые сценарии, которые могли стать возможными причинами нарушения репродуктивной функции женщины. Таким образом, мы хотели бы обратить внимание на следующее: после расстановки и психодраматической сессии под руководством психолога разрабатывается схема нового поведенческого сценария, который помогает в адаптации клиентки к реалиям жизни в социуме, закрепляя результаты совместной работы её и психолога. При использовании только семейных системных расстановок или только метода психодрамы нередко отсутствуют нужные сведения, что затрудняет продвижение вперед, нахождение источника проблемы семейно-родовой системы или делает это вообще невозможным в связи с отсутствием нужной информации.

Применяемая нами методика дает возможность поднять из небытия те пласты знаний о семье, которые иными путями вряд ли могут быть узнаны из-за смерти родственников и утраты родовой информации, и нивелировать травмирующий фактор, который мог быть толчком к возникновению амбивалентных желаний женщины и соматизации механизмов психологической защиты пациентки.

При использовании методики синтеза семейных системных расстановок Хеллингера и психодрамы включаются такие механизмы семейно-родовой системы, которые позволяют исправить, а главное, понять и осознать причины возникновения проблемы и найти пути ее решения. Психолог во время работы всегда внутренне объединяется с клиенткой, помогая ей и поддерживая ее на протяжении всей сессии.

После завершения работы по данной методике необходимо четкое усвоение нового сценария поведения и следование ему в реальной жизни. Помимо вышесказанного, необходимо время для того, чтобы новая поведенческая реакция стала рефлексивной. Это похоже на процесс исцеления, который вначале протекает медленно, а

потом человек выздоравливает. Разумеется, эти положения гипотетичны и существуют сомнения, так как экспериментальная база слишком мала, но результаты, полученные нами, ее подтверждают [3].

После работы по методике синтеза семейной системной психотерапии Б. Хеллингера и психодрамы весь процесс изменения происходит не только благодаря запечатленному в душе образу (после семейной системной психотерапии), но и благодаря пониманию причины семейно-родовой проблемы, проработанной в психодраматической сессии. Самым важным для клиентки и ее успешной дальнейшей жизни является изменение данного семейного сценария и поведенческой реакции. Может быть полезным рассказ членам семьи о той информации, которая открылась в течение работы по данной методике, но без комментариев: «вот так это было, и вот такой был результат». Зачастую бывает так, что один из членов семьи обладает обрывочной информацией, когда-то услышанной от старших родственников, о том, что этот сценарий осуществлялся на самом деле.

Если клиенткой была проработана проблема семейно-родовой системы, то это оказывает непосредственное влияние не только на нее саму, но и на всех членов этой семейно-родовой системы – родителей, детей, братьев, сестер. Изменения в жизни других членов семьи происходят исподволь, незаметно. Признак хорошо выполненной работы и правильно выбранной коррекции – возникновение ощущения у клиентки, будто гора упала с плеч и человек удачно завершил работу, которую делал очень долгое время. Если в процессе сессии возникли какие-либо эмоции, их необходимо проработать. Иногда следует порекомендовать женщине делать записи новых правил поведения и новой поведенческой реакции, так как нюансы работы забываются.

Анализируя результаты того, что уже было сделано, мы получили возможность выяснить, что применение данной методики эффективно при решении семейных проблем, связанных с ролевыми позициями в семье, со слабыми позициями матери или отца, с проблемами в отношениях полов, отцов и детей, в работе с различными видами страха. А самое главное – каждая из вышеизложенных проблем может давать на физическом плане такой диагноз, как бесплодие [3].

Необходимо отметить, что работа с женщинами, страдающими бесплодием, должна проводиться совместно с их медицинским наблюдением и лечением этой супружеской пары, так как уточнения в диагнозе могут подсказать дополнительные психосоматические нюансы данного заболевания: речь идет о различных видах этиологии бесплодия.

Безусловно, вышеописанная методика имеет определенные трудности в применении:



1) психологу необходимо иметь высокую профессиональную квалификацию: он должен быть чутким человеком и сильной личностью, готовым разбираться в ситуации, сколько бы времени это ни потребовало;

2) необходимо быть внимательным к лицам, имеющим в анамнезе психические и хронические заболевания, травмы головного мозга, онкологические заболевания в последней стадии, страдающим различными зависимостями, пострадавшим от насилия, находящимся в посттравматическом синдроме;

3) людям, у которых выявлен высокий уровень экстернальности, методика не применяется, так как клиентки все произошедшее в семейно-родовой системе воспринимают как повинность и считают, что они не должны ничего менять в своей жизни;

4) важно, чтобы психолог обладал высоко-развитой интуицией, так как методика большей частью опирается на эмоциональные и физические ощущения. Хочется отметить, что методика не является панацеей: в ближайшее время будут проведены исследования более широкой выборки женщин, имеющих в анамнезе диагноз «бесплодие» различной этиологии.

При применении методики включаются такие механизмы семейно-родовой системы, которые позволяют исправить, а главное – понять и осознать причины возникновения данной проблемы и найти пути ее решения [3].

## Заключение

На основании обзора теоретических источников можно сделать вывод, что тема актуальна, так как в настоящее время большое количество женщин имеют диагноз «идиопатическое бесплодие». Данные нашего исследования могут пролить свет на причины возникновения этого диагноза и открыть новые пути работы с ним.

В заключение хотелось бы подчеркнуть необходимость и значимость проведения дальнейшего межотраслевого исследования на более значительной выборке: это позволит выявить взаимосвязи между различными видами соматизации защитных реакций и этиологией возникновения различных видов бесплодия у женщин, а значит будет найдена возможность помощи еще большему количеству женщин, имеющих в анамнезе диагноз «инфертильность».

## Библиографический список

1. Макаричева Э. В., Менделевич В. Д. Психический инфантилизм и необъяснимое бесплодие // Социальная и клиническая психиатрия. 1996. № 3. С. 20–22.
2. Зобков В. А., Пронина Е. В. Творчество. Отношение. Деятельность. Теоретико-методологические аспекты. Владимир, 2008. 164 с.
3. Шахворостова Т. В. Методика синтеза семейной системной психотерапии Берта Хеллингера и психодрамы в семейном консультировании // Инновации в науке: пути развития : материалы VI междунар. заоч. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 26 февраля 2015 г.) / гл. ред. М. П. Нечаев. Чебоксары, 2015. С. 220–229.
4. Петренко В. Ф., Митина О. В. Кросскультурное исследование стереотипов женского поведения (в России и США) // Вопр. психологии. 2000. № 1. С. 68–86.
5. Шамионов Р. М. Критерии субъективного благополучия личности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 3 (15). С. 213–218.
6. Федорова Т. А. Клиника, диагностика и лечение «необъяснимого» бесплодия у женщин : автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1986. 24 с.
7. Зыбайло В. С., Филлимоненкова В. Ю., Копытов А. В. Исследование индивидуально-психологических особенностей женщин, страдающих бесплодием // Мед. журн. 2015. № 1. С. 82–87.
8. Филиппова Г. Г. О нарушениях репродуктивной функции и их связь с нарушениями в формировании материнской сферы // Журн. практического психолога. Тем. вып. : Перинатальная психология и психология родительства. 2003. № 4–5. С. 83–108.
9. Cox L. W. Infertility : a comprehensive programme // British Journal of Obstetrics and Gynaecology. 1975. Vol. 82. P. 2–6.
10. Пеннерелл Р. Дж., Хадсон Б., Вуд К. Бесплодный брак. М., 1986. 336 с.
11. Хеллингер Б. Порядки любви : разрешение семейно-системных конфликтов и противоречий. М., 2003. 400 с.
12. White M. Narrative practice with families and children : Externalising conversations revisited // Narrative therapy with children and their families. Eds. M. White, A. Morgan. Adelaide, 2006. P. 1–56.

## Psychological and Acmeological Factors of Individual Psychological Protection while Preparing for Motherhood

Tat'yana V. Shakhvorostova

Vladimir State University named after Aleksander and Nikolay Stoletovs  
2, Belokonskaya str., Vladimir, 600000, Russia  
E-mail: eugenij96@rambler.ru

The research attempts to identify the main acmeological factors of personal psychological defence mechanisms affecting the aetiology of female infertility and the effective restoration and preservation of reproductive women's health. The article investigates the theoretical results of Russian and foreign studies and analyses the initial data collected by the author serving as the basis for drawing further conclusions. The paper is focused on the study and description of the mechanisms of psychological protection of women suffering from infertility. It hypothesizes that infertility is somatization of defence mechanisms of intrapersonal conflict in terms of ambivalent desires of women associated with the possibility of motherhood. The research discovers that Bert Hellinger's Family Constellations and psychodrama



should be used in dealing with infertility, which gives an opportunity to correct traumatic factors arising in the family system of women diagnosed with infertility.

**Key words:** infertility, psychological defence, traumatic factor, intrapersonal conflict, conflict somatization.

## References

1. Makaricheva E. V., Mendelevich V. D. *Psikhicheskiy infantilizm i neob'yasnimoe besplodie* (Psychical infantilism and unexplained infertility). *Sotsial'naya i klinicheskaya psikiatriya* (Social and clinical psychiatry), 1996, no. 3, pp. 20–22 (in Russian).
2. Zobkov V. A., Pronina E. V. *Tvorchestvo. Otnoshenie. Deyatel'nost'. Teoretiko-metodologicheskie aspekty* (Creation. Relation. Activity. Theoretical and methodological aspects). Vladimir, 2008. 164 p. (in Russian).
3. Shakhvorostova T. V. *Metodika sinteza semeynoy sistemy psikhoterapii Berta Khellingera i psikhodramy v semeynom konsul'tirovani* (Methodic of synthesis of family system psychotherapy by Bert Hellinger and psychodrama in family consulting). *Innovatsii v nauke: puti razvitiya: materialy VI Mezhdunar. zaoch. nauch.-prakt. konf.* Cheboksary, 26 fevralya 2015 g. (Innovations in science: development ways. Materials of the 6th International distance scientific and practical conference. Cheboksary, 26 February, 2015). Ed. M. P. Nechaev. Cheboksary, 2015, pp. 220–229 (in Russian).
4. Petrenko V. F., Mitina O. V. *Krosskul'turnoe issledovanie stereotipov zhenskogo povedeniya (v Rossii i SShA)* (Cross-cultural investigation of stereotypes in female behavior {in Russia and USA}). *Voprosy Psikhologii* (Voprosy Psikhologii), 2000, no. 1, pp. 68–86 (in Russian).
5. Shamionov R. M. *Kriterii sub'ektivnogo blagopoluchija lichnosti* (Criteria of personality's subjective well-being). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2015, vol. 4, iss. 3 (15), pp. 213–218 (in Russian).
6. Fedorova T. A. *Klinika, diagnostika i lechenie «neob'yasnimogo» besplodiya u zhenshin: avtoref. dis. ... kand. med. nauk* (The clinic, diagnosis and treatment of «unexplained» infertility in women: author. diss. ... cand. medits. sciences). Moscow, 1986. 24 p. (in Russian).
7. Zybailo V. S., Filimonenkova V. Ju., Kopytov A. V. *Issledovanie individual'no-psihologicheskikh osobennostey zhenshin, stradayushhikh besplodiem* (Investigation of individual-psychological features of women suffering because of infertility). *Meditsinskiy zhurnal* (Medical Journal), 2015, no. 1, pp. 82–87 (in Russian).
8. Filippova G. G. *O narusheniyaakh reproduktivnoy funktsii i ikh svyaz' s narusheniyami v formirovani materinskoy sfery* (Violations of reproductive function and their relation to the violations in the formation of maternal sphere). *Zhurnal prakticheskogo psihologa. Tem. vyp.: Perinatal'naya psikhologiya i psikhologiya roditel'stva* (Journal practical psychologist. Meanwhile. iss.: Perinatal Psychology and Psychology of parenthood), 2003, no. 4–5, pp. 83–108 (in Russian).
9. Cox L. W. *Infertiliti: a comprehensive programme*. *British Journal of Obstetrics and Gynaecology*, 1975, vol. 82, pp. 2–6 (in English).
10. Pepperell R. Dzh., Hadson B., Vud K. *Besplodnyy brak* (Barren marriage). Moscow, 1986. 336 p. (in Russian).
11. Hellinger B. *Poryadki lyubvi: razreshenie semeynykh konfliktov i protivorechiy* (The orders of love: family and systemic resolution of conflicts and contradictions). Moscow, 2003. 400 p. (in Russian).
12. White M. *Narrative practice with families and children: Externalising conversations revisited*. *Narrative therapy with children and their families*. Eds. M. White, A. Morgan. Adelaide, 2006, pp. 1–56 (in English).



## ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

УДК 37.017.42

### ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

С. Д. Поляков

Поляков Сергей Данилович – доктор педагогических наук, профессор, кафедра психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, Россия  
E-mail: sdpolyakov@mail.ru



Статья представляет собой попытку разработки основ педагогическо-психологической теории социального воспитания. Обоснована значимость данной работы для современной научно-педагогической ситуации, формулируются базовые понятия теории, описываются статический и динамический аспекты воспитательного взаимодействия, характеризуется его организационный и культурный контекст. Психологической основой развиваемых в статье идей являются культурно-историческая теория и деятельностный подход; культурологической основой – представления о сохраняющей и инновационной функциях культуры. Исходя из представленных теоретических конструктов, описана обобщённая модель педагога-воспитателя и условий его профессионального становления. Указаны границы представленной теоретической разработки.

**Ключевые слова:** теория, социальное воспитание, психологические основы, культура, воспитательное взаимодействие.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-3-260-269

#### Введение

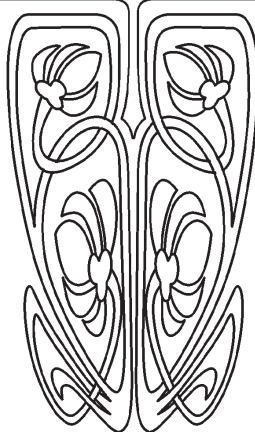
Недостаточность теоретических построений, осмысляющих социально-педагогическую ситуацию современного воспитания, ощущается многими специалистами [1–5]. На изменение в последнее десятилетия эмпирики образовательной реальности (трансформации поведения, мышления, отношений школьников; противоречивые процессы в динамике позиций и компетентности педагогов; стимулируемые реформами образования организационные изменения в образовательных организациях) указывается во многих аналитических текстах и обсуждениях [4, 6–8].

Другой предпосылкой построения новых теоретических конструктов сферы воспитания стало появление в научных текстах и дискурсах последних лет, обращённых к воспитанию, таких относительно новых для педагогики слов и словосочетаний, как идентичность, субъектность, полисубъектность, детско-взрослая общность, подростковые и молодёжные практики, киберсоциализация, эвенто-педагогика, пространство детства, уклад [1, 4–6; 9–12]. Толкование этих терминов и словосочетаний различно у разных авторов.

Иллюстрацией третьей предпосылки могут быть некоторые утверждения Стратегии развития воспитания на 2015–2025 гг., например, такое утверждение: «Формирование у детей (!) ответственности за будущее России» (!?). Или: «*Развитие* в детской среде ответственности, *принципов* (!?) коллективизма и социальной солидарности» (курсив и знаки препинания в скобках наши. – С.П.) [13]. Приведённые примеры далеко не единичны. Идеи развития ответственности, коллективизма, социальной солидарности абстрактны и в таком виде



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





противоречат выявленным в психологии особенностям детей конкретного возраста в конкретной социальной ситуации.

Значимость названных фактов образовательной, управленческой и научной действительности и стала основанием для нашей попытки построения основ педагогическо-психологической теории социального воспитания.

**Объектом** предлагаемой теоретической разработки является **социальное воспитание**. Мы вслед за А. В. Мудриком различаем социальное воспитание как воспитание в образовательных (воспитательных) организациях и другие виды воспитания (семейное, религиозное, диссоциальное) [14]. **Предмет** теории – культурно-психологическая сторона («срез») социального воспитания. Под культурно-психологическим «срезом» социального воспитания мы будем понимать трактовку его феноменов, исходя из современных интерпретаций психологических и культурологических идей, относящихся к существованию и развитию человека.

В представленном тексте называются психологические и культурологические основания развиваемой теории, описываются её «ядерные» положения, делаются некоторые прагматические выводы, указываются границы развиваемых теоретических построений.

## Основания теории

**1. Базовые понятия.** Под *теорией* в данной работе мы будем понимать систему логических построений, опирающихся на недоказываемые в рамках этих построений утверждения (аксиомы) [15].

Для *педагогическо-психологической теории* такими утверждениями являются положения, относящиеся к психологической природе человека и его развитию. Так как единого общепринятого в психологии набора таких утверждений нет, то при разработке педагогическо-психологической теории необходимо присоединиться к какой-либо авторитетной концепции психологии человека. Основания такого присоединения носят в той или иной мере характер веры, доверия разработчиков к тем или иным идеям, утверждениям, взглядам.

В этой статье автором в качестве исходных положений используются идеи, тезисы современных трактовок культурно-исторической и деятельностной психологии (А. Г. Асмолов, Дж. Брунер, В. И. Слободчиков и др. [15–17]). Мы придерживаемся точки зрения, сближающей эти подходы в объяснении психологического развития человека. Собственно педагогическая теория в этом случае будет логическим построением, выведенным из базовых психологических и культурологических утверждений как аксиом.

Ещё одним базовым понятием в нашем построении является **социальное воспитание**. Под социальным воспитанием мы понимаем относительно планомерное создание условий для выращивания человека, его социальной адаптации, ценностной ориентации и самореализации в контексте целей и организации жизнедеятельности образовательной (воспитательной) организации [14]. Как известно, существует достаточно разработанная теория социального воспитания А. В. Мудрика, но она рассматривает социальное воспитание под социолого-психологическим углом зрения.

Следующим базовым понятием в нашей разработке является **культура**. Под культурой в данной статье будет пониматься комплекс способов деятельности, норм поведения, ценностей, принимаемых в качестве нормативных ориентаций в данной социокультурной общности (стране, этносе, организации).

Последнее из используемых нами базовых понятий – **воспитательная организация**. Воспитательная организация трактуется как социальная организация (объединение людей, созданное для реализации определённых социальных функций), имеющая в качестве одной из своих особенностей функцию социального воспитания.

**2. Психологические основания.** Поясним психологические основания для построения педагогическо-психологической теории социального воспитания. Мы выделяем в качестве базовых следующие психологические утверждения:

- человек, как и все живое, **активен** (имеет внутренние источники физического движения и психических процессов);

- внутренние источники активности человека (его *потребности*) – состояния напряжения, в которых выражаются нужды существования и развития человека как организма и социального существа;

- человек воспринимает мир **избирательно**, в соответствии с характером и направленностью своей активности, порождаемой как его потребностями, так и особенностями среды (природной и социокультурной), в которых содержится возможности удовлетворения этих потребностей;

- человек становится социальным человеком, **осваивая и создавая** социальные формы своей активности, которые предъявлены ему в форме культурных образцов и ориентиров (знаков, способов действия, символов);

- освоение и порождение социальных форм человеком происходит в процессе **взаимодействия с другими людьми**;

- взаимодействие между людьми имеет определенное задаваемое **культурой содержание и культуропорождённый способ** его существования и развития;

- культурное содержание и культуропорождённый способ взаимодействия являются источ-



ником освоения и порождения социальных форм поведения и психического мира человека;

– условие освоения и порождения социальных форм существования и развития человека – **значимость** взаимодействия с другими людьми (соответствующего содержания и способов) для **удовлетворения его потребностей**;

– активное начало в человеке, человек как источник активности обозначается понятием **субъект**. Субъект, субъектность человека имеет свои уровни становления и развития (субъект действия – субъект деятельности – субъект жизнедеятельности);

– факт непосредственного взаимодействия человека с другими людьми в рамках определённых пространственных и временных границ обозначается понятием **ситуация**. Ситуация взаимодействия ребёнка с другим человеком – «живая» ситуация, характеристики и особенности которой в той или иной мере разворачиваются спонтанно (на основе механизма самоорганизации), т.е. не имеют заранее заданных форм;

– общие эмоции и близкие смыслы (личные ценности) участников, порождаемые данной ситуацией, делают её значимой для «действующих лиц». Наличие в ситуации данных образований обозначается понятием события (событийной ситуацией).

### Основные положения (ядро теории)

Опираясь на выделенные выше основания, опишем сначала устойчивые характеристики педагогического взаимодействия, содержащего воспитательный потенциал («статику» взаимодействия), а затем охарактеризуем его динамический аспект (динамику).

**«Статика» воспитательного взаимодействия.** Статический аспект воспитательного взаимодействия (как взаимодействия ребёнка и взрослого в педагогическо-воспитательной позиции) может быть охарактеризован следующими положениями:

признание факта активности ребёнка как предпосылки возможности становления человека;

наличие значимых Других как носителей возможностей удовлетворения потребностей ребёнка: такими значимыми другими могут быть и взрослые, и ровесники, и дети других возрастов;

наличие в значимых Других социокультурного «багажа» (актуальных для ребёнка знаний, способов действий, норм общения, ценностей как ресурсов для его социализации и индивидуализации);

наличие ситуации взаимодействия со значимым Другим как носителем знаково-символической формы культурного содержания (в определённых пространственно-временных рамках); примеры таких форм – содержание и стиль речи

значимого Другого, представляемые им в словесном и графическом видах образы и символы, образцы поведения;

презентация значимым Другим этого ресурса в знаково-символической форме, обращенной к ребёнку и «узнаваемой» им в более-менее адекватном виде;

наличие условий, порождения и поддержки таких ситуаций (пространственно-временная возможность такой ситуации; общее значение ситуации для её участников; возможность подкрепления знаково-символического характера взаимодействия в знаковой и образной формах; возможность деятельностного порождения освоения, присвоения и созидания знаково-символической формы (равного культурному содержанию) в процессе взаимодействия; существование данных ситуаций в контексте детско-взрослой общности – объединений детей и взрослых на основе переживаемого ими чувства принадлежности друг к другу [12, 18]).

**Динамика воспитательного взаимодействия.** Динамический аспект воспитательного взаимодействия (его появление, развитие, трансформация) опишем как взаимосвязь трёх феноменов: субъектности, деятельности и общения. Порождения и изменения субъектности, деятельности и общения в ситуациях взаимодействия взаимосвязаны. Педагогически исходным в этой триаде является общение, в содержании которого потенциал «движения» от действия к деятельности, и потенциал порождения авторства (как уровня субъектности) действий и деятельности. В самой же динамике как развитию (а не как порождению) воспитательного взаимодействия исходным может быть любая составляющая триады.

Инициативность (как проявление субъектности) влечёт за собой деятельность и общение; погружение в деятельность разовьёт общение и субъектность; развитие общения потребует деятельности и изменит субъектное начало человека. Собственно за этими положениями возможность «трёх практических педагогик» («педагогика от общения», «педагогика от субъектности», «педагогика от деятельности»), через каждую из которых в силу системности человека возможно достижение схожих результатов.

Дополнительный момент для понимания характера этой динамики – наличие или отсутствие в этих взаимопорождениях рефлексивного начала как **фиксации значимости** для участников взаимодействия значений, умений, норм, ценностей, отношений, проявляющихся в деятельности и общении в словесных и образных (в том числе символических) формах в виде осознания и переживания.

Каковы характеристики развития в этих процессах субъектности, деятельности, общения?





Для субъектности – её динамика от субъекта действия к субъекту деятельности и далее – к субъекту жизнедеятельности;

для деятельности соответственно – освоение действия, освоение деятельностей, освоение жизнедеятельности как формы своего бытия;

для общения – его динамика от ситуативного, «случайного» общения к общению как средству построения действия и деятельности и от него – к самоценному общению.

Эта тройственная динамика отражается в аксиологических, рефлексивных и эмоциональных образованиях:

динамика ценностная: от принятия социальных ценностей как их одобрения к ценностным ориентациям, равным ориентациям на эти ценности при реализации деятельности и своего общения и далее – к принятию избранной ценности как основания для своей жизнедеятельности, равной личным смыслам;

динамика рефлексивная (как сдвиги в значимости и сложности оформления *для себя* субъектности и ценности);

переживание изменений в процессе воспитательных взаимодействий их участниками как значимых, смысловых (событийность развёртывающихся ситуаций).

Последняя особенность динамики субъектности, деятельности и общения может быть названа скачкообразной (синергетически закономерной) по характеру этих изменений.

**Варианты педагогических (воспитательных) взаимодействий.** Охарактеризованные процессы проявляются по-разному, в зависимости от ориентации педагогического взаимодействия как развивающего или сохраняющего (закрепляющего) достигнутый уровень развития.

**При «сохраняющей» ориентации взаимодействия:**

**активность ребёнка** – сфера регулирования, приведения к норме;

**«Другие»** как источник культурного содержания и регулирующая сила;

**социокультурный ресурс** как средство оформления социальности (поведенческой нормы и норм когнитивных действий);

**знаковые формы презентации ресурса** как порождающие общее знание;

**ситуация** как факт пространственно-временных границ взаимодействия, безотносительно значимости Другого;

**подкрепление процессов во взаимодействии** через позитивное и негативное подкрепление поведения;

**субъектность** как закрепление задаваемого действия, деятельности, форм общения.

**При развивающей ориентации взаимодействия:**

**активность ребёнка** – основная ценность, требующая признания и поддержки;

наличие **значимых Других** как носителей возможностей удовлетворения перспективных потребностей;

**социокультурный ресурс** как значимые культурные средства для удовлетворения перспективных потребностей;

**знаковая и символическая формы презентации ресурсов** как порождающие личностные смыслы;

**ситуация** как факт наличия ребёнка в реальном (и воображаемом) взаимодействии со значимым Другим;

**рефлексивные подкрепления** процессов во взаимодействии (в знаковой и образной формах);

**субъектность** как порождение авторства в действии, деятельности, общении.

Прокомментируем эти варианты. На первый взгляд, мы опять, как при традиционной трактовке воспитания, попали в «дурную бесконечность»: и это надо, и то, и это важно, и другое... Но это не так. Во-первых, сохраняющий вариант взаимодействия в значительной степени осуществляет жизнь (в сфере стихийной и институализированной социализации в терминах А. В. Мудрика). Поле профессиональной работы воспитателя, точнее не работы, а сферы его взаимодействия с растущим человеком, скорее, относится к развивающему ориентированному взаимодействию. Во-вторых, за вариантами педагогического взаимодействия «прячется» операциональная модель создания «события» воспитания.

Вот её основные тезисы: чтобы воспитания «состоялось», необходимо:

взрослому стать (быть) значимым для растущего человека (отвечать на его возрастные и индивидуальные потребности и интересы);

потянуть за любую из трех «ниточек»: субъектности, деятельности, общения, и тогда другие две, не сразу, но потянутся за нашей нитью (если мы будем именно **тянуть, развивать** нить);

чтобы «нить не порвалась», необходимо переводить события и ситуации жизни ребёнка в его мысли и образы.

Третий, частный, комментарий: под перспективными потребностями в нашей модели имеются в виду становящиеся, возникающие потребности человека, подталкивающие его к развитию. В модели А. Маслоу – это потребности уровня, который надстраивается над уровнем удовлетворённых потребностей.

#### Контексты педагогическо-психологической теории социального воспитания

Среди контекстов социального воспитания стоит выделить социокультурный и организационный контексты. Чтобы проявить социокультурный



контекст воспитательного взаимодействия, необходимо назвать те характеристики культуры, которые ближе всего к проблемам и задачам воспитания. Нам близко выделение среди функций культуры: консервативной (сохраняющей) и инновационной.

Содержание культуры и формы её существования в применении к задачам поддержки и выращивания человека конкретно соотносятся с историей данной культуры и наличной культурной ситуацией. Современная культура выполняет функции сохранения социальности и её изменения, соответственно, в освоении и порождении культуры ребёнком важно разделить поддержку консервативного (сохранного) слоя культуры и инновационного. Это верно и для культуры современной России.

Реализация в социальном воспитании консервативной функции российской культуры предполагает удержание таких ценностных ориентиров, норм, умений, как:

компетентность в традиционной практической-бытовой сфере;

авторитетность взросления (взросление как ценность);

ценность исторической культуры (восприятие себя как принадлежащего культуре и традиции своего народа, социального слоя);

компетентность во взаимодействиях в традиционных социальных общностях (в семье, школе, иных повседневных социальных институтах);

принадлежность к традиционным общностям (семье, друзьям, товарищам), ведущая к семейной, школьной, сверстнической идентичностям. Идентичность здесь интерпретируется как чувство соответствия своих проявлений, ожиданий в соответствующей общности и в той или иной мере осознание этого соответствия как правильного, «нормального»;

институциональность нравственности (традиционной морали), принятие моральных норм как данности; нам близко различие нравственности и морали, но в данном тексте мы их рассматриваем как синонимы.

Реализация в социальном воспитании инновационной функции культуры предполагает:

порождение и освоение культурных форм сетевых интернет-взаимодействий;

освоение культурных форм рыночных взаимодействий (действий на основе ограниченной правом конкуренции, социального доверия и договорных отношений);

порождение и освоение культурных форм внерыночных взаимодействий (волонтерство и тому подобные деятельности);

присвоение демократических форм социальности (опыта нормотворчества, участия в организаторской деятельности, участия в выборных процедурах);

освоение и порождение культурных форм патриотизма (принадлежности к культуре-истории и освоенности развивающих историческую культуру действий), а также восприятие этого освоения как ценности;

опыт культурных действий в ситуациях неопределённости (принятие вариативности решений, позиций, диалога позиций как нормы).

Каковы формы культуропсихологической динамики? Формами культуропсихологического развития являются взаимопорождающие и взаимопределяющие процессы *самоопределения* в культуре, становления компетентности как *личностного знания* и становления различных видов *социальной идентичности*. Причём все эти процессы развёртываются, по крайней мере, в четырех масштабах: «Я», Близкие, Организация, Историко-культурный масштаб.

Охарактеризуем эти процессы под углом зрения нашей концепции. Самоопределение включает выработку понимания себя и отношения к себе как «отличности», индивидуальности; решение вопроса о соотношении Я и своих близких (родителей, друзей); о месте Я в организации (в школе); о месте Я в отношении к культуре и истории своего народа и страны.

Компетентность включает становление себя как человека, знающего и умеющего с собой обращаться; как знающего мир своих близких (родителей, друзей, товарищей) и умеющего с ними взаимодействовать; как знающего нормы, традиции «моей школы» и умеющего в ней действовать; как знающего культуру и историю народа (страны), способы её познания и действия в ней.

Идентичность включает переживания и понимание своего Я как особенного, индивидуального; как сына (дочери) своих родителей, брата (сестры) своих братьев (сестер), друга своих друзей; «гражданина» своей школы; человека своей культуры и своей страны [11, 19].

Каковы прагматические выводы, прагматические уроки выделенных психологопедагогических и культуропсихологических характеристик воспитательных взаимодействий? Первый вывод, идущий от понимания человека как системной целостности, – взаимосвязь самоопределения, компетентности (как личного знания) и идентичности. Развивая один из этих процессов, мы, как правило, получаем эффекты в других. Развивая стремление и умение определить себя (самоопределение), получим избирательность (личностность) знания и отнесение себя к какому-либо социальному институту (идентичность). Порождая и поддерживая идентичности, получаем отклики в самоопределении и в компетентности. Развивая компетентности как личностное знание, закладываем возможности самоопределения и становления идентичностей. Мы в этих утверждениях опираемся на системное понимание человека, одним



из признаков которого является перестройка целого при изменении одного из его элементов.

Второй вывод: эти процессы стоит трактовать и как развёртывающиеся в конкретной детско-взрослой общности: они есть силы, механизмы её становления и развития. Но социальное воспитание не заканчивается появлением детско-взрослой общности. В её контексте возможна (именно в её контексте!) специальная педагогическая работа, которую А. В. Мудрик обозначает как помощь в индивидуальном развитии, а педагоги, идущие вслед за О. С. Газманом, называют и конкретизируют как педагогическую поддержку в становлении субъектности ребёнка [2, 20, 21].

Воспитательное взаимодействие, как правило, развёртывается не в «безвоздушном пространстве», а в контексте жизнедеятельности воспитательной организации. Педагогическо-психологическая теория воспитания не может игнорировать этот факт и должна ввести в своё содержание идеи, понятия, описывающие социальное воспитание в организациях, наиболее корреспондирующие с базовыми положениями нашей теоретической разработки.

В теории воспитания и в теориях образования используются такие понятия, характеризующие воспитательный (лично-развивающий) потенциал организаций, как воспитательная организация, культура школы и организационная культура, уклад (анализ этих понятий в применении к проблематике образовательной организации есть в одной из наших работ [22]). Наиболее общее из них, на наш взгляд, – **воспитательная организация** как вид социальной организации. Следующее по общности понятие – **культура образовательного учреждения** как социальной организации (и близкие к ним по содержанию понятия – культурная среда школы, организационная культура образовательного учреждения). Более частный аспект жизнедеятельности воспитательной организации можно назвать понятием **уклад** образовательного учреждения. Уклад – это соорганизация элементов образовательного процесса, которая задаёт стиль отношений в школе.

А. В. Мудрик выделяет в воспитательной организации, в нашей интерпретации, материальные, пространственные, временные условия для жизнедеятельности организации; жизнедеятельность воспитательной организации как комплекс реализуемых в ней различных деятельностей, форм общения и нормативно-ценностную сферу организации, задающую правила поведения и взаимоотношений. Эти составляющие воспитательной организации можно трактовать как взаимовлияющие и взаимопорождающие: каждая из них является условием для существования других. Исчезновение любых из этих подсистем ведёт к исчезновению воспитательной организации как феномена: выполняет функцию среды

для остальных, и в то же время их существование невозможно без существования связей воспитательной организации как целого с окружающей социокультурной средой.

В понятии **«культура образовательного учреждения»** и в близких к нему – «культурная среда школы», «организационная культура образовательной организации» – схватывается как системный феномен «культурного» слоя существования воспитательной организации: это – разделяемые членами организации ценности, связанные с её жизнедеятельностью; провозглашаемые и реально действующие нормы организационного поведения; образы своей организации; ожидания относительно её функционирования и перспектив. В них акцентируется наличие интегрирующей деятельность образовательного учреждения ценностного ядра: ценностей, разделяемых педагогами, а при каких-то вариантах культуры образовательного учреждения и школьниками. При характеристике культуры образовательной организации важно различать *содержание* её компонентов и *формы проявления* (символы, традиции, обычаи, ритуалы, мифологию).

Несмотря на различие этих концепций, во многих из них акцентируется обращённость норм и ценностей к таким реалиям жизни организации, как отношение к деятельности, существующие способы коммуникации и язык (общение как сфера жизнедеятельности), отношение к режиму организации, отношение её членов друг к другу. Но деятельности, практики общения, отношения не существуют независимо друг от друга, и одной из сил (с точки зрения теорий организационной культуры, – решающая, объединяющая организацию в целостность сила) являются принимаемые членами организации ценности и нормы, корреспондирующие, в свою очередь, с целями организации.

Средой для культуры организации являются и сама жизнедеятельность организации, и материально-пространственно-временные условия её бытия, и внешние социокультурные условия.

Понятие «уклад жизни образовательной организации» [1] охватывает, скорее, внешнюю сферу воспитательной организации, проявление в жизнедеятельности организации слабо рефлексированной детьми и педагогами событий повседневности, наличного режима, стиля поведения и общения.

В «классической» теории воспитания самым используемым для интегративной характеристики воспитания является понятие воспитательной системы образовательной организации [2]. Но этим весьма распространённым понятием охватывается только особый, достаточно высокий уровень организации и реализации социального воспитания в образовательной организации (по экспертным оценкам 5–10% от всех школ).



Подведём итог нашего краткого анализа понятийных рамок воспитательной организации. С позиций нашего подхода, наиболее актуальны те положения соответствующих теоретических конструкций, которые рассматривают интегративные характеристики образовательной (воспитательной) организации как катализаторы, усиливающие или ослабляющие возможности непосредственного воспитательного взаимодействия, поэтому наиболее значимы для нашей теоретической разработки те составляющие культуры образовательной организации (воспитательной системы, уклада), которые обращены к стилям поведения, общения и тем ценностям, что «прячутся» в тени этих стилей.

В контексте изложенных выше идей становится яснее и представление о педагоге как воспитателе: опишем его в виде кратких тезисов (модели педагога как воспитателя). Во-первых, никаких внеситуативных качеств педагога, определяющих его успешность в сфере воспитания, вероятно, не существует: существуют только качества, характеризующие его и его соотношения с данной ситуацией и желаемыми способами действий. Обобщённо, с деятельностных позиций, стоит говорить о трёх характеристиках человека как педагога-воспитателя:

мотивационной как в той или иной мере значимости, ценности для педагога общности с растущим человеком в данной ситуации;

операциональной как владении средствами (умениями) поддерживать эту общность и в её рамках предъявлять и удерживать в поле взаимодействия культурные содержания;

компетентностной как владении значимым для существования и развития данного человека содержанием (в соответствующей данному социокультурному контексту ситуации).

Как и в анализе изменений воспитанника как личности, стоит интерпретировать наличие и действенность этих характеристик с системной точки зрения. Овладение и результативное использование педагогом средств поддержки и развития общности с воспитанником усиливает мотивацию (по механизму сдвига мотива на цель) и подталкивает к поиску соответствующего культурного содержания. Поиск такого содержания, адекватного ситуации, ставит вопрос о способах, средствах его внесения в поле взаимодействия, что ведёт к усилению мотивации. Усиление мотивации построения культуросодержащей общности с детьми (источником такого усиления может быть и динамика жизненных смыслов) ведёт к поиску средств и соответствующего поддерживающего и развивающего культурного содержания.

Каков прагматический аспект этих утверждений? Из них следуют профессионально-образовательные, управленческие и аналитические выводы:

становление человека как педагога-воспитателя происходит в порождении, поддержке развития единства мотивационной, операциональной и культурно-компетенностной характеристик;

образовательная система, запуская эти процессы, создает ряд последовательно усложняющихся и дифференцирующихся модельных и реальных ситуаций, создающих опыт мотивированности, действенности и культуропорождающей общности с другим человеком. Здесь стоит вспомнить идущий, в том числе, от Е. Шулешко тезис о порождении педагогической профессиональности в проблемно-ориентированном профессиональном общении;

управленческая система, поддерживающая и развивающая данные процессы, стимулирует актуализацию факта детско-взрослой общности, принятия её как профессиональной ценности и оснащения действий педагога и ребёнка в ситуациях такой общности средствами и источниками адекватного возрасту и ситуации культурного содержания;

аналитика, обнаруживающая феномены, связанные с появлением и динамикой детско-взрослой общности, – это поиск и применение аналитических средств фиксации мотивационных, операциональных и культурокомпетентностных феноменов в контекстах детско-взрослой общности и специфики конкретных ситуаций.

## **Заключение**

Завершим наш поиск начал педагогическо-психологической теории социального воспитания в форме итоговых положений и указаний на границы развиваемого теоретического построения.

### **1. Итоговые положения**

1.1. Единицей анализа педагогическо-психологической теории социального воспитания является детско-взрослая общность, в которой взрослый находится в той или иной мере в педагогической (воспитательной) позиции.

1.2. Детско-взрослая общность существует в форме появления, развертывания и завершения «живых» ситуаций: ограниченных пространством и временем циклов взаимодействий, развитие которых не задаётся или не полностью задаётся начальными условиями и нормами.

1.3. Воспитательно-развивающий характер данных ситуаций определяется наличием в них «событийности», общих переживаний и смыслов взрослых и детей по поводу внесённого в эти переживания содержания и формах взаимодействия.

1.4. Культурное содержание и культурогенерируемые способы взаимодействия в «живой ситуации» есть проявление взаимовлияния и трансформация детской («пространства детского мира») и взрослой (в частности педагогической) культуры.



1.5. Основные воспитательные функции «живых» ситуаций: становление, развитие субъектности оформления и ценностных (смысловых) образований её участников.

1.6. Становление, развертывание, трансформация детско-взрослых общностей происходит в образовательной (воспитательной) организации под влиянием её организационных характеристик, различные аспекты которых отражены в понятиях уклада, организационной культуры, социально-психологического климата, воспитательной системы образовательного учреждения.

1.7. Становление, развертывание, существование, трансформация образовательной организации (как воспитательной организации) и наличествующая в ней детско-взрослая общность происходят под влиянием социокультурного контекста, включающего существенную часть полимасштабного спектра факторов социализации [2], катализирующих как консервативные (сохраняющие), так и инновационные тенденции в социальном воспитании.

1.8. Задача наращивания воспитательного потенциала образовательных организаций и детско-взрослых общностей в современной российской социокультурной ситуации заключается в соединении в адекватных социализирующих и развивающих формах социокультурных (в частности культуропедагогических) традиций и ответов на социальные и культурные цивилизационные вызовы.

1.9. Предпосылкой решения этих задач является выращивание и поддержка педагогов, способных проявлять, удерживать, трансформировать детско-взрослые событийные ситуации, и организаторов воспитания, умеющих поддерживать, развивать организованный воспитательный контекст с учётом и использованием социокультурных трансформаций и изменений.

## 2. Границы и проблемы

2.1. По объекту теории. Данная разработка претендует на рассмотрение *социального* воспитания как воспитания в образовательной (воспитательной) организации. Это теоретическое построение не ставило своей задачей анализ других воспитаний (семейного, религиозного, диссоциального, коррекционного).

2.2. По предмету теории. Представленные начала теории носят педагогико-психологический характер, т.е. в качестве основания в данной теории берутся, прежде всего, психологические положения. Однако теория претендует не на психологическую, а на педагогическую концепцию (претензия на психологическую теорию должна была выразиться в тщательном анализе механизмов психологических проявлений и трансформаций участников воспитательного взаимодействия, что в данном материале не представлено).

2.3. По основаниям. В рамках предъявленного материала психологическим основанием теории социального воспитания являются идеи и положения культурно-исторической и деятельностной психологии в их современной трактовке. Другие психологические основания (психоаналитические, когнитивистские, феноменологические и пр.) дали бы другие варианты теории социального воспитания (этот момент проанализирован в статье Е. Ю. Савина и А. Е. Фомина [23]).

2.4. Дискуссионным является вопрос о возрастных границах субъектов воспитательного взаимодействия, относительно которых развёртывался представленный анализ. Вероятно, проблематичным является применение данной теоретической конструкции к образовательным, воспитательным ситуациям для детей раннего дошкольного и «студенческого» возрастов.

2.5. Представленные теоретические начала слабо или недостаточно корреспондируются с существующими социальными процессами, явлениями и тенденциями в российском обществе и государстве. Теоретическое развёртывание этого аспекта социального воспитания, вероятно, должно реализоваться в форме других (не педагогическо-психологических) построений: социолого-педагогических, культурологическо-педагогических, политологическо-педагогических.

2.6. Развитие положения не выходит за рамки современной и ближайшего будущего культурно-технологической ситуации. Есть серьёзные основания считать, что уже через 10–15 лет культурно-технологический контекст социального воспитания будет существенно меняться, и это потребует переосмысления теоретических конструктов педагогическо-психологической составляющей теории *будущего социального воспитания* [3, 4, 6].

## Библиографический список

1. *Александрова Е. А.* Воспитание современного ребёнка // Психолого-педагогические и социальные проблемы гуманизации пространства детства : сб. науч.-метод. материалов. М., 2011. С. 78–82.
2. *Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л.* Воспитание? Воспитание... Воспитание! М., 2000. 256 с.
3. *Поляков С. Д.* Психопедагогика школы : научно-популярная монография с элементами научной фантастики. Ульяновск, 2011. 352 с.
4. *Селиванова Н. Л.* Возможные направления изменения воспитания в современной социальной ситуации // *Вопр. воспитания.* 2015. № 1. С. 54–68.
5. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология образования человека : становление субъектности в образовательных процессах : учеб. пособие. М., 2013. 580 с.
6. *Битянова М. В., Меркулова Т. В., Беглова Т. В., Теплицкая А. Г.* Развитие универсальных учебных действий в школе (теория и практика). М., 2015. 208 с.



7. Лазарев В. С. Начала теории развивающихся педагогических систем // Педагогика. 2015. № 6. С. 13–24.
8. Ромм Т. А. Воспитание : повестка на завтра // Вопр. воспитания. 2015. № 1. С. 78–85.
9. Демакова И. Д. Гуманизация пространства детства : теория и практика. М., 2003. 256 с.
10. Поляков С. Д. Реалистическое воспитание. М., 2004. 176 с.
11. Шакурова М. В. Формирование российской гражданской идентичности : проблема педагога // Педагогика. 2014. № 3. С. 83–91.
12. Шустова И. Ю. Детско-взрослая общность и её событийные характеристики // Новые ценности образования. 2010. Вып. 1 (43). С. 22–33.
13. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025. URL: government.ru/docs/18312/ (дата обращения: 21.03.2016).
14. Мудрик А. В. Социальная педагогика. М., 2006. 240 с.
15. Ракитов А. И. Анатомия научного знания. М., 1969. 206 с.
16. Асмолов А. Г. Оптика просвещения : социокультурные перспективы. М., 2012. 447 с.
17. Брунер Дж. Культура и образование. М., 2006. 224 с.
18. Степанов П. В., Степанова И. В. Оценка качества и анализ воспитания в основной и средней школе : пособие для учителей общеобразоват. организаций. М., 2014. 80 с.
19. Григорьев Д. В. Детско-взрослая общность в образовании : не потерять смысл // Народное образование. 2015. № 4. С. 167–170.
20. Газман О. С. Неклассическое воспитание. М., 2002. 276 с.
21. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки. М., 2001. 208 с.
22. Поляков С. Д. О системном подходе к социальному воспитанию // Вопр. воспитания. 2014. № 4 (21). С. 52–56.
23. Савин Е. Ю., Фомин А. Е. Предмет педагогической психологии : психология обучения и/или психология воспитания? // Вопр. психологии. 2008. № 5. С. 126–130.

#### Fundamental Principles of Pedagogical and Psychological Theories of Social Education

##### Sergey D. Polyakov

Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov  
4, 100th anniversary of the birth of V. I. Lenin sqr., Ulyanovsk, 432063,  
Russia  
E-mail: sdpolyakov@mail.ru

The study aims to develop the foundations of a pedagogical and psychological theory of social education. It provides a rationale for the significance of this work in the context of the current pedagogical situation and formulates basic concepts of this theory. It also describes static and dynamic aspects of educational interaction and characterizes its organizational and cultural context. The cultural-historical theory and the activity approach serve as a psychological foundation for the ideas presented in the paper. Their culturological foundation includes ideas about preserving and innovative functions of culture. Based on these theoretical constructs, the study presents a generalized model of the

teacher-educator and conditions for his/her professional formation. Finally, it specifies limits of the presented theoretical research.

**Key words:** theory, social education, psychological foundations, culture, educational interaction.

#### References

1. Aleksandrova E. A. *Vospitanie sovremennogo rebenka* (Education of modern child). *Psikhologo-pedagogicheskie i sotsial'nye problemy gumanizatsii prostranstva detstva: sb. nauch.-metod. materialov* (Psychological, pedagogical and .social problems of humanization of childhood space: the collection of scientific and methodical materials). Moscow, 2011, pp. 78–82 (in Russian).
2. Karakovskiy V. A., Novikova L. I., Selivanova N. L. *Vospitanie? Vospitanie... Vospitanie!* (Education? Education... Education!). Moscow, 2000. 256 p. (in Russian).
3. Polyakov S. D. *Psikhopedagogika shkoly: nauchno-populyarnaya monografiya s elementami nauchnoy fantastiki* (School psycho-pedagogy: the scientific-popular monograph with science-fiction elements). Ul'yanovsk, 2011. 352 p. (in Russian).
4. Selivanova N. L. *Vozmozhnye napravleniya izmeneniya vospitaniya v sovremennoy sotsial'noy situatsii* (Possible directions of changing of education in modern social situation). *Vopr. vospitaniya* (Problems of education), 2015, no. 1, pp. 54–68 (in Russian).
5. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Psikhologiya obrazovaniya cheloveka: Stanovlenie sub'ektivnosti v obrazovatel'nykh protsessakh: ucheb. posobie* (Psychology of human education: Establishing of subjectivity in educational processes: the study guide). Moscow, 2013. 580 p. (in Russian).
6. Bityanova M. V., Merkulova T. V., Beglova T. V., Teplit-skaya A. G. *Razvitie universal'nykh uchebnykh deystviy v shkole (teoriya i praktika)* (Development of universal learning actions at school {theory and praxis}). Moscow, 2015. 208 p. (in Russian).
7. Lazarev V. S. *Nachala teorii razvivayushchikhsya pedagogicheskikh system* (Origin of developing teaching systems theory). *Pedagogika* (Pedagogy), 2015, no. 6, pp. 13–24 (in Russian).
8. Romm T. A. *Vospitanie: povestka na zavtra* (Education: agenda on tomorrow). *Voprosy vospitaniya* (Problems of education), 2015, no. 1, pp. 78–85 (in Russian).
9. Demakova I. D. *Gumanizatsiya prostranstva detstva: teoriya i praktika* (Humanization of childhood space: theory and praxis). Moscow, 2003. 256 p. (in Russian).
10. Polyakov S. D. *Realisticheskoe vospitanie* (Realistic education). Moscow, 2004. 176 p. (in Russian).
11. Shakurova M. V. *Formirovanie rossiyskoy grazhdanskoy identichnosti: problema pedagoga* (Formation of Russian civil identity: teacher's problem). *Pedagogika* (Pedagogy), 2014, no. 3, pp. 83–91 (in Russian).
12. Shustova I. Yu. *Detsko-vzroselaya obshchnost' i ee sobyitiynye kharakteristiki* (Child-adult community and its eventful characteristics). *Novye tsennosti obrazovaniya* (New educational values), 2010, no. 1 (43), pp. 22–33 (in Russian).
13. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025* (Strategy of development of education



- in Russian Federation on period up to 2025). Available at: [government.ru/docs/18312/](http://government.ru/docs/18312/) (accessed 21 March 2016) (in Russian).
14. Mudrik A. V. *Sotsial'naya pedagogika* (Social pedagogy). Moscow, 2006. 240 p. (in Russian).
  15. Rakitov A. I. *Anatomiya nauchnogo znaniya* (Anatomy of scientific knowledge). Moscow, 1969. 206 p. (in Russian).
  16. Asmolov A. G. *Optika prosveshcheniya: sotsiokul'turnye perspektivy* (Optics of enlightenment: socio-cultural perspectives). Moscow, 2012. 447 p. (in Russian).
  17. Bruner Dzh. *Kul'tura i obrazovanie* (Culture and education). Moscow, 2006. 224 p. (in Russian, trans. from English).
  18. Stepanov P. V., Stepanova I. V. *Otsenka kachestva i analiz vospitaniya v osnovnoy i sredney shkole: posobie dlya uchiteley obshcheobrazovatel. organizatsiy* (Valuation of quality and analysis of education in basic and secondary school: the guide for teachers of general-education organization). Moscow, 2014. 80 p. (in Russian).
  19. Grigor'ev D. V. *Detsko-vzrosloya obshchnost' v obrazovanii: ne poteryat' smysl* (Child-adult community in education: not to lose meaning). *Narodnoe obrazovanie* (National Education), 2015, no. 4, pp. 167–170 (in Russian).
  20. Gazman O. S. *Neklassicheskoe vospitanie* (Non-classical education). Moscow, 2002. 276 p. (in Russian).
  21. Mikhaylova N. N., Yusfin S. M. *Pedagogika podderzhki* (Support pedagogy). Moscow, 2001. 208 p. (in Russian).
  22. Polyakov S. D. *O sistemnom podkhode k sotsial'nomu vospitaniyu* (About system approach to social education). *Voprosy Vospitaniya* (Problems of Education). 2014, no. 4 (21), pp. 52–56 (in Russian).
  23. Savin E. Yu., Fomin A. E. *Predmet pedagogicheskoy psikhologii psikhologiya obucheniya i/ili psikhologiya vospitaniya?* (Object of pedagogical psychology: teaching psychology and/or educational psychology?) *Voprosy Psikhologii* (Voprosy Psikhologii), 2008, no. 5, pp. 126–130 (in Russian).

УДК 37.04

## СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ СРЕДЫ И МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Е. А. Александрова, И. Баранаускине

Александрова Екатерина Александровна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия  
E-mail: alexkatika@mail.ru

Баранаускине Ингрида – доктор социальных наук, профессор, декан факультета гуманитарных и педагогических наук, Клайпедский университет, Литва  
E-mail: i.baranauskiene@cr.su.lt

Авторами определены две диаметрально противоположные стратегии формирования воспитывающей среды (от идеологических оснований к выбору средств воспитания и от выбора средств – к идеологическим основаниям). Представлены результаты анализа методов формирования сознания, организации и стимулирования деятельности в контексте отношения к ним представителей современного подрастающего поколения. Сделан вывод о наиболее эффективных методах взаимодействия с представителями молодого поколения, которые создают условия для понимания смысла произошедшего, происходящего и грядущего последствия; принятия людей, общение с которыми является смыслообразующим для него; восприятия окружающего пространства, как пространства новых возможностей и новых смыслов. Дано определение воспитывающей среды, в иерархической последовательности перечислены ее базовые функции – развивающая, воспитательная и обучающая.  
**Ключевые слова:** стратегия формирования воспитывающей среды, методы воспитания, воспитывающая среда, функции воспитывающей среды.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-3-269-274



### К постановке проблемы

За последние сто лет в России два раза разрушались «традиционные» системы воспитания. В первый раз разрушению и впоследствии кардинальному изменению подверглись идеологические основания воспитания, образование стало светским. Это привело к поиску новых направлений воспитательной работы (в первую очередь трудового), организационных форм воспитания (становление пионерской организации, а затем и системы «классных часов») и, как следствие, его средств (в частности атрибутов пионерии). Методы воспитания не менялись, но появлялись новые, например, метод воспитания личности в коллективе (А. С. Макаренко), методика коллективных творческих дел (И. П. Иванов) и др. [1–3]. Стратегия формирования новой воспитывающей среды заключалась в логике: *идеология – методология – формы – методы – средства*.

Во второй раз сценарий революционных преобразований в сфере образования был несколько изменен. Идеологические основания вновь были разрушены (заметим, что альтернативы им долго не было). Новая методология создавалась на уровне концепций: например, концепция педагогической поддержки О. С. Газмана и др., концепция педагогической помощи А. В. Мудрик и др., но не методик [4, 5]. Фор-



мы воспитания подверглись редуцированию с параллельным выхолащиванием их смысловых оснований (пионерская организация упразднена, остались «классные часы»). Средства воспитания использовались во вновь организованных гимназиях и лицеях (в частности, элементы одежды учеников, эмблемы, что, несомненно, важно, так как формирует чувство принадлежности к определенной образовательной организации, ощущение сопричастности и гордости, осознаваемости ее уклада).

Стратегия формирования воспитывающей среды в новых социокультурных условиях, непосредственно в образовательных организациях заключалась в логике: *средства* (искали замену пионерскому галстуку) – *формы* (использовали формат шоу-технологий, транслируемых СМИ) – *методология* (развивали педагогику сотрудничества С. Соловейчик, О. С. Газман, В. П. Бедерханова, И. Д. Демакова, С. Д. Поляков и др.) – *формирование уклада образовательной организации* (Н. Б. Крылова, А. Н. Тубельский, В. П. Бедерханова, И. Д. Демакова, Е. А. Александрова и др.) – *идеология* (ожидали установки от государства) [4–12].

В данном случае мы видим отсутствие методов воспитания, а последнее место идеологии в этой цепочке объяснялось выжидательной позицией образовательных организаций, которые делали попытки удержать некоторые традиции и методы воспитания в привычных рамках. И это, как мы полагаем, стало деструктивным фактором для процесса становления воспитывающей среды, так как, начиная с 1984 г. (за рубежом – 1980 г.) по 2000 г. рождались и поступали в образовательные организации представители так называемого «поколения Y», характеризующегося весьма специфичными, по сравнению с более старшим поколением, чертами и, как следствие, отношением к методам воспитания, которыми пользуется старшее поколение.

### Описание исследования

В ставшей уже классической классификации методов воспитания ребенка выделяют три группы: 1) методы формирования сознания; 2) методы организации деятельности и формирования опыта поведения; 3) методы стимулирования.

К первой группе, методам формирования сознания, традиционно относят рассказ, лекцию, беседу, увещевания, дебаты и проч. Многие годы родители и педагоги использовали практически всё из перечисленного с той или иной степенью успешности, зависящей как от их эмоциональных ресурсов, способностей к убеждению, так и от индивидуальных особенностей ребенка, в частности, внушаемости и специфики восприятия.

Однако сегодня все чаще мы убеждаемся в том, что данные традиционные методы формирования сознания в отношении современного растущего человека теряют свою эффективность в том виде, в котором они практикуются взрослыми (преподавателями, педагогами, родителями), в свою очередь, транслирующими приемы своих учителей, отцов и матерей.

Например, ранее лекция в виде монолога проводилась «лицом к лицу» педагога и ученика, сопровождаемая фразами со стороны первого «в глаза мне смотри!» , «слушай, что я тебе говорю!» и т.п. Не комментируя этическую сторону данного примера, скажем, что в отношении современного растущего человека этот вариант приведет исключительно к отторжению того, что пытается транслировать взрослый. Тем не менее обучающийся обязательно прислушивается к монологу педагога, если этот монолог не обращен к нему напрямую, а звучит как бы исподволь, не адресно, «в сторону» и вообще при разговоре с другим человеком. Назовем этот прием *«монологом, обращенным в пространство»*. Слова взрослого звучат как фон – отметим это для себя.

Аналогичный пример следует привести и в отношении реплик взрослого. Реплики обладают большим коэффициентом полезного действия, если, во-первых, они произнесены вовремя или с небольшим «паузным» запозданием и, во-вторых, опять же «в сторону» (В. И. Загвязинский и И. Н. Емельянова называют это манипулятивными приемами воспитания [13]). Мы полагаем, что позитивный эффект в этих случаях достигается за счет того, что *растущий человек находится в поиске своих смыслов в чужом мнении*.

Практически позабылся такой прием формирования сознания, как *выслушивание растущего человека*. Что это значит? Не прерывая ребенка, дать ему высказаться. Банально, но факт – именно его собственный монолог, обращенный как в пространство, так и к игрушке, ровеснику, взрослому, бумаге, файлу (письменный вариант), создает условия для того, чтобы *растущий человек осуществил поиск аргументов в своем сознании*.

Таким же эффектом обладает и *диалог* между растущим и выросшим человеком при условии, что этот диалог построен на паритетных основаниях, а не обладает назидательно-поучающим характером со стороны родителя. *Обоюдные рассуждения, элементы спора* – необходимые факторы для поиска первым своих смыслов деятельности как таковой и взросления в целом.

Выше мы упоминали о необходимости делать паузы между основным месседжем и репликой. Действительно, педагогический смысл паузы как таковой переоценить трудно: это момент осмысления, осознания, озарения. Все вместе приводит к ситуации, которую сами об-





учающиеся назвали одной из основополагающей и важной для них в общении со взрослым: «*совместное думание*». Например, студент следит за ходом и развитием мысли профессора, принимая или отторгая не столько транслируемую им идею, принцип, правило, сколько предлагаемую ему модель мыследеятельности. В задачу взрослого поэтому сегодня входит предложение растущему человеку разнообразных стратегий и тактик рассуждений для того, чтобы не столько вооружить его той или иной концепцией, которая будет определять его сознание, сколько создать условия для его самоопределения в культуре мыследеятельности.

Ко второй группе методов воспитания, **методам организации деятельности и формирования опыта поведения**, относят упражнение, приучение, требование, общественное мнение, поручения и проч. Эти методы у молодых людей сегодня не вызывают столь сильного отторжения, как классические методы формирования сознания. Негативно они относятся лишь к неоправданным бессмысленным требованиям и поручениям. В этой связи нельзя не отметить, что для обучающегося сейчас основополагающим вопросом в процессе его взросления является вопрос о смысле деятельности. «Зачем?» – вот главный вопрос молодого поколения XXI в. в отличие от «Почему?» XX в. «Почемучек» сменяют «зачемочки», и мудрый взрослый не может это не учитывать.

Общественное мнение для растущего человека сегодня значимо, простите за тавтологию, только в том случае, если это мнение значимо для него сообщества, а это не всегда родные ему люди, причем далеко не всегда.

**Поиск смысла деятельности** как таковой для обучающихся можно организовать в процессе создания *воспитывающих ситуаций/прецедентов*. Вообще взаимодействие в современной социокультурной ситуации все более и более принимает прецедентный характер (что, как мы полагаем, связано в пресловутой «зачемностью»). Эффективным показывает себя и такой прием, как *обращение к мнению растущего человека*. В этом случае у него появляется подтверждение необходимого для его ощущения «моя деятельность имеет смысл». Аналогичного результата мы можем достичь, если будем использовать веками проверенный, как сказал Ж.-Ж. Руссо, «метод естественных последствий». Суть его в том, чтобы, как писал он в «Эмиле, или О воспитании», не вставлять разбитое им в его комнате стекло, а дать ребенку почувствовать все последствия данного поступка [14].

Как видим, мы опять приходим к логике «причина – следствие», т.е. к «зачемности» современного воспитания, его смысловым ипостасям во всех проявлениях педагогической деятельности [15].

Весьма и весьма эффективным является **прием совместного со взрослым создания чего-либо значимого, совместной деятельности, имеющей смысл** для них обоих. В этом случае совмещаются и методы организации деятельности, опыта поведения, и методы формирования сознания.

Наконец, третья группа – **методы стимулирования деятельности**: классические – поощрение, наказание, соревнование. Все больше педагогов и родителей заявляют о том, что традиционные методы и приемы поощрения и наказания незначимы для большинства представителей подрастающего поколения. Например: «Папа ставит меня в угол и думает, что наказал меня. Но я хотя бы постою, отдохну и спокойно подумаю о чем-нибудь своем!» – заявляет ребенок.

Поиск новых методов стимулирования деятельности – более чем ежедневная задача и педагогов, и родителей, вопрошающих: «Как его заставить убираться (учиться, меньше сидеть за компьютером, играть на скрипке)?».

Вспомним ключевой вопрос современного молодого поколения: *Зачем? Смысл поощрения – признание успешности растущего человека, т.е. справедливости выбранного им способа решения проблем, модели мыследеятельности, культурных практик и культурного самоопределения.*

Что касается наказания, то его смысл для самого взрослого состоит в том, что он продемонстрировал ребенку свое неудовольствие выбранным им способом деятельности, т.е. выбор, например, учащегося не совпал с ожиданиями педагогов. Оппонентам сразу ответим, что мы не рассматриваем в данном случае витально значащие поступки. Если оставить в стороне дилемму – наказывать или не наказывать в принципе, то получается, что наказание как таковое значимо исключительно в случае, если растущий человек лишается или для него ограничивается доступ к значимому, смысловому, ценному. Тогда *смысл наказания – нельзя потерять то, что сделает растущего человека более успешным в собственном самовосприятии и самоотношении либо в глазах значимых для окружающих* (см. выше наши рассуждения о влиянии общественного мнения).

И, наконец, соревнование как вечно (даже многовечно!) актуальный метод стимулирования. *Смысл соревнования* самого с собой или с другим, причем в этом случае даже незначимым для него человеком («у меня больше "лайков", чем у других»; «я успел быстрее, чем он, сесть в автобус») в том, чтобы *почувствовать хотя бы кратковременную успешность и испытать позитивные эмоции.*

Со своей стороны мы предлагаем внедрить в практику традиции ведения графика индивидуальных учебных достижений учащегося.



Его суть заключается в анализе динамики сумм баллов десяти полученных подряд оценок по всем учебным дисциплинам: например: первая сумма – 38 баллов, вторая сумма – 39. Вывод: при практически тех же оценках ученик начал учиться лучше по сравнению «с самим собой предыдущим».

Если объединить наши наблюдения, результаты бесед с представителями молодого поколения, педагогами и родителями, то следует констатировать, что взаимодействие с современными «детьми» основано на неосознанном, интуитивном соединении «специальных» методов воспитания с обычной искренней, сильной и откровенно высказываемой привязанностью взрослых к детям, совпадении и параллелизме методов и форм воспитания и обучения с особенностями детской, подростковой и юношеской субкультур.

Это – воспитание как свободное исследование мира.

Это – постоянное ненавязчивое разнопоколенческое взаимодействие.

Это – непосредственная реакция взрослых на поступки молодых, основанная на вмешательстве первых «по качеству», а не «по количеству».

Это – ненасильственное воспитание как способ включения растущего человека в жизнедеятельность сообщества, в трудовую жизнь сообщества.

Как видим, эти черты имеют под собой эмоционально-действенную подоплеку, основанную на интуиции, совместном проживании, которое равно деятельности.

Итак, **наиболее эффективными для воспитания современного растущего человека могут являться такие методы взаимодействия** с ним, которые создают условия для:

*понимания смысла* произошедшего, происходящего и грядущего последствия;

*принятия людей*, общение с которыми является смыслообразующим для него;

*восприятия окружающего пространства* как пространства новых возможностей и новых смыслов.

Результатом изменения восприятия молодым поколением методов его воспитания является формирование запросов преподавательского корпуса и представителей общественности, касающихся возрождения воспитательных систем образовательных организаций, но не как совокупности проводимых мероприятий, форм и методов воспитательной работы, не связанных с обозначенными в концепциях принципами и подходами к деятельности ее субъектов.

**Воспитывающая среда современной образовательной организации** включает в себя комплекс духовно-нравственных ценностей и философско-методологических установок всех

*субъектов воспитательного, точнее, воспитывающе-развивающего процесса, целостно влияющих на выбор ими методов и форм деятельности, порядка жизнедеятельности в целом и способов взаимодействия, в частности характера оформления окружающей среды.* Воспитывающая среда является, с одной стороны, средой-«возможностью», воспользовавшись которой растущий человек может удовлетворить свои базовые потребности, развить субъектность и личностно-профессиональные качества. С другой стороны, она обладает и свойствами среды-«условия», реализуясь через деятельность классного руководителя, учителя, куратора, тьютора, преподавателя, помогающих растущим людям, в том числе и с особыми образовательными потребностями (см. например, работы И. Баранускине [16]), осознать свои трудности, проблемы и выявить субъективно приемлемые способы их решения, сопоставив и совместив их с объективно приемлемыми способами, ориентируясь на имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности и способности, развивая потребность в успешности самостоятельных действий.

Сегодня меняется и приоритет **функций воспитывающей среды** образовательной организации. Многочисленные респонденты, среди которых были различные возрастные группы молодежи (от ребят подросткового возраста до студентов III курса высших профессиональных учебных заведений, их родители) показали, что наиболее востребованной для них является реализация коллективом воспитателей, кураторов, тьюторов **развивающей функции**. Ее указали практически все респонденты, понимая под ней поддержку и сопровождение взрослым процесса индивидуального развития бытийных и будущих профессиональных способностей и потребностей растущих людей при сохранении их персонального своеобразия с учетом социокультурных ожиданий.

Чуть больше половины респондентов заявили о необходимости для них реализации взрослыми **воспитательной функции**. Отметим, что это и мнение родительского сообщества, которые, вопреки устоявшимся представлениям, перестают «передавать» собственные функции образовательным организациям, что свидетельствует, на наш взгляд, как о продуктивности реализуемых ими программ формирования «осознанного родительства», так и зарождении в нашем обществе нового типа родительства – феномена сопричастности к процессу взросления ребенка. Справедливости ради заметим, что в нашем опросе принимали участие родители из социально благополучных семей.

И, наконец, на третьем месте по значимости оказалась функция **обучающая**, понимаемая в



контексте воспитательной среды как обучение подрастающего поколения традициям культуры и социо-ожидаемого поведения.

Как видим, что парадоксально, *приоритет функций воспитывающей среды образовательной организации сегодня претерпевает изменения*, которые, возможно, повлияют впоследствии и на изменение самого ее названия. Это требует особого внимания и изучения со стороны социологов, культурологов и педагогов, так как этот процесс недостаточно обнаружить, следует, если выявится такая необходимость, своевременно осуществлять коррекцию как общественного мнения, так и педагогического восприятия.

### Заключение

Основными компонентами воспитывающей среды образовательной организации по-прежнему являются философско-методологические основания организации, функционирования и развития образовательного пространства (совокупность базовых принципов, установок представлений субъектов профессиональной деятельности), субъектный состав, принципы и установки субъектов, цели и задачи, педагогические подходы к процессу воспитания и развития человека, содержание, методы и формы деятельности субъектов, в том числе система воспитательной работы; ценностно-насыщенное образовательное пространство, критерии эффективности деятельности системы воспитательной работы, в частности, функционирования и развития воспитательной системы образовательной организации в целом.

### Библиографический список

1. Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса // Пед. соч. : в 8 т. / сост. Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. М., 1983. Т. 1. С. 267–330.
2. Иванов И. П. Методика коммунарского воспитания. М., 1990. 208 с.
3. Иванов И. П. Педагогика коллективных творческих дел. Киев, 1992. 234 с.
4. Газман О. С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М., 2002. 296 с.
5. Мудрик А. В. Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих : кн. для учащихся. М., 1990. 135 с.
6. Соловейчик С. Педагогика для всех. М., 2000. 496 с.
7. Бедерханова В. П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 39–51.
8. Демакова И. Д. Гуманизация пространства детства : теория и практика. Казань, 2003. 212 с.
9. Поляков С. Д. О новом воспитании : очерки коммунарской методики. М., 1990. 80 с.
10. Бедерханова В. П., Демакова И. Д., Крылова Н. Б. Гуманистическое пространство воспитания // Народное образование. 2011. № 2. С. 242–250.
11. Тубельский А. Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми / под. ред. А. Русакова. М., 2012. 440 с.
12. Александрова Е. А., Крылова Н. Б. Организация индивидуального образования в школе (теория и практика). М., 2012. 314 с.
13. Загвязинский В. И., Емельянова И. Н. Теория обучения и воспитания : учебник для бакалавров. М., 2012. 314 с.
14. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании. СПб., 1913. 489 с.
15. Фирсова Т. Г. Акмеолог детского чтения : к вопросу о тьюторстве в читательском развитии // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2, вып. 1. С. 103–109.
16. Baranauskienė I., Valaikiene A. Modelling of prevocational education of students with special educational needs : situation and opportunities // Society, Integration, Education : proceedings of the international scientific conference : in 2 vol. (Rēzekne, May 24th–25th, 2013). Rēzekne, 2013, vol. II, pp. 150–163.

### Strategies for Building a Parenting Environment and Parenting Methods for the Younger Generation

Ekaterina A. Aleksandrova

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

Ingrida Baranauskiene

Klaipeda University  
5, S. Neries str., Klaipeda, 92227, Lithuania  
E-mail: i.baranauskiene@cr.su.lt

The authors identify two reverse strategies for building a parenting environment (one starting from ideological foundations to the choice of parenting practices, and the other from the choice of parenting practices to their ideological foundations). The paper presents the results of an analysis of methods of forming consciousness, organization and encouragement of work in the context of the younger generation's attitude to them. The study draws a conclusion about the most effective methods of interaction with the younger generation, which create conditions for understanding what happened, what is happening, and its aftereffect; for accepting people, interaction with whom helps sensemaking; for perceiving their environment as open for new opportunities and new meanings. The paper defines a parenting environment and hierarchically lists its key functions: developmental, educational, and instructional.

**Key words:** strategies for building a parenting environment, parenting practices, parenting environment, functions of a parenting environment.



## References

1. Makarenko A.S. *Metodika organizatsii vospitatel'nogo protsessa* (Technique of organization of educational process). *Pedagogicheskie sochineniya: v 8 t.* (Pedagogical essays: in 8 vol.). Comps L. Yu. Gordin, A. A. Frolov. Moscow, 1983, vol. 1, pp. 267–330 (in Russian).
2. Ivanov I. P. *Metodika kommunarskogo vospitaniya* (Technique of KomunarSKIY education). Moscow, 1990. 208 p. (in Russian).
3. Ivanov I. P. *Pedagogika kolektivnykh tvorcheskikh del* (Pedagogy of collective creative affairs). Kiev, 1992. 234 p. (in Russian).
4. Gazman O. S. *Neklassicheskoe vospitanie. Ot avtoritarnoy pedagogike k pedagogike svobody* (Non-classical education. From authoritarian pedagogy to pedagogy of freedom). Moscow, 2002. 296 p. (in Russian).
5. Mudrik A. V. *Vremya poiskov i resheniy, ili starsheklassnikam o nikh samikh: kn. dlya uchashchikhsya* (Time of search and solutions or for high school students about themselves: book for students). Moscow, 1990. 135 p. (in Russian).
6. Soloveychik S. *Pedagogika dlya vsekh* (Education for all). Moscow, 2000. 496 p. (in Russian).
7. Bederkhanova V. P. *Pedagogicheskaya podderzhka individualizatsii rebenka* (Educational support for child's individualization). *Klassnyy rukovoditel'* (Class teacher), 2000, no. 3, pp. 39–51 (in Russian).
8. Demakova I. D. *Gumanizatsiya prostranstva detstva: teoriya i praktika* (Humanization of childhood space: Theory and Practice). Kazan, 2003. 212 p. (in Russian).
9. Polyakov S. D. *O novom vospitanii: Ocherki kommunarskoy metodiki* (About new rearing: Essays of KomunarSKIY techniques). Moscow, 1990. 80 p. (in Russian).
10. Bederkhanova V. P., Demakova I. D., Krylova N. B. *Gumanisticheskoe prostranstvo vospitaniya* (Humanistic educational space). *Narodnoe obrazovanie* (National Education), 2011, no. 2, pp. 242–250 (in Russian).
11. Tubel'skiy A. N. *Shkola budushchego, postroennaya vmeste s det'mi* (School of Future is built together with children). Ed. A. Rusakov. Moscow, 2012. 440 p. (in Russian).
12. Aleksandrova E. A., Krylova N. B. *Organizatsiya individual'nogo obrazovaniya v shkole (teoriya i praktika)* (Establishment of individual education at school {theory and practice}). Moscow, 2012. 314 p. (in Russian).
13. Zagvyazinskiy V. I., Emel'yanova I. N. *Teoriya obucheniya i vospitaniya: uchebnik dlya bakalavrov* (Theory of training and education: textbook for bachelors). Moscow, 2012. 314 p. (in Russian).
14. Russo Zh.-Zh. *Emil', ili O vospitanii* (Emile). St.-Petersburg, 1913. 489 p. (in Russian, trans. from French).
15. Firsova T. G. Akmeolog detskogo chteniya: k voprosu o t'yutorstve v chitatel'skom razvitii (Acmeologist of children's reading: to question of tutoring in reader's development). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2013, vol. 2, iss. 1, pp. 103–109 (in Russian).
17. Baranauskienė I., Valaikienė A. Modelling of prevocational education of students with special educational needs: situation and opportunities. Society, integration, education: proceedings of the international scientific conference: in 2 vol. (Rėzekne, May 24th–25th, 2013). Rėzekne, 2013, vol. II, pp. 150–163.

УДК 378

## ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОКСФОРДСКОГО ТЬЮТОРИАЛА

Е. Г. Вьюшкина

Вьюшкина Елена Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка, теоретической и прикладной лингвистики, Саратовская государственная академия права, Россия  
E-mail: vyushkina@mail.ru

Задача индивидуализации высшего образования требует изучения существующих эффективных индивидуальных форм обучения и поиска способов их внедрения в образовательный процесс российских вузов. Исследование особой формы обучения – оксфордского тьюториала – позволяет выделить его существенные характеристики и предложить пути их использования. Проанализированы современные аутентичные источники, обобщены точки зрения опытных преподавателей-тьюторов Оксфордского университета, дано определение классического тьюториала. Рассмотрены возможности использования данной формы обучения в российских вузах, предложены способы использования некоторых элементов тьюториала в таких аспектах учебной деятель-

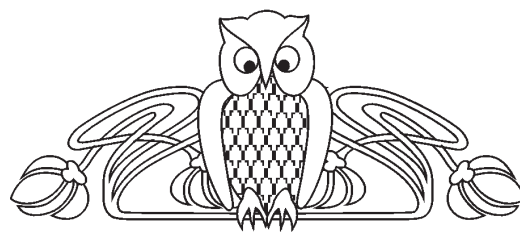
ности, как руководство написанием курсовых и дипломных работ, научно-исследовательской деятельностью студентов.

**Ключевые слова:** тьюториал, индивидуализация, тьютор, сотрудничество, научно-исследовательская деятельность.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-3-274-281

### Введение

Начавшиеся в конце прошлого века разработка тьюторских практик и их внедрение в школы и вузы нашей страны привели к включению профессии тьютор в «Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих». В разделе «Квалификационные характеристики должностей руко-





водителей и специалистов в сфере образования» должность «тьютор» входит в список педагогических работников, а в разделе «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования» она включена в список должностей работников административно-хозяйственного и учебно-вспомогательного персонала, что, собственно, отражается в описании должностных обязанностей.

Однако в соответствии с перечисленными обязанностями тьютор в вузе «осуществляет консультации при подготовке к проведению групповых занятий-практикумов (тьюториалов). Оказывает помощь обучающимся (студентам, слушателям) в выполнении аттестационных работ разных типов, проводит их проверку и оценку» [1], т.е. присутствует элемент преподавательской деятельности. В свете выполнения задач, поставленных госпрограммой «Развитие образования» на 2013–2020 гг., а именно индивидуализации высшего образования, необходимо более тщательно изучить имеющийся мировой опыт деятельности тьюторов непосредственно в сфере обучения и выделить те характеристики и особенности, которые могут быть органично интегрированы в учебный процесс российского вуза. Наиболее ярким и успешным примером такой деятельности является оксфордский тьюториал – объект предлагаемого в данной статье исследования.

### Теоретический анализ проблемы

Английские университеты фигурируют в большинстве работ российских исследователей по тьюторству, которые вслед за А. А. Барбаригой и Н. В. Федоровой [2] называют их местом возникновения тьюторской системы воспитания и обучения, но очень немногие уделяют внимание более глубокому изучению образовательного аспекта данного явления. В учебном пособии Барбариги и Федоровой тьюторству посвящен параграф в главе «Методы и формы организации обучения в университетах», где на шести страницах дан обзор тьюторской системы.

Несмотря на идеологические оценки (книга вышла в 1979 г.) авторы объективно выделяют ключевые характеристики тьюториала: «регулярные занятия одного-двух студентов с преподавателем-тьютором на протяжении всего курса обучения» [2, с. 96]; «написание реферата в процессе подготовки английских студентов используется в двух целях: побуждения к самостоятельной работе и контроля за ее выполнением» [2, с. 98]. К сожалению, описание тьюториала дано очень обобщенно, хотя и указано на отличие Оксфорда и Кембриджа от других английских

университетов: «В Оксфордском и Кембриджском университетах, где обучения студентов основано на тьюторской системе, 90% тьюторских занятий в Оксфорде и 75% в Кембридже проводится с одним или двумя студентами. <...> в Краснокирпичных (Red Brick Universities – неформальный термин, обозначающий группу из шести престижных университетов Англии, изначально основанных как колледжи прикладных или инженерных дисциплин и получивших статус университета до начала Первой мировой войны. – Е.Ш.) и Новых (New Universities – в 1960-е гг. термин обозначал появившиеся в это время «университеты из листового стекла». В современной Великобритании термин чаще всего относится к политехническим институтам или колледжам, которые получили статус университетов в 1992 г. – Е.Ш.) университетах группы более многочисленны – 5–6 человек» [2, с. 97].

И. Д. Проскуровская рассматривает историю развития тьюторской системы в английских университетах через призму онтологии. Автор дает краткий исторический обзор коллегиального построения университетов и утверждения тьюторской системы как основы обучения, опираясь на источники XIX и XX вв., но главное, что интересует автора, это – «внутреннее, содержательное основание тьюторства» [3, с. 76], а не форма обучения.

Рассматривая особенности тьюторства в зарубежных вузах, С. М. Бочарова также обращается к английским университетам, начиная свой обзор именно с них. Автор объясняет целесообразность тьюторства «существенным преобладанием в учебных программах часов, выделенных на самостоятельную работу, над аудиторными, что трансформирует процесс образования студента в его самообразование, но под бдительным оком тьютора» [4, с. 10]. В статье приводятся определение тьюториала, предложенное Р. Беком, и точка зрения на тьюториал В. Г. Мура, но рассмотрение вопроса ограничивается тремя абзацами.

Книга Вила Г. Мура «Система тьюториалов и ее будущее» («The Tutorial System and its Future», 1968) упоминается во многих зарубежных и отечественных исследованиях (автору данной статьи, к сожалению, не удалось найти первоисточник) и является, по мнению Д. Палфреймана, одного из руководителей Нового колледжа (New College) и директора Оксфордского центра по изучению политики в области высшего образования (OxSHEPS), «на данный момент единственным подробным определением действительной ценности системы тьюториалов» [5, с. 19].

Д. Палфрейман приводит много цитат В. Мура в своем эссе «Оксфордский тьюториал: священная корова или педагогическое сокровище?» (The Oxford Tutorial: Sacred Cow or Peda-



gogical Gem?), отвечая на вопрос, поставленный в названии. Данная работа входит в сборник эссе, авторами которых являются преподаватели колледжей с большим опытом работы тьюторами. Книга «Оксфордский тьюториал: Спасибо, Вы научили меня как думать» знакомит читателя с точками зрения и практическим опытом представителей различных академических дисциплин и представляет интерес не только для студентов и преподавателей Оксфорда, но и для педагогов других английских и зарубежных вузов.

Роберт Бек, профессор Калифорнийского университета (University of California, Irvine, CA) и профессор-консультант университета Лоренс в штате Висконсин (Lawrence University, Appleton, WI) использует эту работу для определения понятия «тьюториал» в статье, посвященной теоретическому обоснованию данной формы обучения [6]. Почетный профессор Оксфордского университета Генри Майр-Хартинг ссылается на книгу под редакцией Палфреймана, выделяя существенные характеристики тьюториала [7]. Описывая классическую модель тьюторства, обращается к этой работе Е. А. Андреева [8], ссылаются на нее и другие российские исследователи [9–11], не всегда правильно, на наш взгляд, интерпретируя авторов (книга не переведена на русский язык).

Рассматривая тьюторскую систему обучения в современном образовании Англии, Е. В. Белицкая пишет, что «наиболее интересной <...> является тьюторская система, представленная в высших учебных заведениях» [9, с. 96], но подробно изучает «руководства к работе университетских тьюторов» ('University Tutor Handbook') различных английских университетов, уделяя внимание позиции тьютора в университете, а не тьюториалу. Говоря об изменениях системы, автор приводит мнение Д. Палфреймана о необходимости «отказа университета Оксфорда и его колледжей от индивидуальных тьюторских занятий и переходу к групповым, что обусловлено трудностями финансирования» [10, с. 254], но данная цитата вырвана из контекста, что ведет к искажению оригинальной мысли Д. Палфреймана. В своей статье «Оксфорд и упадок коллегияльной традиции» ('Oxford and the Decline of the Collegiate Tradition') автор задает вопрос, сумеет ли Оксфорд сохранить свою педагогическую исключительность в современных условиях, и говорит, что «мы признаем, что финансовое давление подталкивает Университет и колледжи отойти от тьюториалов с одним-двумя студентами к обучению в малых группах» [5, с. 19], но после рассмотрения данного вопроса автор приходит к положительному выводу: «Гибкость системы тьюториалов обеспечит ее выживание» [5, с. 20].

Говоря о становлении и развитии тьюторской деятельности в России, Е. А. Челнокова

также обращается к истории возникновения тьюторства в Англии и работам А. А. Барбариги и Н. В. Федоровой, В. Мура, А. Райна, но автора, в первую очередь, интересуют характеристики тьютора, а не форма обучения «тьюториал» [11, с. 41].

Е. В. Гончарова и Т. С. Шевченко отмечают, что «трудно себе представить адекватное воспроизведение феномена тьюторства в условиях <...> организации университетского образования, выстраиваемого на основе государственных образовательных стандартов и требований потенциальных работодателей» [12, с. 13], тем не менее они предлагают три модели взаимодействия тьютора и студентов в образовательном пространстве вуза. Однако данные модели в большей степени направлены на адаптацию и поддержку студентов, решение возникающих в процессе обучения проблем.

### Постановка задачи

Несмотря на наличие в отечественной литературе и периодике публикаций, посвященных тьюторству как явлению в современной педагогике и тьюторству в английских вузах в частности, говоря о последнем, многие авторы опираются в своих исследованиях на вторичные источники и, следовательно, не всегда, на наш взгляд, объективно отражают настоящее состояние вопроса. Более того, авторы, ссылающиеся на аутентичные источники, не рассматривают оксфордский тьюториал как особую форму обучения, а больше уделяют внимание вопросам индивидуального подхода к студентам, их адаптации к новым условиям университета, помощи при решении возникающих проблем. Таким образом, настоящее исследование нацелено на решение следующих задач: 1) изучить аутентичный материал, посвященный оксфордскому тьюториалу; 2) описать данную форму обучения на современном этапе развития образования; 3) выделить те характеристики и особенности, которые могут быть применены в российских вузах.

### Описание исследования

Оксфордский университет постоянно занимает верхние строки мировых рейтингов вузов не только благодаря многовековым традициям, но и благодаря усилиям по поддержке и повышению квалификации профессорско-преподавательского состава, непрерывному изучению и совершенствованию форм, методов и технологий обучения. Входящий в состав университета Институт методики обучения (Oxford Learning Institute, ранее Институт развития университетского обучения – Institute for the Advancement of University Learning) на своем сайте предлагает



курсы и программы повышения квалификации, рекомендации по преподаванию и оценке результатов обучения, причем проведение тьюториала (tutorial teaching) занимает первую строчку длинного списка. Именно материалы этого сайта, а также документы и научные публикации, найденные по гиперссылкам и с помощью поисковых систем, стали источниками для предлагаемого исследования.

Стратегический план Оксфордского университета на 2013–2018 гг. выдвигает приоритетные цели университета и намечает основные направления для их осуществления. Так, задача осуществлять процесс обучения студентов и магистрантов на самом высоком уровне обеспечивается исключительностью и высоким качеством преподавания в Оксфорде, основанном на индивидуальной поддержке обучающихся при решении сложных задач по достижению совершенства, и «система тьюториалов является краеугольным камнем такого подхода к студентам» [13, с. 7]. Более подробно эта организационная форма обучения описывается в руководстве по обеспечению учебного процесса на уровне бакалавриата, составленного Комитетом по образованию, структурным подразделением университета, отвечающим за учебный процесс [14].

Вышеупомянутая публикация предназначена для руководящего и профессорско-преподавательского состава колледжей и факультетов/кафедр и предлагает описание общих требований к организации учебного процесса и формированию необходимых навыков, организационным формам педагогической деятельности, способам взаимодействия учебной и исследовательской работы, проведению экзаменов [14, с. 2]. Необходимо отметить, что рекомендации по проведению тьюториалов и использованию методов их проведения занимают центральное место в данном документе.

Опираясь на стратегический план университета, в руководстве подчеркивается, что тьюториал является основной организационной формой обучения в университете, и предлагается использовать различные способы его проведения в зависимости от изучаемой дисциплины и индивидуальных потребностей студентов. Более того, при организации тьюториалов должны учитываться рекомендации Комитета по их количеству. Не менее важным фактором использования данной формы обучения является анализ обратной связи, причем предлагается применять разнообразные способы ее получения, подчеркивается важность регулярности отчетов, всестороннее содействие пониманию студентами целей тьюториалов [14, с. 10].

Именно анализ опроса студентов позволил Кейту Тригвеллу и Полу Эшвину (в рамках исследования Института развития университетского

обучения) выделить четыре версии восприятия и понимания студентами роли тьюториалов:

1) тьюториал, в рамках которого тьютор объясняет студенту материал дисциплины, не понятый студентом;

2) тьюториал, в рамках которого тьютор показывает студенту, как он/она (тьютор) понимает дисциплину;

3) тьюториал, в рамках которого тьютор разъясняет связь различных аспектов изучаемой темы, чтобы помочь студенту развить более широкое ее понимание в рамках дисциплины;

4) тьюториал, в рамках которого тьютор и студент обмениваются различными точками зрения и вместе приходят к новому пониманию [15, с. 19].

Данное восприятие роли тьюториалов студентами Е. А. Андреева ошибочно, на наш взгляд, рассматривает как виды тьюториалов [8, с. 27]. Принимая во внимание результаты исследования Тригвелла и Эшвина и признавая наличие разных точек зрения на тьюториал, Комитет по образованию университета отмечает, что только третий и четвертый пункты отражают истинную сущность тьюториала и позитивный результат данного вида учебной деятельности. Комитет подчеркивает, что целью тьюториалов является «развитие индивидуальных способностей студента глубоко понимать дисциплину и использовать с возрастающей уверенностью присущие ей методики и методологии» [14, с. 11].

Уточняя специфику целей тьюториалов для естественно-научного, гуманитарного и философского направлений подготовки, Комитет рекомендует руководителям колледжей максимально подробно разъяснять студентам эти цели на организационном собрании в начале семестра, в соответствующих памятках обучающимся, в ходе проведения тьюториалов.

Учет интересов студентов и особенностей процесса обучения в вузе лежит в основе рекомендаций начинающим тьюторам, подготовленных Институтом методики обучения (Oxford Learning Institute). Многие исследователи начинают свои работы с определения тьюториала, данного Виллом Муром (Will G. Moore): «тьюториал – это еженедельная встреча студента с преподавателем, к которому он прикреплен <...> [тьюториал требует] подготовки эссе, представляемого устно, выслушиваемого тьютором и обсуждаемого на месте <...> Обычной чертой этого метода является неофициальность <...> Он обычно проводится <...> в комнатах тьютора в колледже <...> в креслах перед камином» [16, с. 1]. Хотя сегодня многие тьюторы не требуют устной презентации и существует множество различных подходов к организации этого часового занятия, в центре внимания остается максимально эффективный процесс обучения студента.



Сьюзанн Шейл [16, с. 1] отмечает, что многие хорошие тьюторы не подводят теоретической базы под свою работу, другие говорят, что в основе их преподавания лежит сочетание научных знаний, практики и здравого смысла, но и без таких объяснений все хорошие тьюторы прекрасно понимают, что необходимо студентам. Начинаящим тьюторам важно понять, как происходит процесс обучения студента, чтобы сделать свои тьюториалы полезными и эффективными.

Подходы студентов к обучению делят на глубокий и поверхностный. Первый характеризуется желанием студента понять материал для самого себя, в процессе обучения происходит трансформация знаний, а именно – критическое восприятие и сравнение с уже имеющимися знаниями, поиск принципов взаимодействия концепций, построение логических объяснений. Для второго подхода присущи намерение просто воспроизвести содержание, пассивное восприятие материала, воспроизведение информации и, следовательно, неспособность выделить основные принципы и схемы [16, с. 4]. Именно на развитие у студентов голубого подхода к обучению и направлен тьюториал.

Основой преподавания в рамках тьюториала является критическая взаимосвязь понимания студентом природы, задач обучения и понимания тьютором интересов студента и, как следствие, создание персональных заданий. Эти задания строятся исходя из имеющихся знаний студента и на базе научных знаний и опыта тьютора. Важным фактором, влияющим на успешность тьюториала, являются и личные взаимоотношения тьютора и студента, которые не ограничиваются процессом обучения [16, с. 13].

Правильное понимание студентами цели и методов тьюториала не менее существенно для эффективности процесса обучения. Именно для студентов предназначен вышеупомянутый сборник эссе под редакцией Д. Палфреймана. Тьюториал, по его мнению, основывается на простой, но важной идее, что наиболее эффективный способ понять и выучить что-либо – это написать об этом. В процессе письма нужно не просто подобрать материал, но и обдумать его в контексте поставленного вопроса, обобщить для ответа на этот вопрос, быть готовым обсуждать его с тьютором. Только весь процесс целиком способствует усвоению материала, постоянному развитию навыков и способов познания студента [5, с. 33]. О систематической тренировке метакогнитивных способностей в рамках оксфордского тьюториала говорит и Р. Бек, разбирая его составные части – написание эссе, его презентацию и обсуждение [6].

«Нет эссе, нет тьюториала», – цитирует Майр-Хартинг одного из своих коллег, обращая

внимание на важную отличительную черту тьюториала: в его основе лежит обсуждение работы, подготовленной *студентом*, а не план преподавателя. Он подчеркивает, что студент не просто должен получить тему эссе/задачу и список литературы, но и инструкции, что читать в первую очередь и на что обратить внимание. Более того, во время тьюториала необходимо предоставить студенту конструктивную критику, а не оценку эссе/решения задачи: тьютор должен объяснить, *что* является хорошей работой, а не констатировать факт, что студент сделал работу хорошо, тогда он/она сможет осознанно повторить свой успех [7].

Еженедельная работа над предложенным тьютором на данную неделю вопросом, в отличие от лекций, заставляет студента серьезно изучить материал, разработать свою точку зрения, подготовить аргументы, ее поддерживающие, и устно представить их тьютору. Таким образом, в рамках тьюториала развиваются так называемые навыки широкого применения (*transferable skills*, хотя по-русски лучше использовать термин «универсальные компетенции») и способности думать самому и понимать, как думают другие [5, с. 58–60].

Подчеркивает важность тьюториала для развития универсальных компетенций и Ричард Мэш [5, с. 80]: исследовательские навыки развиваются в процессе чтения, аналитические навыки необходимы для выделения основных элементов ответа на вопрос эссе/задачи, навыки критического мышления применяются при оценке точек зрения различных авторов, навыки письма – при подготовке эссе, а навыки устного выступления отрабатываются во время дискуссии с тьютором.

Питер Мирфилд, не умаляя важности предмета изучения, заявляет, что при проведении тьюториала именно способ изучения имеет первостепенную важность. Хороший тьютор избегает прочтения мини-лекции в ответ на вопрос студента, а строит обсуждение так, что в итоге студент сам отвечает на свой вопрос [5, с. 45].

«Все на виду» (*No hiding place*) – так Роджер Пиерсон описывает тьюториал, обращая внимание, что это относится как к студенту, так и к преподавателю (тьютору). Студент не сможет «отсидеться» на последней парте, как на семинаре, но и тьютор должен быть готов не только спрашивать, но и отвечать на вопросы. Тьюториал – это непрерывный процесс умственного развития, длящийся несколько лет, и когда студенты понимают, что ошибки и недостаток знаний не влекут за собой «наказания», они получают уникальную возможность самосовершенствования [5, с. 47–48].





Анализ обратной связи тьюторами – неотъемлемая часть эффективности тьюториала. Пенни Смит делает вывод, что ее студенты положительно воспринимают данную форму обучения в силу двух причин: во-первых, как стимул работать в течение всего года, а не только перед экзаменами; во-вторых, как выявление и разъяснение проблематичных аспектов предмета по мере их возникновения [5, с. 65].

Проанализировав и обобщив точки зрения оксфордских тьюторов, можно предложить следующее определение тьюториала: еженедельное часовое занятие с одним или двумя студентами, которое, во-первых, направлено на расширение и углубление понимания студентом/студентами предмета изучения, во-вторых, построено на обсуждении работы студента/студентов (эссе, решения задачи), подготовленной им/ими к данному занятию, в-третьих, способствует успешной сдаче экзамена.

Еще одна важная характеристика тьюториала, на которую обращают внимание многие авторы и которая, собственно, и обуславливает его существование только в Оксфорде и Кембридже, – это его стоимость. Мнение Д. Палфреймана по данному вопросу приведено в обзоре литературы, Р. Даукинс называет систему тьюториалов «рокошью» [5, с. 51], а П. Смит, указывая на множество достоинств тьюториалов, признает, что система очень затратная, с точки зрения и денег, и времени [5, с. 66]. Проведение тьюториалов с одним-двумя студентами является прерогативой элитных учебных заведений и плохо вписывается в систему массового высшего образования, тем не менее некоторые элементы данной системы могут применяться и способствовать улучшению качества образования.

Во-первых, преподавателям/кафедрам необходимо разработать многовариантные задания/темы письменных работ с детализированными списками литературы и подробными рекомендациями для самостоятельной работы, на которую при переходе на двухуровневую систему высшего образования приходится большой объем учебной нагрузки. Контроль выполнения этих заданий нужно проводить в виде дискуссий на семинаре.

Во-вторых, опыт проведения тьюториалов вполне приемлем для руководства научно-исследовательской деятельностью студентов и написанием курсовых/дипломных работ. Несомненно, части научных руководителей придется поменять стиль работы с директивного на кооперативный и освоить метод сократовского диалога, чтобы продуктивно использовать выделенное на данный вид работы время. При руководстве студенческим научным кружком степень использования методов тьюториала зависит от количества студентов, занимающихся в данном кружке.

## Заключение

Изучение и анализ аутентичного материала, посвященного оксфордскому тьюториалу, позволили автору, во-первых, сформулировать определение данной формы обучения; во-вторых, констатировать элитарность классической модели тьюториала и невозможность ее применения в российских вузах в неизменном виде; в-третьих, предложить способы использования элементов тьюториала для организации самостоятельной работы и руководства научно-исследовательской деятельностью студентов.

Целесообразным продолжением данного исследования может стать разработка условий и характеристик тьюторского сопровождения научно-исследовательской деятельности студентов как в рамках написания курсовых и дипломных работ, так и при работе в студенческих научных кружках, при подготовке статей и тезисов к конференциям, круглым столам, другим научным мероприятиям.

## Библиографический список

1. Приказ Минздравсоцразвития России от 11 января 2011 г. № 1н г. Москва. «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих. URL: <http://www.rg.ru/2011/05/13/spravochnik-dok.html> (дата обращения: 22.01.2016).
2. Барбарига А. А., Федорова Н. В. Британские университеты : учеб. пособие для пед. ин-тов. М., 1979. 127 с.
3. Проскуровская И. Д. Опыт реконструкции исторических оснований тьюторства (на материале истории английских университетов) // Вестн. Томск. гос. ун-та. Сер. Философия. Социология. Политология. 2009. № 2. С. 71–81.
4. Бочкарева С. М. Особенности тьюторства в современной зарубежной высшей школе // Высшее образование сегодня. 2011. № 3. С. 9–11.
5. The Oxford Tutorial: 'Thanks, you taught me how to think' / Ed. by D. Palfreyman; 2nd ed. Oxford, 2008. 117 p. URL: [http://oxcheps.new.ox.ac.uk/Publications/Resources/OxCHEPS\\_OP1\\_08.pdf](http://oxcheps.new.ox.ac.uk/Publications/Resources/OxCHEPS_OP1_08.pdf) (дата обращения: 22.01.2016)
6. Beck R. J. Towards a pedagogy of the Oxford Tutorial. URL: [http://www2.lawrence.edu/fast/beckr/pdfs/Oxford-Tutorial\\_7\\_05\\_06.pdf](http://www2.lawrence.edu/fast/beckr/pdfs/Oxford-Tutorial_7_05_06.pdf) (дата обращения: 22.01.2016).
7. Mayr-Harting H. A lecture presented at Lawrence University. Appleton, WI. November 9, 2006. URL: <http://web.archive.org/web/20130308174922/http://www.lawrence.edu/conference/tutorials/2007/mayr-harting.shtml> pdf (дата обращения: 22.01.2016).
8. Андреева Е. А. Сравнительный анализ моделей тьюторства на примере Англии, Германии, Объединенных Арабских Эмиратов и России : дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 222 с.



9. Белицкая Е. В. Тьюторская система обучения в современном образовании Англии : дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 201 с.
10. Белицкая Е. В. Преимущества и недостатки тьюторской системы обучения в современном образовании Англии // Вестн. Челябин. гос. пед. ун-та. 2012. № 1. С. 253–259.
11. Челнокова Е. А. Становление и развитие тьюторской деятельности в России // Magister Dixit : науч.-пед. журн. Восточной Сибири 2014. № 4 (16). С. 39–47.
12. Гончарова Е. В., Шевченко Т. С. Сопровождение индивидуальной образовательной траектории обучения студентов // Вестн. Нижневарт. гос. ун-та. 2012. № 2. С. 12–18.
13. Strategic plan 2013–18. University of Oxford. URL: <http://www.ox.ac.uk/about/organisation/strategic-plan.pdf> (дата обращения: 22.01.2016).
14. Education committee policy and guidance on undergraduate learning and teaching. 2013. URL: <https://www.admin.ox.ac.uk/media/global/wwwadminoxacuk/localsites/educationcommittee/documents/notesofguidance/uglandt13.pdf> (дата обращения: 22.01.2016).
15. Trigwell K., Ashwin P. Undergraduate students' experience of learning at the University of Oxford, Institute for the Advancement of University Learning. University of Oxford, 2003. URL: <http://www.itl.usyd.edu.au/aboutus/olcrfinal.pdf> (дата обращения: 22.01.2016).
16. Shale S. Understanding the learning process : tutorial teaching in the context of research into learning in higher education. 2000. URL: <https://www.learning.ox.ac.uk/media/global/wwwadminoxacuk/localsites/oxfordlearninginstitute/documents/supportresources/lecturersteachingstaff/developmentprogrammes/UnderstandingtheLearningProcess.pdf> (дата обращения: 22.01.2016).
17. Barbariga A. A., Fedorova N. V. *Britanskie universitety* (British Universities). Moscow, 1979. 127 p. (in Russian).
18. Proskurovskaya I. D. *Opyt rekonstruktsii istoricheskikh osnovaniy t'yutorstva (na materiale istorii angliyskikh universitetov)* (Reconstruction of tutoring historic foundation {on the basis of English universities history}). *Vestn. Tomsk. gos. un-ta. Ser. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya* (Tomsk State University Journal. Ser. Philosophy. Social Sciences. Political Science), 2009, no. 2, pp. 71–81 (in Russian).
19. Bochkareva S. M. *Osobennosti t'yuterstva v sovremennoy zarubezhnoy vysshey shkole* (Tutoring peculiarities in modern universities abroad). *Vysshee obrazovanie segodnya* (Higher Education Today), 2011, no. 3, pp. 9–11 (in Russian).
20. *The Oxford Tutorial: 'Thanks, you taught me how to think'*. Ed. by D. Palfreyman. 2nd edition. Oxford, 2008. 117 p. Available at: [http://oxcheps.new.ox.ac.uk/Publications/Resources/OxCHEPS\\_OP1\\_08.pdf](http://oxcheps.new.ox.ac.uk/Publications/Resources/OxCHEPS_OP1_08.pdf) (accessed 21 January 2016) (in Russian).
21. Beck R. J. *Towards a pedagogy of the Oxford Tutorial*. Available at: [http://www2.lawrence.edu/fast/beckr/pdfs/OxfordTutorial\\_7\\_05\\_06.pdf](http://www2.lawrence.edu/fast/beckr/pdfs/OxfordTutorial_7_05_06.pdf) (accessed 21 January 2016) (in English).
22. Mayr-Harting H. *A lecture presented at Lawrence University*. Appleton, WI. November 9, 2006. Available at: <http://web.archive.org/web/20130308174922/http://www.lawrence.edu/conference/tutorials/2007/mayr-harting.shtml> (accessed 21 January 2016) (in English).
23. Andreeva E. A. *Sravnitel'nyy analiz modeley t'yutorstva na primere Anglii, Germanii, Ob"edinennykh Arabskikh Emiratakh I Rossii: dis. ... kand. ped. nauk* (Comparative analysis of tutoring models: on the basis of England, Germany, Arab Emirates and Russia: diss. ... cand. of pedagogy). Moscow, 2012. 222 p. (in Russian).
24. Belitskaya E. V. *T'yutorskaya sistema obucheniya v sovremennoy obrazovanii Anglii: dis. ... kand. ped. nauk* (Tutoring system of teaching in modern English education: diss. ... cand. of pedagogy). Moscow, 2012. 201 p. (in Russian).
25. Belitskaya E. V. *Preimushchestva i nedostatki t'yutorskoy sistemy obucheniya v sovremennoy obrazovanii Anglii* (Advantages and disadvantages of tutoring system of teaching in modern English education). *Vestn. Chelyab. gos. ped. un-ta* (Herald of Chelyabinsk State Pedagogic University), 2012, no. 1, pp. 253–259 (in Russian).
26. Chelnokova E. A. *Stanovlenie i razvitie t'yutorskoy deyatel'nosti v Rossii* (Formation and development of tutors' activities in Russia). *Magister Dixit: Nauchno-pedagogicheskiy zhurnal Vostochnoy Sibiri* (Magister Dixit: Scientific and pedagogical journal of Eastern Siberia), 2014, no. 4 (16), pp. 39–47 (in Russian).

## Didactic Potential of Oxford Tutorial

Elena G. Vyushkina

Saratov State Law Academy  
1, Volskaya str., Saratov, 410056, Russia  
E-mail: vyushkina@mail.ru

The goal of higher education individualization demands to study existing effective individual forms of teaching and to find ways of their implementation into Russian universities teaching and learning process. The research of a special teaching phenomenon – Oxford tutorial – allows eliciting its characteristic features and suggesting ways of its implementation. Modern authentic sources have been analyzed, Oxford university experienced tutors' points of view have been synthesized, a classical tutorial definition is given. Possibilities of using this form of teaching in Russian universities are studied and ways of some tutorial elements implementation in academic and scientific supervising are offered.

**Key words:** tutorial, individualization, tutor, cooperation, research.

## References

1. *Prikaz Minzdravsotsrazvitiya Rossii ot 11 yanvarya 2011 g. № In g. Moskva. «Ob utverzhdenii Edinogo kvali-*



12. Goncharova E. V., Shevchenko T.S. . *Soprovozhdenie individual'noy obrazovatel'noy traektorii obucheniya studentov* (Support of individual trajectory of teaching students). *Vestn. Nizhneartovsk. gos. un-ta* (Bulletin of Nizhneartovsk State University), 2012, no. 2, pp. 12–18 (in Russian).
13. *Strategic plan 2013–18*. University of Oxford. Available at: <http://www.ox.ac.uk/about/organisation/strategic-plan> (accessed 21 January 2016) (in English).
14. *Education committee policy and guidance on undergraduate learning and teaching*. 2013. Available at: <https://www.admin.ox.ac.uk/media/global/wwwadminoxacuk/localsites/educationcommittee/documents/notesofguidance/uglandt13.pdf> (accessed 21 January 2016) (in English).
15. Trigwell K., Ashwin P. *Undergraduate students' experience of learning at the University of Oxford*, Institute for the Advancement of University Learning. University of Oxford, 2003. Available at: <http://www.itl.usyd.edu.au/aboutus/olcpfinal.pdf> (accessed 21 January 2016) (in English).
16. Shale S. Understanding the learning process: tutorial teaching in the context of research into learning in higher education. 2000. Available at: <https://www.learning.ox.ac.uk/media/global/wwwadminoxacuk/localsites/oxfordlearninginstitute/documents/supportresources/lecturersteachingstaff/developmentprogrammes/UnderstandingtheLearningProcess.pdf> (accessed 21 January 2016) (in English).



## ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

### **V МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «КОНФЛИКТЫ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: МЕЖДУНАРОДНОЕ, ГОСУДАРСТВЕННОЕ И МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ»**

**Т. Г. Фирсова**

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

Представлена информация о международной конференции, которая состоялась 8 апреля 2016 г. на базе факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета.

**5<sup>th</sup> International Scientific Conference «Conflicts in the Modern World:  
International, State and Interpersonal Dimension»**

**Tatyana G. Firsova**

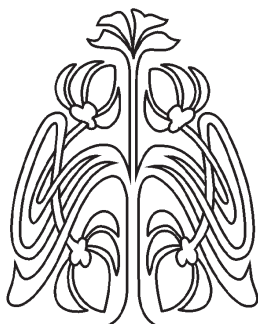
Saratov State University  
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia  
E-mail: tan-firsova@yandex.ru

This provides information on the International Conference held on April 8, 2016 at the Faculty of Pedagogical, Psychological and Special Education, Saratov State University.

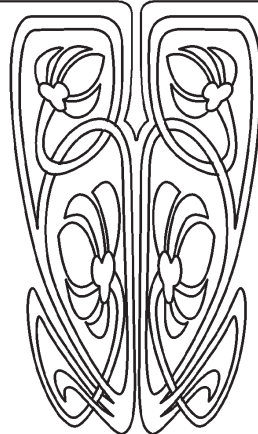
8 апреля 2016 г. состоялась V научная конференция «Конфликты в современном мире: международное, государственное и межличностное измерение». Это научное мероприятие носит ежегодный характер и является традиционным для Саратовского государственного университета, его организаторы – гуманитарные факультеты и институты Саратовского университета, координатором проведения юбилейной конференции в 2016 г. выступил факультет психолого-педагогического и специального образования.

Впервые подобное научное собрание было проведено в 2011 г. представителями юридического факультета. Каждый год у конференции своё название: «Современное общество: человек, власть, экономика» (2014), «Изменяющийся мир: общество, государство, личность» (2015), однако её цель остается неизменной – обобщение научной информации и опыта в области отечественных и зарубежных гуманитарных исследований состояния и проблем современного общества, определение роли и места человека в современном мире.

С каждым годом география участников и число дискуссионных площадок увеличивалось: в этом году работа конференции проводилась в режиме пленарного заседания и работы в рамках двадцати секций. Тема конференции объединила свыше 600 представителей научных и образовательных организаций Чехии, Казахстана, Белоруссии, Украины, России. География российских участников: Абакан, Астрахань, Ачинск, Балашов, Вольск, Барнаул, Белгород, Волгоград, Воронеж, Казань, Калуга, Краснодар, Красноярск, Курск,



**ПРИЛОЖЕНИЯ**



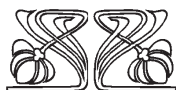
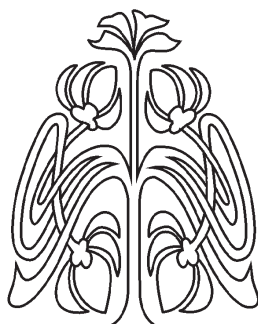


Москва, Новосибирск, Омск, Пенза, Ростов-на-Дону, Самара, Санкт-Петербург, Саранск, Саратов, Ставрополь, Тюмень, Ульяновск, Уфа, Щигры, Энгельс, Ярославль. Приветствовали гостей и участников конференции декан факультета психолого-педагогического и специального образования, доктор психологических наук, профессор *Р. М. Шамионов*, проректор по научно-исследовательской работе, доктор физико-математических наук, профессор *А. А. Короновский*.

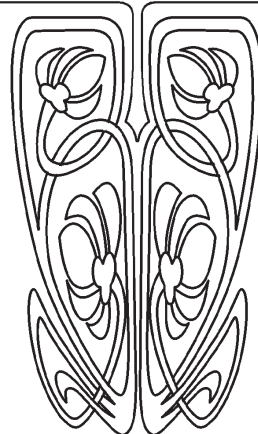
В рамках пленарного заседания тема конфликта была рассмотрена в аспектах международного, государственного, межличностного и внутриличностного контекстов: литературная память как основа национально-культурного единства России (*проф. В. В. Прозоров*); конфликт как потребность (*проф. М. О. Орлов*); межэтнические конфликты (*проф. А. П. Мякшев*); отсутствие целостности гражданской идентичности как источник конфликта (*доц. Н. Ю. Кравченко*) и, как следствие, формирование гражданской позиции

студентов (*проф. С. Н. Филипченко*), предпосылки социально-экономических конфликтов в современной России (*проф. Г. А. Черемисинов*) и общественный контроль в механизме их разрешения со стороны общества и государства (*доц. Е. В. Бердникова*), художественный конфликт в искусстве (*проф. И. Э. Рахимбаева*) и риски межкультурной коммуникации (*доц. Р. З. Назарова, М. В. Золотарев*), социализация личности в изменяющемся мире (*проф. Р. М. Шамионов*) и физическая культура как состязательность с самим собой (*доц. Р. С. Данилов*).

По завершении пленарного заседания работа конференции продолжилась на секционных заседаниях. В рамках научной конференции прошло плодотворное обсуждение междисциплинарных проблем изучения предупреждения и минимизации конфликтов в различных областях гуманитарного познания. По итогам конференции планируется издание сборника научных статей.



**ПОДПИСКА**



### **Подписка на I полугодие 2017 года**

Индекс издания в объединенном каталоге

«Пресса России» 84823, раздел 30

«Научно-технические издания.

Известия РАН. Известия вузов».

Журнал выходит 4 раза в год.

Цена свободная.

Оформить подписку онлайн можно

в интернет-каталоге «Пресса по подписке» ([www.akc.ru](http://www.akc.ru)).

По всем вопросам обращаться в редакцию журнала:

410012, Саратов, Астраханская, 83;

тел. (845-2) 51-45-49, 52-26-89; факс (845-2) 27-85-29;

e-mail: [izvestiya@sgu.ru](mailto:izvestiya@sgu.ru)