



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 2(18)

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

СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Акмеология образования

Стенина Т. Л. Проектная культура студентов в контексте акмеологии образования 101

Ротмирова Е. А. Мастер-класс как способ трансляции механизмов успешного педагогического будущего 104

Теоретико-методологические подходы к исследованию развития психики

Терещенко В. В. Взросление в подростковом периоде онтогенеза: теоретико-методологические основы исследования 110

Психология социального развития

Толочек В. А. Внутрипрофессиональная дифференциация субъектов и актуализация ресурсов среды 115

Смирнова А. Ю. Роль переживания субъективной незащищенности в сфере труда в профессиональном развитии персонала 122

Шамионов Р. М., Созонник А. В. Динамика и личностные предикторы предпочитаемых стратегий преодоления курсантов военного вуза 128

Воробьева А. Е. Нравственное самоопределение молодежи разных специальностей 136

Бочарова Е. Е. Нравственные ориентации и субъективное благополучие молодежи разных этногрупп 143

Акименко А. К. Взаимосвязь стратегий совладающего поведения и социально-психологических характеристик личности 151

Малышев И. В. Особенности социально-психологической адаптации и стрессоустойчивости личности старшеклассников в условиях меняющегося общества 157

Григина Е. С., Рудзинская Т. Ф. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья 163

Фомина О. О. Факторы и возможные типы психологического благополучия личности 168

Кашапов М. М., Лоскутова М. Е., Огородова Т. В. Ведущие мотивы спортсмена на восходящей стадии профессионального развития 174

Педагогика развития и сотрудничества

Олейников А. А., Мукашева А. А. Инструментальные средства компьютерных программ в совершенствовании профессиональной компетентности педагогов 180

Нагорнова А. Ю., Нагорнов Ю. С. «Мания»-структура и адаптивная модель развития дидактогений у школьников 183

Приложение

Хроника научной жизни

Александрова Е. А. Международная научная конференция «Гуманизация образовательного пространства» 187

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

Заведующий редакцией
Бучко Ирина Юрьевна

Редактор
Гаврина Марина Владимировна

Художник
Соколов Дмитрий Валерьевич

Редактор-стилист
Степанова Наталия Ивановна

Верстка
Багаева Ольга Львовна

Технический редактор
Ковалева Наталья Владимировна

Корректор
Юдина Инна Геннадиевна

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

Подписано в печать 25.06.16.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 11,6 (12,0).
Тираж 500 экз. Заказ 92-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 именованя разделов.

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

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

Адрес для переписки с редколлегией: akmepsy@mail.ru

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

Tatyana L. Stenina. Design Culture of Students in the Context of Educational Acmeology 101

Elena A. Rotmirova. Master Class as a Way to Communicate Mechanisms of Successful Pedagogical Future 104

Theoretical and Methodological Approaches to Investigations of Psyche's Development

Vladimir V. Tereshchenko. Growing up in Adolescence Ontogenesis: the Theoretical and Methodological Basis of Research 110

Psychology of Social Development

Vladimir A. Tolochek. Intraprofessional Differentiation of Subjects and Updating of Environmental Resources 115

Anna Yu. Smirnova. The Role of Job Insecurity in Professional Development of the Personnel 122

Rail M. Shamionov, Alexey V. Sozonnik. The Dynamics and Personal Predictors of Preferred Coping Strategies of Cadets of Military High School 128

Anastasia E. Vorobieva. Moral Self-determination of Young People of Different Professions 136

Elena E. Bocharova. Moral Orientation and Subjective Well-being of Young People from Different Ethnic Groups 143

Anastasiya K. Akimenko. The Relationship between Coping Strategies and Social and Psychological Personal Characteristics 151

Ivan V. Malyshev. Peculiarities of Social and Psychological Adjustment and Stress of Personality High School Students in a Changing Society 157

Elena S. Grinina, Tanzilya F. Rudzinskaya. Peculiarities of Parent-child Relations in Families Raising a Child with Disabilities 163

Olga O. Fomina. Factors and Possible Types of Psychological Well-being of Personality 168

Mergalyas M. Kashapov, Maria E. Loskutova, Tatiana V. Ogorodova. Athlete's Leading Motivations at the Ascending Stage of Professional Development 174

Pedagogy of Development and Cooperation

Aleksey A. Oleynikov, Almira A. Mukasheva. The Improving of Professional Competence of Teachers by the Tools of Computer Programs 180

Anna Yu. Nagornova, Yuri S. Nagornov. «Mania» Structure and an Adaptive Model of Development of Didactogeny in Schoolchildren 183

Appendices**Hronicle of Scientific Life**

Ekaterina A. Aleksandrova. International Scientific Conference «Humanization of Educational Space» 187



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

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

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

Ответственный секретарь

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

Члены редакционной коллегии:

Бабков Лев Михайлович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Members of the Editorial Board:

Babkov L. M. (Saratov, Russia)

Balash O. S. (Saratov, Russia)

Buchko I. Yu. (Saratov, Russia)

Danilov V. N. (Saratov, Russia)

Ivchenkov S. G. (Saratov, Russia)

Kossovich L. Yu. (Saratov, Russia)

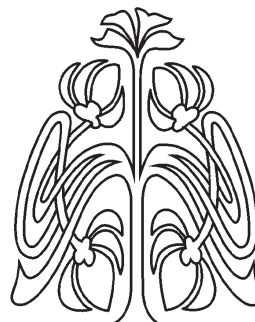
Makarov V. Z. (Saratov, Russia)

Prozorov V. V. (Saratov, Russia)

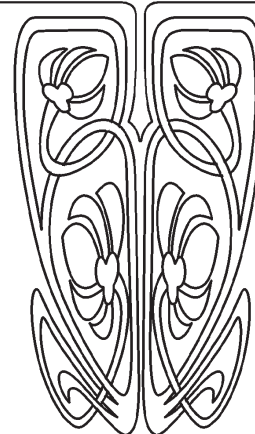
Ustiantsev V. B. (Saratov, Russia)

Shamionov R. M. (Saratov, Russia)

Shlyakhtin G. V. (Saratov, Russia)



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**





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

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

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

Ответственный секретарь

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

Члены редакционной коллегии:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

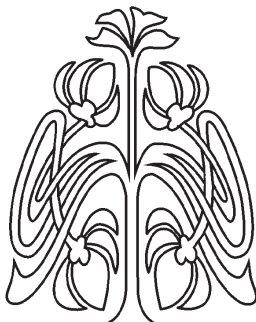
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)

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

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

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

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



**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)

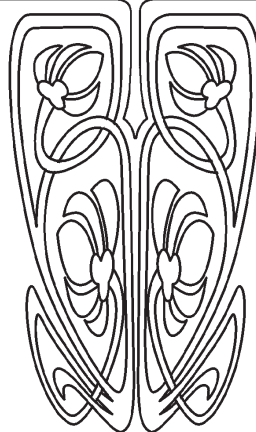
Deputy Editor-in-Chief – Aleksandrova E. A. (Saratov, Russia)

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 378:316 (076)

ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ АКМЕОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Т. Л. Стенина

Стенина Татьяна Львовна — доктор педагогических наук, доцент, проректор по работе с молодежью, профессор, кафедра коррекционной педагогики, Ульяновский государственный технический университет, Россия

E-mail: stl@ulstu.ru

Показано, что современное высшее профессиональное образование нуждается в системных преобразованиях, направленных на создание условий для саморазвития и самореализации уже в процессе профессиональной подготовки. Проектная культура студентов, являющаяся сегодня одной из доминант, акцентирующих общепедагогический контекст развития высшего образования, рассмотрена сквозь призму акмеологического подхода. Через содержание и специфику социального проектирования как вида деятельности, определяющего проектную культуру, обосновываются ее акмеологическая функция и условия, необходимые для ее становления.

Ключевые слова: проектная культура студентов, социальное проектирование, акмеологический подход.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-2-101-104

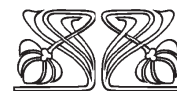
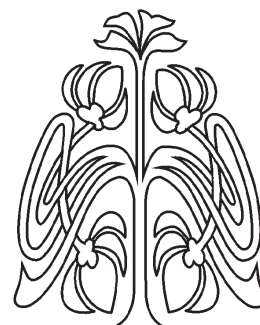
Акмеологический подход в образовании

Акмеологическая составляющая в системе подготовки человека к жизни содержит идеологию прогрессивного развития, целенаправленной, содержательной и гармоничной осмысленной жизни. Акмеологический подход в образовании позволяет осуществить подготовку специалистов, соответствующих требованиям времени, способных решать задачи в условиях глобальных перемен. Стратегия формирования ценностного отношения студентов к личности профессиональному самосовершенствованию предполагает признание саморазвития личности главной целью учебно-воспитательного процесса, а личность студента — основной ценностью.

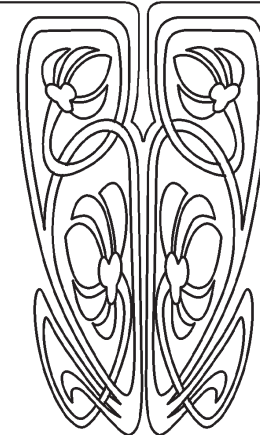
В педагогических работах, исследующих проблемы акмеологии, теоретически обосновано и эмпирически доказано, что личностно профессиональное самосовершенствование достигается через проявления творческой социальной активности и рефлексивной саморегуляции [1]. Единство этих составляющих не только характеризует достигнутый уровень самосовершенствования, но и свидетельствует о наличии потенциала для саморазвития. Одним из условий модернизации системы высшего профессионального образования согласно Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг. является вовлеченность студентов и преподавателей в социально значимую проектную деятельность, являющуюся ресурсом и инструментом освоения студентами компетентностей поиска, анализа, освоения и обновления информации, прогнозирования и проектирования. В этом контексте раскрывается актуальность исследований проблемы становления проектной культуры студентов, как качества личности, характеризующего конкурентоспособного выпускника высшей школы на рынке труда.

Проектная культура как качество личности

Проектную культуру мы определяем как целостное, интегративное, изменяющееся во времени качество личности, характеризующееся



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





сформированными знаниями и представлениями о социальном проектировании, познавательной активностью и самостоятельностью в проектной деятельности, ценностными ориентациями и устойчивой мотивацией к культурному развитию, актуальными способностями (познавательными, аналитическими, прогностическими, творческими, коммуникативными), преломляющимися в сформированных компетенциях (операционно-технологической, стратегической, прогностической, коммуникативной), позволяющих самостоятельно осуществлять социально значимую проектную деятельность и ее рефлексивный анализ.

Многообразие функций культуры личности требует в процессе ее изучения достоверно ограничить сложность познаваемых объектов и явлений, выделив типичные группы, детерминируемые конкретным видом деятельности. Содержание исследуемого нами феномена – проектной культуры студентов определяется проектной деятельностью. Мы конкретизируем это положение и далее будем рассматривать проектную культуру как детерминируемую таким видом деятельности, как социальное проектирование.

Анализ специфики социального проектирования, возникающих в проектной деятельности отношений, формирующихся ценностных ориентаций позволил нам обосновать следующие функции проектной культуры личности: *познавательную, гуманистическую, аксиологическую, преобразующую, коммуникативную, акмеологическую*. Многоплановость функций проектной культуры объясняется тем, что в процессе проектирования личность, будучи субъектом проектирования, развивается: происходит восхождение к потребностям высшего порядка, вслед за этим формируются ценностные ориентации, появляются интерес и побуждение к социально значимой деятельности, формируются коммуникативные навыки; успешная реализация собственной идеи повышает самооценку и рождает стремление к самосовершенствованию и достижению высших результатов.

Расширение границ познания, необходимость поиска новой информации и генерирование нового знания раскрывают сущность *познавательной* функции проектной культуры. В отсутствие готовых образцов решения поставленных задач требуется творческий поиск собственных идей и возможностей для их воплощения.

Гуманистическая функция проектной культуры детерминируется самим смыслом реализации социальных инноваций: стремлением к положительным изменениям в социальных системах и деятельности социальных институтов на благо человека. Мировой культурный опыт свидетельствует, что в обществе нельзя, ставя цели, добиваться их реализации любыми средствами. Если они безнравственны, несут зло большинству людей, нации, нарушают основную ценность морали – человеческую жизнь, ее самоценность, игнорируют смысл человеческого общежития – гуманизм, то

любое реформирование общества бесперспективно, лишено смысла и обречено на торможение и затухание. Хорошо известно, что нравственность, мораль наряду с правом – основные регуляторы общественной жизни, без использования которых нельзя реформировать ни одно общество.

Аксиологическая функция является отображением ценностных ориентаций субъекта проектирования на объект проектирования, в этом случае источником проектной идеи служит ценностная система создателя проекта.

Роль *коммуникативной* функции проектной культуры, присущей всем включенным в структуру модели компонентам, неоднократно подчеркивалась отечественными учеными: «Рассматривая концепцию прогностического социального проектирования, – пишет Т. М. Дридзе, – важно подчеркнуть роль коммуникации, в опоре на которую только и возможны выработка и реализация комплексной стратегии перехода от социальной диагностики к конструированию вариантных образцов решения социально значимых проблем в режиме диалога между социальными субъектами, чьи интересы затронут эти решения» [2, с. 79].

В процессе проектирования необходимо осваивать умения эффективно формировать коммуникативную стратегию, пользоваться разнообразными тактическими приемами и средствами коммуникации, представлять себя и других участников проектирования как участников коммуникативного процесса. В ходе презентации своей идеи и проекта вырабатываются навык владения монологической речью, стиль формулирования мысли, умение аргументированно доказывать свою точку зрения, выстраивать логическую последовательность в диалоге. В процессе коммуникации, в свою очередь, формируются и развиваются взаимоотношения между членами группы, происходит командообразование.

Акмеологическая функция проектной культуры

Акмеологическая функция проектной культуры заключается в формировании самостоятельного опыта решения задач проектирования, поиска нестандартных решений, умения управлять собственным развитием. В процессе совместной творческой проектной деятельности формируются позитивные представления о себе, адекватные восприятие и самооценка личности как основы позитивной социокультурной направленности. В процессе проектирования происходит накопление самостоятельного опыта социально активной деятельности как основы самопреобразования личности в условиях жизнедеятельности в социуме. К результатам реализации акмеологической функции проектной культуры можно отнести выработку активной гражданской позиции, ориентацию личности в мире ценностей, готовность к постоянному повышению уровня своей профессиональной компетентности.



В процессе проектирования возникает потребность развивать способность к самостоятельному планированию своих действий, возможность проявить свои лидерские и организаторские способности. В терминологии А. А. Деркача профессиональное развитие личности предполагает освоение новых технологий и алгоритмов решения профессиональных задач (анализа, прогноза и принятия управленческих решений), совершенствование стиля руководства, формирование акмеологических инвариантов профессионализма, развитие таких личностно-деловых качеств, как инициативность, ответственность, организованность, раскрытие потенциала личности, изменение системы мотивов и ценностей [3].

Становление проектной культуры студентов и развитие их творческого потенциала в таком контексте можно рассматривать как акмеологическую стратегию развития личности. Аргументом является тот факт, что в социально значимой проектной деятельности, определяющей проектную культуру, заложены элементы акмеологического тренинга программно-целевой направленности, а именно:

- ориентация на освоение технологий, не только проектировочных, но и гностических, коммуникационных;
- учет потребностей практики;
- оценка эффективности освоения технологий;
- использование индивидуальной и групповой программ обучения;
- поэтапное освоение технологии.

Исследуя проблему способностей, ученые обращаются к вопросам, так или иначе затрагивающим проблемы потенциального и актуального. А. Маслоу утверждал, что «полное, здоровое, нормальное развитие личности состоит в актуализации “человеческой природы”, в реализации ее потенциалов и в развитии их до состояния зрелости по путям, заложенным в ней» [4]. По мнению ученого, развитие заключается, скорее, в росте изнутри, чем в формировании извне. Отсюда следует, что суть поведения человека есть стремление реализовать в процессе жизнедеятельности врожденный потенциал, использовать полностью свои таланты и способности. Самоактуализация является ростом изнутри того, что составляет сущность организма [5, с. 231]. Таким образом, диалектика потенциального и актуального, по нашему мнению, характеризует одну из важнейших линий развития качеств личности. Соотношение потенциального и актуального позволяет рассматривать становление проектной культуры студентов как динамический процесс, а не только через характеристику уже сложившихся, сформированных способностей. В отличие от потенциальных, актуальные способности – это реализующиеся, действующие в данных конкретных условиях жизнедеятельности свойства личности [6].

Благодаря такому подходу личность представляется обладающей множеством возможностей, которые получают или не получают реализацию в зависимости от конкретных социальных условий ее жизнедеятельности, т. е., с одной стороны, не все социальные условия способствуют превращению потенциальных состояний и свойств в актуальные, с другой – не все потенциальные особенности личности могут стать актуальными из-за низкой личностной активности. Данное утверждение актуально для изучения становления проектной культуры как динамического процесса, протекающего в определенных социальных условиях.

Мы, естественно, не предполагаем, что результат – достижение личностью «акме» – будет достигаться автоматически в процессе социального проектирования. Для достижения определяемой возрастом ступени зрелости необходимы дополнительные условия; зрелость в этом контексте характеризуется высокоразвитым интеллектуальным отношением к жизни, устойчивой социальной активностью, деятельной продуктивностью, сформированностью ценностных ориентаций личности, эстетическим отношением к действительности. Основопологающим условием достижения личностью «акме» кроме благоприятных условий макро- и микросреды является ее творческая деятельность. «Акме» личности определяется шириной спектра развития основных областей деятельности и достигнутым уровнем сформированных умений и навыков. В акмеологическом подходе к становлению проектной культуры доминирует идея развития творческих способностей и совершенствования навыков проектирования у студентов.

Для достижения «акме» в процессе социального проектирования необходимы наличие рефлексивной саморегуляции, формирование позитивных представлений о себе и своей проектной деятельности, следовательно, востребованными являются технологии обучения, органично соединяющие личностно значимое для студента с общественно значимым, игровые методы обучения, направленные на совершенствование межличностных отношений, на повышение профессиональной готовности.

Применение в педагогическом процессе технологии организационно-деятельностных игр дает возможность каждому из участников попробовать себя в роли модератора, идеолога, оппонента. В игровых техниках происходит взаимодействие участников, выступающих носителями различных интересов. В процессе принятия индивидуальных и совместных решений вырабатывается и одновременно апробируется модель оптимального управления процессом.

На публичных защитах проектов студенты оказываются в различных позициях по отношению к проекту; идея и методы ее реализации, основанные на собственной трактовке соци-



альных процессов, подвергаются экспертизе и обсуждению, в итоге происходит корректировка прогнозов и проектных действий. Таким образом, идеи, проекты, решения, выработанные в ходе совместной творческой деятельности, зачастую оказываются гораздо реалистичнее и содержат наиболее обоснованные (экономически и организационно) предложения по решению социально значимых проблем.

Заключение

Наличие действенной системы оценки результативности проектной деятельности и системы поощрений положительно влияет на формирование у студентов ценностного отношения к социальному проектированию как к деятельности, необходимой и значимой для общества. В заключение уместно будет привести цитату Н. В. Кузьминой: «Счастлив только истинно нравственный человек, осознающий свое предназначение в жизни и его осуществляющий в делах и поступках» [7, с. 10]. Социальное проектирование позволяет студентам выстроить свою иерархию жизненных ценностей, переходящих в убеждения, и реализовать основанные на них идеи в собственном социальном проекте.

Библиографический список

1. Деркач А. А. Акмеология : личностное и профессиональное развитие человека : в 5 кн. М., 2000–2001. Кн. 3. 538 с.
2. Дридзе Т. М. Социальная коммуникация и культура в эоантропоцентрической парадигме // В контексте конфликтологии. М., 1997. Вып. 1. С. 78–81.
3. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология : учеб. пособие. СПб., 2003. С. 38–39.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2008. 352 с.
5. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1980. 335 с.
6. Психология формирования и развития личности / под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1981. 365 с.
7. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии. СПб., 1995. 128 с.

УДК 159.9

МАСТЕР-КЛАСС КАК СПОСОБ ТРАНСЛЯЦИИ МЕХАНИЗМОВ УСПЕШНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО БУДУЩЕГО

Е. А. Ротмирова

Ротмирова Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой естественно-научных дисциплин и информатики, Минский областной институт развития образования, Беларусь
E-mail: elena-rotmirova@rambler.ru

Design Culture of Students in the Context of Educational Acmeology

Tatyana L. Stenina

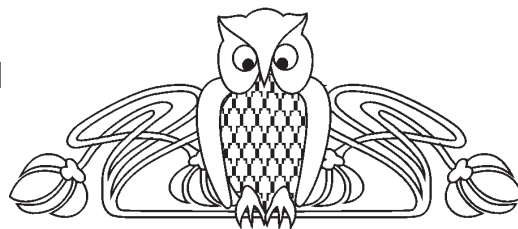
Ulyanovsk State Technical University
32, Severnyy Venets str., 432027, Ulyanovsk, Russia
E-mail: stl@ulstu.ru

It is shown that modern higher vocational education is characterized by the need for systemic changes aimed at creating conditions for self-development and self-realization in the course of vocational training. The design culture of students, which is today one of the landmarks that emphasize Obshchepedagogichesky context of higher education, viewed through the prism of akmeologicheskogo approach. Through the content and specifics of social planning as an activity that defines the design culture, justified its akmeologicheskaja function and the conditions necessary for its development.

Key words: design culture of students, social design, akmeology approach.

References

1. Derkach A. A. *Akmeologiya: lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka: v 5 kn.* (Acmeology: person's personal and professional development: in 5 books). Moscow, 2000–2001. Book 3. 538 p. (in Russian).
2. Dridze T. M. *Sotsial'naya kommunikatsiya i kul'tura v ekoantropotsentricheskoy paradigme* (Social communication and culture in eco-anthropocentric paradigm). *V kontekste konfliktologii* (In conflictological context). Moscow, 1997. Iss. 1, pp. 78–81 (in Russian).
3. Derkach A. A., Zazykin V. G. *Akmeologiya: ucheb. posobie* (Acmeology: the study guide). St.-Petersburg, 2003, pp. 38–39 (in Russian).
4. Maslou A. *Motivatsiya i lichnost'* (Motivation and personality). St.-Petersburg, 2008. 352 p. (in Russian, trans. from English).
5. Abul'khanova-Slavskaya K. A. *Deyatel'nost' i psikhologiya lichnosti* (Activity and psychology of personality). Moscow, 1980. 335 p. (in Russian).
6. *Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti* (Psychology of personality's formation and development). Ed. by L. I. Antsyferova. Moscow, 1981. 365 p. (in Russian).
7. Kuz'mina N. V. *Predmet akmeologii* (Acmeology subject). St.-Petersburg, 1995. 128 p. (in Russian).



Современный педагог как личность и субъект культуры призван овладевать ценностями и смыслами культурно ориентированного педагогического труда, как компетентный культуротворческий специалист должен быть способен обосновать и успешно транслировать культурные практики продуктивной педагогической де-



тельности в рамках различных форм занятий, одной из которых выступает мастер-класс. В статье актуализирована проблема важности осмысления педагогических действий, значимости педагогического проектирования, а также дан образец проектирования мастер-класса как способа трансляции механизмов педагогической успешности.

Ключевые слова: мастер-класс, проект, педагогическое проектирование, педагогический опыт, педагогическое мастерство, уровни педагогической успешности.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-2-104-109

Введение

В настоящее время, при динамичной переоценке идей и замыслов становления будущего происходит перенаправление стратегий профессионального развития. Этот процесс требует рассмотрения профессиональных приоритетов педагогов, касающихся саморазвития, готовности к самосовершенствованию и налаживанию механизмов педагогической взаимопомощи, обоснованному подходу к выбору способов действий и творческих взаимодействий.

В связи с этим необходимо переосмыслить широко распространенную педагогическую практику, направленную на продуктивную работу по развитию специалиста, обладающего культурой профессионального труда, методологическими техниками организации и управления образовательным процессом, способствующего тиражированию и распространению культурных образцов мышления и деятельности, владеющего практиками трансляции положительного опыта деятельности. Широкое распространение получают интерактивные занятия с педагогами в рамках повышения квалификации, обучающие семинары и заседания методических объединений, активизировалось участие педагогов в методических неделях и выставках, развивается педагогическая клубная деятельность, традиционными стали взаимопосещения учебных занятий. Всё, казалось бы, направлено на становление и подтверждение профессионального мастерства, трансляцию образцов педагогического опыта. Однако в данном процессе обнаруживаются противоречия, связанные с методологичностью действий специалистов, призванных развивать не только индивидуально-личностную, предметную, но и надпредметную культуру действий, и существующим режимом функционирования педагогической практики, трансляция её успешных образцов на основе имеющегося опыта.

Педагогический опыт как модель приобретённого прошлого

Основная проблема заключается в том, что накопленный опыт, педагогическое мастерство всегда целен и должны характеризоваться должной степенью педагогического «рацио» и

роста. Поэтому педагогу важно уметь выделить, зафиксировать и системно предъявлять уже «имеющееся» и «накопленное» (мастерство) с учётом педагогического будущего. Чаще всего педагоги изучают и обобщают опыт как наработанное и накопленное прошлое, не задумываясь о будущем. Безусловно, можно что-то методически описать, разработать и реализовать, но найти основания и обоснованно предъявить культурные образцы деятельности педагогам сложно. Хотя очевидно, что опыт – это модель приобретённого, уже отработанного, соответствующего прошлому. Именно инновационная педагогическая идея (замысел), призванная гарантировать положительное разрешение проблем настоящего и задачи успешного будущего, всегда адекватна проекту как образу, взгляду в профессиональное будущее.

Заметим, что исследователи, характеризуя полученный педагогом опыт как рефлексивную и фиксированную реконструкцию деятельности, предназначенную для заимствования и трансляции, критического переосмысления и развития [1], раскрывают его в «узком смысле» как идентичный практике, призванной творчески использовать лучшие научно-методические образцы, обладающей новизной и актуальностью, и в «широком смысле» – как мастерство педагога, обеспечивающее результативность обучения и воспитания учащихся, подготовки и развития самого учителя в ситуациях соблюдения общих закономерностей, учёта научно-методических требований и специфики условий этих процессов [2], и рассматривают в контексте инновационной культуры (как личный, массовый, передовой и инновационный опыт) [3].

Таким образом, опытный педагог-мастер должен быть в большей степени ориентирован на трансляцию инновационных, успешных и перспективных, максимально востребованных в педагогической практике образцов мастерства, понимать смысловые эффекты этого мастерства, механизмы, алгоритм, общие ресурсы и границы распространения профессионально жизнеспособных идей. Вместе с тем в массовой педагогической деятельности это зачастую проблематично.

Проектирование педагогического мастерства будущего

Порой в педагогической среде возникают сложности с общим пониманием специфики и сути трансляции накопленного педагогом-мастером профессионального опыта и презентационным способом предъявления успешного педагогического будущего в виде мастер-класса. Термин «мастер-класс» (masterclass: master – лучший в какой-либо сфере деятельности, class – занятие) переводят с английского как «мастерский урок» или «урок мастера», «авторская мастерская», а с романских языков, ассоциируя с учениками, рас-



полагающимися напротив мастера, – как индивидуальное обучение [4] и соотносят с ведущим методом «технологии мастерских» (исследователи А. Басис, А. Валлон, П. Ланжевен, Ж. Пиаже и др.), предполагающим передачу способов работы и средств саморазвития [5]. Мастерство рассматривают как успешный функционально-деятельностный опыт. При этом сами понятия «мастер» и «мастерство», атрибутивные в рамках любой профессиональной деятельности, определяют возможности связного и последовательного предъявления накопленных образцов действий в ситуациях мастер-класса. Как считал В. А. Сухомлинский, «становится мастером педагогического труда, скорее всего тот, кто почувствовал в себе исследователя» [6].

По мнению Н. Ф. Ломовой [7], мастер-класс как одна из форм педагогической организации деятельности известна с давних времен: она существовала в Древнем Египте, Древней Греции и Древнем Риме. В эпоху Возрождения обучение художественному ремеслу проходило под руководством мастера в условиях «ботег» – мастерских, где формировался ценностный потенциал, развивалось высокое искусство, общественные отношения, обеспечивающие построение мастер-класса как формулы аксиологической культуры [7]. В качестве одного из предписаний к организации мастер-класса было требование комментариев и наличие подмастерьев-помощников. Мастер-цы-подмастерья «садились в кружок, рядом с опытными и знатными» и осваивали премудрости ремесла [5]. В итоге система определённых ценностей, их открытие, освоение и передача другим поколениям всегда проходила в рамках специфических мастер-классов при участии мастера, наставника [7].

Мастер-класс как одна из форм образовательной работы предполагает ведущую субъектную и профессиональную позицию педагога-мастера, который призван раскрыть язык, стиль, индивидуальное отношение к профессиональной деятельности. В современной образовательной среде подмастерьями могут быть коллеги-педагога, учащиеся. Педагог-мастер, комментирующий свои действия, должен не просто характеризовать видимое, но и пояснять, давать комментарии и предписания для совершенствования механизмов выполняемой деятельности, иногда раскрывать особые педагогические секреты авторского мастерства. Для успешного проведения мастер-класса педагогу-мастеру важно знать как общие основания организации и реализации этой формы работы, традиционные методы ситуационно-эмпирического характера, так и способы системного реагирования на возникающие практические проблемы, учитывать актуальный принцип взаимообмена [6]. Очевидно, что презентация накопленного профессионального опыта предъявляет «существенные требования и к стороне, демонстрирующей свой опыт, и к стороне восприни-

мающей и оценивающей», и это порой обнажает проблему научно-методической компетентности участников мастер-класса [6].

Мастер-класс как метод или приём может быть применим в рамках отдельного занятия или в качестве самостоятельной формы деятельности. Педагоги-практики иногда отождествляют мастер-класс с мини-уроком, обосновывая ограничениями временного ресурса, не всегда видя отличия от открытого урока, что объясняется передачей опыта деятельности. Заметим, что если открытый урок предполагает последовательный процесс достижения образовательных целей и имеет нормативно ограниченный временной ресурс, то нормы к ресурсному обеспечению мастер-класса может устанавливать сам мастер в зависимости от классификационных характеристик этой формы работы.

Лейтмотив личностно ориентированного открытого урока – это открытость в желаниях, мыслях и действиях. Столь концептуальное требование гарантирует открытый доступ участников образовательного процесса ко всем процедурам. А это значит, что не должно быть зрителей и слушателей, необходимы соучастники и сотворцы. Ученики – это не артисты сцены, современный учитель – не дирижёр, за которыми наблюдают, но порой не умеют методологически видеть и слышать. Поэтому в современной образовательной среде открытого занятия субъект-субъектный процесс реализуют педагог, учащиеся и приглашённые, работая коллективно, в группах или парах, выполняя миссию обмена культурными практиками деятельности.

Общие особенности мастер-класса как формы организации образовательного процесса сводятся к презентации накопленного опыта, определяют иную, инновационную систему организации действий мастера и участников функциональной группы мастерской. Если мастер-класс становится дидактическим методом или приёмом отдельного занятия, то он может иметь особые ограничения, касающиеся задач учебной программы. В этом случае обучающимся предоставляется возможность для открытия нового знания, освоения успешных способов деятельности в границах решения задач программы учебного предмета, хотя зачастую именно с такой целью проводят мастер-классы для педагогов, отрабатывают опыт педагогической деятельности в рамках предметного содержания. В качестве используемых приёмов могут быть: прямой показ, визуализация, демонстрация, мозговой штурм и др., определяющие авторскую методическую систему, где основная идея – актуализация культурных деятельностных шагов и операций педагога-мастера. Но если мастер-класс педагогический, то происходит показ именно педагогического мастерства, оригинальных авторских приёмов достижения успеха. Полагаем, что педагогический успех следует рассматривать как показатель продуктивности



проектирования и реализации культуры мастерства специалиста. Презентация оригинальных, продуктивных механизмов деятельности – одно из основных требований к работе педагога-мастера. Его основная педагогическая задача заключается в нахождении рационального способа демонстрации авторской культурной практики деятельности, строящейся на методологическом и методическом концептах. Специалист, проводящий мастер-класс, призван презентовать, а по возможности транслировать и тиражировать авторское мастерство с помощью концептуально требуемых методов, приёмов, средств, форм работы и даже – методик, технологий.

Безусловно, за 10–15 минут, как в мини-уроке, этого достичь довольно сложно. В мастер-классе, рассчитанном на малую группу участников (от 7 до 15 человек), в гармонии теоретико-аналитических и описательно-методических процедур необходимо предоставить возможности всем участникам углубиться, проанализировать свой опыт, попытаться осознать внутренние психолого-педагогические и методические принципы и механизмы системы профессиональных действий [6].

В мастер-классах, которые проводятся в культурной среде учреждения образования, могут участвовать не только педагоги, но педагоги и учащиеся, а также педагоги, ученики и их родители, а мастерами могут быть и сами учащиеся, имеющие опыт успешного выполнения каких-либо продуктивных действий, причём структурные компоненты мастер-классов различны в зависимости от назначения, общей целеценностной ориентации, что обуславливает их специфику и логику проектирования, проведения.

При проведении мастер-класса специалист достигает цели и получает возможность дальнейшего транслирования авторских идей только через установку чётких императивов к составу и количеству, роли участников, выбору методического режима и формы работы, к качеству и степени ресурсного обеспечения. Перед проведением и во введении к мастер-классу педагог может аннотировать свои действия, давать комментарии, касающиеся уровня реализации той или иной авторской идеи [6], задаёт режим и логику работы, иногда согласовывая их с участниками. Чаще всего он руководствуется дидактической логикой, обусловленной современными продуктивно творческими, лично ориентированными методами. При этом мастер призван всегда ставить задачу поиска действенных культурно ориентированных механизмов и средств презентации собственного уникального опыта в условиях необходимых ресурсов (блок-схем, кластеров, таблиц, видеозарисовок, графических моделей, методических разработок и др.). Педагогу-мастеру, владеющему тонкостями педагогического искусства, необходимо не только раскрыть продуктивные способы действий, но и передать вербальными и невербальными средствами отношение к профес-

сиональному мастерству. Суть в том, что педагогу важно не только презентовать индивидуальный стиль деятельности, но и визуализировать его целостный функциональный образ как знак уникальности профессионального мастерства. При этом необходимо обладать чувством меры педагога-мастера и стремиться к эффективному взаимодействию со всеми участниками в роли наставника, проводника, транслятора [5].

Показателями качества организованного мастер-класса могут быть следующие: проблемность, инновационность, эксклюзивность, оптимальность, авторство, методологичность, научность, содержательность, методичность, технологичность, рациональность, интерактивность, индивидуальный педагогический стиль, культуросообразность, востребованность, продуктивность, успешность. Эффективность обеспечивается при условиях: 1) мотивирования на осознанную деятельность, повышение уровня теоретической и методической подготовки, познавательной потребности участников; 2) стимулирования интереса и смыслов планирования, самоорганизации и самоконтроля педагогической деятельности; 3) обеспечения готовности участников-обучающихся и самого мастера к развитию собственной преобразовательной деятельности; 4) гарантии индивидуального подхода к каждому участнику; 5) учёта позитивных результатов деятельности; 6) рефлексии и экспертизы действий всех участников в ходе практики [8].

В основе мастер-класса лежат принципы мастерства, авторства, открытости, диалога, активизации, продуктивного опыта, индивидуализации, субъектности, партнёрства, обмена [4, 7]. Они диктуют особые требования и установки к технологичности мастер-класса, который характеризуется системой процедур ступенчатого восхождения участника из позиции «ученика» через сотворчество и сотрудничество с другим участником – «мастером» [5]. Но всегда важен выход на новый уровень индивидуального профессионально-педагогического стиля и опыта педагогического проектирования деятельности в системе работы «мастера». Мастер-класс отражает его умение проектировать успешную деятельность, обеспечивает условия для роста педагогического мастерства на основе рефлексии имеющегося опыта, с учётом выбора его адекватного *предметного, межпредметного или общепредметного назначения* [8]. Полагаем, что целостный проектный процесс по подготовке мастер-класса должен включать этапы: 1) обоснования проекта; 2) его реализации, т. е. проведение мастер-класса; 3) презентации результатов проектной деятельности.

В ходе первого этапа в рамках педагогического проектирования рассмотрим процесс подготовки проектной документации, обеспечивающей успешное проведение мастер-класса, который состоит в следующем:



1) предпроектный анализ и систематизация существующих проблем: анализируется проектная группа (выбор проектировщиков и реализаторов проекта); возможное ресурсное обеспечение; социокультурное и познавательное обоснование проекта (аналитика состояния образовательной практики – нормативные правовые основания организации образовательной деятельности, концептуальное и программное обеспечение учебного предмета и т. д.; рассмотрение диагностической карты учебной группы, класса; актуализируется проблемное поле, формулируется ведущая идея проекта, обосновываются и фиксируются тема, цели и задачи, вид, жанр, уровень проектной работы);

2) предпроектный анализ и систематизация проектного материала: устанавливается объект проектирования, т. е. мастер-класс, его тип, функции, тема, структура, требования к участникам и самому мастеру;

3) проектный анализ и систематизация проектного материала: характеризуются уже существующие прообразы или аналоги данного мастер-класса. Отметим, что если за основу берётся конкретный прообраз, то выполняется его всесторонний анализ (конструктивно-функциональный, эргономический, экономический, эстетический, стилистический, процессуальный; перечисляются заимствованные идеи);

4) анализ, идеально-материальная разработка проектного решения: а) определяется, насколько отобранный проектный материал нуждается в корректировании и дополнительном уточнении (выполняются промежуточный анализ и конкретизация проектного материала – целей и задач, проблемы мастер-класса, проектных рисков и т. д.); б) прогнозируется ожидаемый результат на завершающей стадии проектирования (уточняется и даётся контурное описание образа, разрабатывается графическая статичная модель мастер-класса; в) планируются проектные действия (составляется поэтапный календарный план разработки мастер-класса – дата, этапы, участники, риски); г) определяется, каким образом можно получить ожидаемый результат (проводится анализ, обобщение, описание наиболее рациональных методов и приёмов разработки и реализации мастер-класса); д) уточняется, с помощью чего можно достичь желаемого результата (выполняется анализ, осуществляется выбор и описание необходимых для проектной разработки и реализации мастер-класса материалов, инструментов); ж) прогнозируется и характеризуется целостный процесс достижения ожидаемого результата (выполняется модельное (динамичное) представление процесса разработки и технологичной реализации мастер-класса (в виде графических моделей, технологических или информационно-маршрутных карт, сценариев или программ организации и проведения мастер-класса);

5) анализ, корректировка и идеально-материальное предъявление проектного решения: а) уточняются степень готовности, возможность

публичного обсуждения найденного решения, выполняются промежуточная рефлексия и экспертиза проекта мастер-класса (анализируются материалы проектной документации, подготовленной для реализации мастер-класса); б) рассматриваются вопросы рекламы и тиражирования разработанной проектной документации мастер-класса (разработка рекламной акции, подготовка буклета, путеводителя, каталога и т. п.); в) обдумывается модель эффективной презентации проектной документации; г) характеризуется целостный процесс презентации всех результатов проектирования (разработка модели, программы презентации мастер-класса и его документации; д) психологическая подготовка к защите проектного решения, транслированию авторских идей в рамках мастер-класса;

б) итоговый анализ и оценка проектного решения: а) анализируются завершённость и успешность выбора, разработки проектного решения мастер-класса; проводится рефлексивный и экспертный анализ (заполнение рефлексивной и экспертной карт); б) выполняются дополнительная экспертиза на соответствие проектной документации практической значимости, анализ готовности реализации мастер-класса; в) осуществляется описание возможности, масштаба и широты тиражирования, реализации и внедрения результатов проектирования мастер-класса.

Второй этап заключается в непосредственной реализации, проведении мастер-класса на основе подготовленной проектной документации, которая может содержать: разработанные концептуальное решение, программу, план подготовки и внедрения, технологические и маршрутные карты, дидактическое обеспечение для мастера и участников мастер-класса и иные ресурсные средства. Чем полнее проектный пакет документов, тем успешнее итоговый результат.

Третий этап предусматривает презентацию результатов проектирования (вполне возможно, и патентования новых идей) в виде общих показателей эффективности проведённого мастер-класса и подготовленной к нему проектной документации.

Заключение

Таким образом, рассмотренный поэтапный процесс проектирования свидетельствует о стремлении педагога к системности и рациональности, росту своей профессиональной деятельности через трансляцию механизмов успешного педагогического будущего. Мастер-класс должен представить культурный способ отражения мастерства современного специалиста образования, проектировать успешную педагогическую деятельность. Педагог-мастер, проектируя свои действия, актуализирует культурно ориентированные механизмы адаптивности и устойчивости в отношении разнообразных педагогических рисков в условиях проектно-конструкторского типа современного цивилизационного развития.



Библиографический список

1. Анисимов О. С. Методологический словарь для управленцев. М., 2002. 295 с.
2. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. М., 1986. 150 с.
3. Игнат'ева Г. А., Тулупова О. В. Педагогический опыт в университете инновационной культуры. URL: <http://www.niro.nnov.ru/?id=672&&download=1>. (дата обращения: 16.06.2015).
4. Капранова Е. А. Мастер-класс как форма организации обучения в вузе // Трансформация образования и мировоззрения в современном мире : материалы междунар. науч. конф. (Минск, 22 октября 2010 г.). Минск, 2011. С. 87–90.
5. Лаврент'ева И. А. Мастер-класс в педагогике искусства (инновации в дошкольной дидактике). Педагогика искусства. 2004. № 2. URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine> (дата обращения: 16.06.2015).
6. Боровиков Л. И. Что такое мастер-класс. Имидж. 2004. № 5. URL: http://image.websib.ru/05/text_article.htm?227 (дата обращения: 16.06.2015).
7. Ломова Н. Ф. Мастер-класс – формула аксиологической культуры. URL: http://rah.ru/the_academy_today/the_members_of_the_a... (дата обращения: 16.06.2015).
8. Русских Г. А. Мастер-класс – технология подготовки учителя к творческой профессиональной деятельности // Методист. 2002. № 1. С. 38–40.

Master Class as a Way to Translate Pedagogical Mechanisms Successful Future

Elena A. Rotmirova

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

The modern teacher as a person and a subject of culture is intended to learn the values and meanings of culturally oriented pedagogical work as cultural competent specialist must be able to substantiate and successfully to broadcast cultural practices of successful productive activity within the various forms of studies, one of which serves the master class. This article covers the problem importance of the study and comprehension of the pedagogical action, the importance of

pedagogical design, and given the sample design of the master class as a way of broadcasting the mechanisms of pedagogical success.

Key words: master-class, project, instructional design, master class project, instructional design, educational experience, pedagogical skills, levels of teaching success.

References

1. Anisimov O. S. *Metodologicheskij slovar' dlya upravlentsev* (Methodological dictionary for managers). Moscow. 2002. 295 p. (in Russian).
2. Skatkin M. N. *Metodologiya i metodika pedagogicheskikh issledovaniy* (Methodology and methods of pedagogical researches). Moscow, 1986. 150 p. (in Russian).
3. Ignat'eva G. A., Tulupova O. V. *Pedagogicheskij opyt v universume innovatsionnoy kul'tury* (Teaching experience in universe of innovational culture). Available at: <http://www.niro.nnov.ru/?id=672&&download=1> (accessed 16 June 2015) (in Russian).
4. Kapranova E. A. *Master-klass kak forma organizatsii obucheniya v vuze* (Master class as form of teaching organization at university). *Transformatsiya obrazovaniya i mirovozzreniya v sovremennom mire: materialy mezhdunar. nauch. konf. (Minsk, 22 oktyabrya 2010 g.)* (Transformation of education and ideology in the modern world: materials of international scientific conference {Minsk, October 22, 2010}), Minsk, 2011, pp. 87–90 (in Russian).
5. Lavrent'eva I. A. *Master-klass v pedagogike iskusstva (innovatsii v doshkol'noy didaktike)* (Master class in pedagogy of art {innovations in pre-school didactics}). *Pedagogika iskusstva* (Pedagogy of art). 2004, no. 2. Available at: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine> (accessed 16 April 2015) (in Russian).
6. Borovikov L. I. *Chto takoe master-klass* (What is master class). *Imidzh*, 2004, no. 5 (Image, 2004, no. 5.) Available at: http://image.websib.ru/05/text_article.htm?227 (accessed 16 June 2015) (in Russian).
7. Lomova N. F. *Master-klass – formula aksiologicheskoy kul'tury* (Master class – formula of axiological culture). Available at: http://rah.ru/the_academy_today/the_members_of_the_a... (accessed 16 June 2015) (in Russian).
8. Russkikh G. A. *Master-klass – tekhnologiya podgotovki uchitelya k tvorcheskoy professional'noy deyatel'nosti* (Master class – technology to prepare teachers for creative professional activity). *Metodist* (Methodist), 2002, no. 1, pp. 38-40 (in Russian).



ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ

УДК 159.9

ВЗРОСЛЕНИЕ В ПОДРОСТКОВОМ ПЕРИОДЕ ОНТОГЕНЕЗА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В. В. Терещенко

Терещенко Владимир Валерьевич – кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Смоленский государственный университет, Россия
E-mail: Terechenko2007@yandex.ru

Изложено теоретическое обоснование эмпирического исследования взросления подростка. Актуализирована проблема взросления личности на дистанции перехода от Детства к зрелости в процессе онтогенеза, где освоение взросления, зрелости и понимания задач самореализации и самовыражения на дальнейшем жизненном пути включается в систему детерминант целостного развития. Анализируются представления о личностном развитии и взрослении подростка в рамках современного Детства. Предпринята попытка рассмотрения процесса взросления как особой линии становления субъекта социального действия в системе развития. Обоснована необходимость целенаправленного развития особой области психологического знания и практики – *психологии взросления*, направленной на изучение содержащих возможности взросления психологических условий. Аргументируется важность изучения субъективных представлений подростков о понятиях «взросление», «взрослость». Акцентируется внимание на перспективе взросления в условиях трансформации социальной ситуации детей, переживающих возрастной переход.

Ключевые слова: взросление, личностное развитие, субъективные представления, зрелость, возрастной переход.

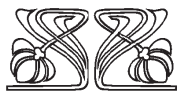
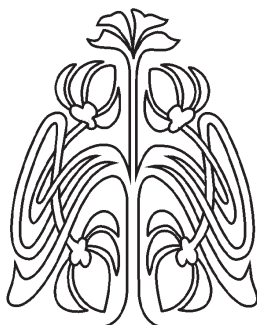
DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-2-110-114

Актуализация проблемы взросления

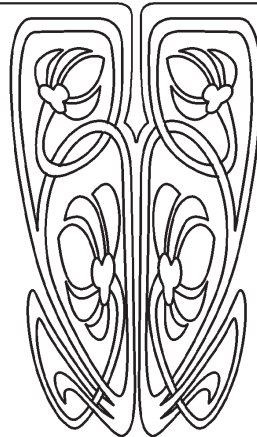
Анализируя проблемы личностного развития и взросления подрастающих детей [1–3], опираясь на материалы исследований, прежде всего, Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. А. Реана, В. С. Собкина, Д. И. Фельдштейна, А. Валлона, Ф. Дольто, Э. Эриксона, мы определились с точкой отсчета, которая фиксирует современную ситуацию развития подростка и существенно меняет наши представления о Детстве.

Фокусом рассмотрения является «постмодернистский» период, который дает нам возможность увидеть современные процессы как разрушающие традиционные представления о Детстве, детях, условиях взросления и развития. Главные каналы взросления современного подростка, такие как семья и школа, на сегодняшний день «креолизируются» (интенсивно впитывают ценности других культур), и их роль в социализации изменяется и уменьшается. Вместо них все большее влияние приобретают разные формы культуры сверстников (молодежные субкультуры, масс-медиа, Интернет), по К. Н. Поливановой.

В наши дни мы все чаще акцентируем внимание на развитии инфантилизации поколения, трансформации образа взрослости в обществе. Имеющие место изменения в социально-культурной сфере оказывают существенное влияние и на систему образования, и на весь спектр условий возрастного развития детей. Стираются внешние границы между возрастами, ухудшается качественное содержание пси-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





хического развития растущих детей (Е. О. Смирнова, А. А. Реан, Д. И. Фельдштейн, Р. Hartocollis, J. Nuttin, R. Seginer и др.) [2–4]. Исходя из положений культурно-исторической теории, следует признать существенные сдвиги в социальной ситуации развития современных детей, которые сказываются на их субъективном восприятии себя как взрослеющих и изменяющихся, на их представлениях о своем возрасте и отношении к перспективе взросления. Происходящие изменения должны найти отражение в восприятии ребенком своего возраста относительно более младших и более старших – детей и взрослых. Адекватность восприятия своего возраста, в частности, может сказываться на успешности усвоения ребенком новых социальных ролей и норм или провоцировать отклоняющиеся формы поведения, возвращаясь к более ранним стадиям развития. В последние несколько лет проблема психологического возраста привлекает большое количество исследователей-психологов как теоретиков, так и практиков. Однако большинство представленных работ ориентировано на контингент испытуемых, у которых понятия возраста, взросления, зрелости достаточно сформированы и осознаны (взрослый, зрелый возраст, пожилой человек) (Е. И. Головаха, Л. А. Головей, А. А. Кроник, Ж. Нюттен, Т. Н. Березина, К. А. Абульханова-Славская и др.) [4]. Немногочисленные работы, связанные с изучением психологического времени и временной перспективы (Н. Н. Толстых, Н. Л. Белопольская, Е. Н. Дмитриева и др.). В последнее время психологическая наука оказывается перед необходимостью обосновать целенаправленное развитие особой области психологического знания и практики – *психологии взросления*, нацеленной на изучение содержащих возможности взросления психологических условий, закономерностей формирования взросления. Актуальность проблемы взросления растущих детей на дистанции перехода в процессе онтогенеза определяется комплексом существенных *противоречий*:

- между несоответствием новых и текущих возможностей детей, связанных с идеей взросления и возможностями развивающей деятельности, провоцирующей инфантилизацию подростков;

- между разрозненными представлениями в психологии об освоении взрослости, зрелости подростков и неразработанностью целостной концепции психологии взросления, системно обеспечивающей психолого-педагогическое сопровождение взросления личности в системе образования;

- между имеющимися теоретическими и эмпирическими исследованиями о взрослении растущего человека и отсутствием теоретической систематизации структурно-содержательных характеристик взросления в педагогической психологии и психологии развития. В работе предполагается использовать концептуальный подход к решению проблемы взросления подростка,

на основе которого можно будет решить задачу индивидуализации психолого-педагогического сопровождения субъектами образования формирования личности в период перехода к взрослости и освоения зрелости как основы самореализации субъекта жизни.

Несмотря на то, что существует большое количество исследований в области психологии развития личности подрастающих людей, особенности взросления остаются до сих пор недостаточно изученными. В связи с этим *целью* нашего исследования является раскрытие феномена взросления, выявление его генезиса, структурно-содержательных характеристик становления в межвозрастной переход от Детства к зрелости. Для ее реализации мы провели анализ междисциплинарных работ по проблеме в областях психологии, педагогики, социологии, философии, медицины.

Соотношение понятий «взросление», «развитие», «функционирование»

Проведенный анализ имеющихся психолого-педагогических и философских работ (исследования А. И. Извекова [5], Е. В. Косиловой [6], К. Н. Поливановой [1], Д. И. Фельдштейна [7], О. А. Фиофановой [8], Н. Е. Хагуровой [9], Н. Е. Харламенковой [10] и др.) подвели нас к необходимости еще более обстоятельного, глубокого изучения проблемы взросления на этапе подросткового возраста. В истории отечественной психологии существуют различные точки зрения на проблему развития. Широко распространена трактовка «развития», основанная на положениях, заложенных в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, в трудах Л. И. Божович, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина [2, 3]. Развитие определяется, прежде всего, через формирование новообразований и смены ведущих видов деятельности. В последние годы произошли определенные и немаловажные изменения в понимании движущих сил психического развития ребенка. Развитие осмысливается с точки зрения процесса «самодвижения» личности (А. Б. Орлов, Ю. М. Орлов и др.), причем в активном взаимодействии с другими (А. Г. Асмолов, Е. И. Исаев, А. В. Петровский, В. А. Петровский, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн и др.) [3]. Но вопрос о том, каким образом развитие взаимосвязано с взрослением, что эти процессы объединяет, что различает, все еще остается недостаточно исследованным. Обратившись к этимологии слов *взрослый*, *взрослость*, мы обнаруживаем, что *взрослый* – это человек, вошедший в года, *зрелый*. Существительное *взрослость* указывает на абстрактное качество, собирательный признак, присутствующий во всех существах, обладающий данным качеством. В самом слове *взрослый* зашифровано время и пространство: года и способы



бытия. Показательно, что понятие «взросление» в психологической литературе до настоящего времени нигде специально не определяется, за исключением работы Д. И. Фельдштейна и Н. Е. Харламенковой. Д. И. Фельдштейн определяет взросление как процесс постоянного изменения объективно направленного структурирования определенных качеств и свойств, составляющих взрослость (не физиологическую, а социальную, психологическую взрослость), посредством формирования «тех отношений и связей, которые уже имеются во взрослом мире и, освоив, присвоив которые, растущий человек приобретает взрослую целостность» [7, с. 134].

Анализируя специфику самоутверждения подростка, Н. Е. Харламенкова [10] сравнивает понятия «развитие», «функционирование» и «взросление». Первые два, эвристично описанные ею, относятся к области динамики психической жизни, обозначая варианты этой динамики. *С развитием* соотносят такой ее тип, при котором, как уже отмечалось в ее более ранних работах, происходит формирование новой системы личности, которая создает возможности для ее более свободного функционирования в дальнейшем. Развитие обеспечивает формирование качеств, которые, с одной стороны, определяют уровень адаптации, состоятельности личности, а с другой – последующее многообразие ее проявлений, возможности осуществления собственной активности и субъектности. *Функционирование* личности соотносят с процессом многообразия взаимодействий человека с действительностью на основе достигнутого уровня развития. Именно функционирование является относительно свободной деятельностью личности, предполагающей апробацию и использование тех возможностей, которые были получены на очередном этапе развития. По мнению Н. Е. Харламенковой, понятие «взросление» конкретизирует термин «развитие» и означает достижение личностью определенного уровня дифференциации, предполагающего освоение от стереотипных форм поведения, расширение своих возможностей за счет интеграции новых способов функционирования, решения поставленных перед человеком задач. Взросление означает достижение относительной свободы деятельности и обретение ответственности за свои поступки, способствуя расширению области функционирования. Таким образом, каждый жизненный период связан с решением определенного круга проблем. Процесс их решения определяется именно понятием «развитие».

Разрешая данные проблемы, совладея с ними, человек становится относительно независимым от них, что и осознается как взросление. Говоря другими словами, *взросление* есть результат осознания того, что было достигнуто в ходе развития. Любое развитие и его конкретное воплощение во взрослении предполагает преобразование действительности, формирование новой системы, способной перейти к «новому режиму функци-

онирования». В качестве критериев взросления личности Н. Е. Харламенкова выделяет успешность в решении возрастных задач, достижение в процессе их решения нового уровня дифференциации Я–Другой и осознание личностью своих достижений как результата решения задач и последующей дифференциации Я–Другой на очередном этапе взросления, принятие себя в новом качестве. С учетом позиции современных исследователей особенности взросления подростка определяются решением задач, которые обеспечивают дальнейшее функционирование личности, свободу ее выбора и относительную автономию от жестких требований среды.

В гносеологическом плане развитие, функционирование и взросление можно разделить следующим образом: развитие связано с обретением новообразований в определенные периоды онтогенеза, взросление происходит на основе достижений развития, позволяя принять их, используя для расширения опыта, функционирование осуществляется на основе развития и взросления и не имеет жесткой привязанности к ведущей деятельности и стадиям развития. Взросление подростка связано с решением ряда задач или достижением ряда целей. Д. Б. Эльконин полагал, что развитие в подростковом возрасте происходит под знаком взросления, определяющимся у подростков чувством взрослости и тенденцией к взрослости. Чувство взрослости как отношение подростка к самому себе уже как к взрослому проявляется в возникновении желания, чтобы окружающие относились к нему как к взрослому: уважали, доверяли и признавали права на определенную самостоятельность. Неудовлетворение этих потребностей приводит к различным формам протеста, противопоставлению себя взрослому, конфликтам с ними. Чувство взрослости выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к людям и миру, определяет специфическое направление и содержание его социальной активности, систему новых стремлений, переживаний, аффективных реакций.

Большой интерес представляют собой исследования О. А. Фиофановой [8]. Ею в рамках проблемы воспитания подростков сконструированы воспитательные практики, в центре которых расположены ключевые единицы (встреча, диалог, проба), являющиеся сущностными атрибутами взросления детей. На основании многолетних исследований автор пришла к выводу, что воспитательные события являются формой инициирования взросления. Отсутствие событийности нарушает воспроизводство взрослости в воспитании, становление акмеоформы взросления – социальной зрелости личности. Особую проблему в психологической науке составляет выделение собственно критериев взросления. Учеными высказывается предположение, что различные характеристики взрослых людей выполняют функции эталонов по отношению к различным состояниям роста, становления личности в период Детства.



На эти эталоны ориентированы имеющиеся оценки динамики в развитии зрелости человека. Мы подошли к анализу показателей социальной зрелости, которые, по мнению А. А. Реана [1], характеризуют взросление современного подростка. В модели социальной зрелости личности автором были выделены четыре компонента, являющиеся базовыми, фундаментальными: ответственность, терпимость, самостоятельность, позитивное отношение к миру. В целом можно констатировать, что в психологии накоплен определенный теоретический материал относительно характеристик взрослеющей личности, уровней ее активизирующих. Однако при наличии ряда вышеуказанных работ в настоящее время нет еще системно представленной картины поэтапного формирования конструкторов взросления, образующихся в развитии ребенка в онтогенезе.

Обоснование постановки проблемы исследования

Представленные положения доказывают актуальность исследования и служат основанием для определения нами его проблемы, заключающейся в поисках ответов на вопросы: как разворачивается во времени взросление растущего ребенка (особенно в межвозрастной переход, в границах младшего школьного и подросткового, а также подросткового и периода юности) каковы этапы взросления подростка в процессе его становления в ходе онтогенетического развития; каковы структурно-содержательные характеристики взросления, условия, влияющие на этот процесс? Мы считаем принципиально важным понять, какие субъективные представления скрываются за понятиями «взросление», «взрослость», выявить отношение ребенка к взрослости и к перспективе взросления. Таким образом, приоритет исследования состоит в необходимости получения современных данных о состоянии проблемы развития представлений о своей зрелости, перспективе взросления в условиях трансформации социальной ситуации детей, переживающих возрастной переход.

В работе предполагается использовать концептуальный подход к решению проблемы взросления подростка, на основе которого можно будет решить задачу индивидуализации психолого-педагогического сопровождения субъектами образования формирования личности в период перехода к взрослости и освоения зрелости как основы самореализации субъекта жизни.

Заключение

Итак, на основании междисциплинарного анализа полученных данных мы определили: 1) взросление подростка в процессе онтогенетического развития происходит в соответствии с принципом гетерохронии: в онтогенезе периоды преимущественного развития физиологического

взросления сменяются периодом психологического; 2) взросление в подростковом периоде онтогенеза в условиях трансформации социальной ситуации развития детей, переживающих возрастной переход, следует рассматривать; а) как присущее ребенку свойство и результативный момент его развития, б) как динамический процесс особой линии становления субъекта социального действия в системе развития.

Процесс становления взросления формируется на протяжении подросткового возраста. Он включает обретение подростком нескольких измерений зрелости:

– *когнитивной* – общий уровень интеллекта, познавательная активность и самостоятельность, интеллектуальная активность, продуктивность познавательных психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения), творческое воображение, креативность (способность к конструктивному и нестандартному мышлению: быстрота, оригинальность, глубина, критичность, точность);

– *эмоциональной* – эмоциональная стабильность (устойчивость), управление настроением, позитивный эмоциональный контроль (отношение к себе, к социальному окружению: семье, школе), эмоциональная децентрация (сочувствие, соучастие социальным правилам);

– *поведенческой* – самообладание, самоконтроль, дисциплинированность, точность в выполнении социальных требований, подчинение правилам, ответственный стиль жизнедеятельности, выполнение заданного или внутреннего плана действий, достижение правильного результата, оценка результатов своего действия, ответственность, умение отвечать за свои поступки, умение доводить начатое дело до конца, настойчивость в достижении цели.

По нашему мнению, процесс взросления подростка имеет сложную структуру, которая представлена шестью этапами, связанными с освоением ребенком определенных видов деятельности: 1) деятельность, имеющая общепризнанный характер; 2) формирование у подростка своеобразного чувства зрелости как субъективного переживания отношения к самому себе как к взрослому; 3) осознание подростком своего места в будущем, своей жизненной перспективы; 4) появление жизненного плана, установки на сознательное построение собственной жизни; 5) развитие рефлексии и на ее основе – самосознания (социальное знание, перенесенное внутрь); 6) готовность к личностному и жизненному самоопределению (14–16 лет).

Полученные нами новые эмпирические данные (об индивидуально-типологических особенностях, чертах личности, самоотношении, ориентациях и др.) дополняют имеющиеся научные представления о сущностных характеристиках психического и личностного развития индивида в подростковом периоде онтогенеза. Будет пред-



ложена модель психолого-педагогического сопровождения взросления подростка, включающая комплекс методов определения освоения зрелости, нарушений развития, приводящих к отклоняющемуся поведению, средств дифференциации подростков группы риска с целью профилактики нарушенного поведения специалистами образования (психологами, педагогами). Новые материалы и обобщения, полученные в анализе взросления во взаимодействии детей в современном социуме, помогут нам определить риски социализации личности в трансформирующейся социокультурной среде современной системы образования.

Библиографический список

1. Поливанова К. Н. Изменение детства : проверка гипотезы // На пороге взросления : сб. науч. тез. / ред. Л. Ф. Обухова, И. А. Корепанова. М., 2011. С. 48–59.
2. Психология подростка : учебник / под ред. А. А. Реана. СПб., 2008. 512 с.
3. Терещенко В. В. Теоретико-методологические основы личностного развития и взросления современного подростка // Психология обучения. 2013. № 11. С. 55–63.
4. Нилопец А. М. Представления о своем возрасте и отношении к перспективе взросления у детей 6–8 лет : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 24 с.
5. Извеков А. И. Взросление человечества : кризис переходного возраста. СПб. 2011. 127 с.
6. Косилова Е. В. Философия возраста. Взаимосвязь экзистенциального и познавательного взросления человека. М., 2014. 160 с.
7. Фельдштейн Д. И. Мир детства в современном мире. Проблемы и задачи исследования. М. ; Воронеж, 2013. 336 с.
8. Фиофанова О. А. Проектирование модальностей взросления подростков в воспитательном пространстве : дис. ... д-ра пед. наук, М., 2008. 360 с.
9. Хагурова Н. Е. Деформация культурно-институционального пространства взросления в современном российском обществе : дис. ... канд. социол. наук. Майкоп, 2015. 186 с.
10. Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка. М., 2007. 384 с.

Growing up in Adolescence Ontogenesis: the Theoretical and Methodological Basis of Research

Vladimir V. Tereshchenko

Smolensk State University
4, Przhewalskogo str., Smolensk, 214000, Russia
E-mail: terechenko2007@yandex.ru

The article describes theoretical explanation of the empirical study of a teenager transiting to adulthood. The author puts emphasis on the problem of growing personality from childhood to adulthood during ontogenesis with such determinants of the integral development as the development of adulthood, maturity and understanding of the problems of self-realization and self-expression in the future. The pa-

per analyses the idea of personal development and maturing teenager in terms of modern childhood and attempts to review the process of growing up as a special means of becoming the subject of social actions in the development system. It provides an explanation for the necessity of targeted development of a particular area of psychological knowledge and practice – the psychology of maturity aimed at studying maturing possibilities regarding psychological conditions. The research gives reasons for the importance of studying subjective perceptions of teenagers such concepts as «maturity», «adulthood». The attention is focused on the prospect of maturity concerning transformation of the social situation of adolescent children.

Key words: growing up, personal development, subjective perceptions, maturity, adolescence.

References

1. Polivanova K. N. *Izmenenie detstva: proverka gipotezy* (Change of childhood: testing hypothesis). *Na poroge vzrosleniya: sb. nauch. tez.* (on threshold: collection of scientific abstracts). Eds. L. F. Obukhova, I. A. Korepanova. Moscow, 2011, pp. 48–59 (in Russian).
2. *Psikhologiya podrostka: uchebnik* (Teenager's psychology: textbook). Ed. A. A. Rean. St.-Petersburg, 2008. 512 p. (in Russian).
3. Tereshchenko V. V. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy lichnostnogo razvitiya i vzrosleniya sovremennogo podrostka* (Theoretical and methodological foundations of modern teenager's personal development and maturation). *Psikhologiya obucheniya* (Educational Psychology), 2013, no. 11, pp. 55–63 (in Russian).
4. Nilopets A. M. *Predstavleniya o svoem vozraste i otnosheniye k perspektive vzrosleniya u detey 6–8 let: avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk* (Performances of his age and attitude to prospect of growing up in children 6–8 years: autoref. diss. ... cand. of psychology). Moscow, 2011. 24 p. (in Russian).
5. Izvekov A. I. *Vzroslenie chelovechestva: krizis perekhodnogo vozrasta* (Growing humanity: crisis of adolescence). St.-Petersburg, 2011. 127 p. (in Russian)
6. Kosilova E. V. *Filosofiya vozrasta. Vzaimosvyaz' ekzistentsial'nogo i poznavatel'nogo vzrosleniya cheloveka* (Philosophy of age. Interrelation of man's existential and cognitive growing). Moscow, 2014. 160 p. (in Russian).
7. Feldshtein D. I. *Mir detstva v sovremennom mire. Problemy i zadachi issledovaniya* (World of childhood in world today. Problems and challenges of research). Moscow, Voronezh, 2013. 336 p. (in Russian).
8. Fiofanova O. A. *Proektirovanie modal'nostey vzrosleniya podrostkov v vospitatel'nom prostranstve: diss. ... d-ra ped. nauk* (Designing modalities of teenagers' growing in educational space: diss. ... doct. of pedagogy). Moscow, 2008. 360 p. (in Russian).
9. Khagurova N. E. *Deformatsiya kul'turno-institutsional'nogo prostranstva vzrosleniya v sovremennom rossiyskom obshchestve: diss. ... kand. sotsiol. nauk* (Deformation of cultural institutional space of growing up in modern Russian society: diss. ... cand. of sociology). Maykop, 2015. 186 p. (in Russian).
10. Kharlamenkova N. E. *Samoutverzhdenie podrostka* (Teenager's assertiveness). Moscow, 2007. 384 p. (in Russian).



ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

УДК 159.9.331.101

ВНУТРИПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ СУБЪЕКТОВ И АКТУАЛИЗАЦИЯ РЕСУРСОВ СРЕДЫ

В. А. Толочек

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

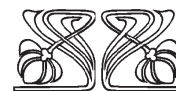
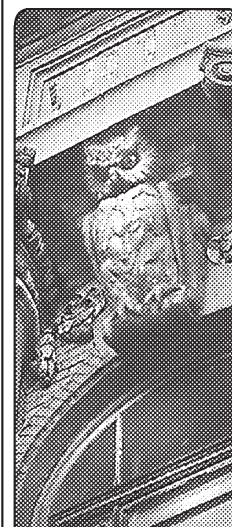
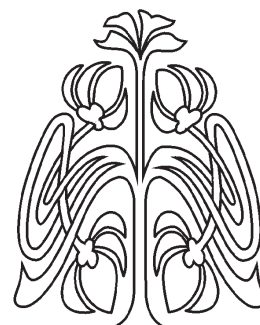
Рассматриваются зависимости условий среды как внесубъектных ресурсов, влияющих на выборы субъектами профессиональной сферы и последующую успешность их реализации в профессии и в семейной сфере. Анализируются данные, полученные посредством авторской методики «Анкета «Стили жизни»» на выборках государственных служащих (126 чел.) и менеджеров коммерческих компаний (148 чел.). Показано, что отдельные отличия в большей или меньшей полноте использования условий социальной среды как ресурсов сопряжены со своеобразными «системными эффектами» – выбором человеком профессиональной сферы, более оптимальной динамикой развития профессионализма субъекта, более успешной «вертикальной» карьерой. Среди рассматриваемых нами условий микро-, мезо- и макро-среды выделяются своеобразные «инварианты ресурсов», оказывающие позитивное влияние на профессиональную ориентацию и динамику профессионального становления субъекта – должность отца и матери, роль отца и матери, братьев/ сестер и родственников, супругов и детей, мужчин, руководителей и рабочих коллективов. Из них наибольший «вес» как факторы влияния на успешную «вертикальную» карьеру имеют «роль отца», «роль мужчин», «роль руководителей».

Ключевые слова: ресурсы, условия среды, реализация, субъекты, государственные служащие, менеджеры, профессиональная карьера, успешность.

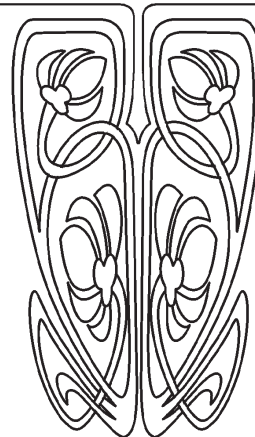
DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-2-115-122

Введение

С конца XX в. гуманитарии, объясняя успешность адаптации человека к новой социальной среде, в новой социальной ситуации, эффективность трудовой деятельности, меру самореализации в семье, обращаются к понятиям, целостно определяющим социальную успешность человека (ресурсы, потенциал, потенциалы). Если «потенциал» связывают, прежде всего, с собственными возможностями человека как индивида, субъекта, личности [1–3], то в понятие «ресурсы» включают довольно широкий спектр условий социальной среды – институты социальной поддержки, финансовые возможности семьи и др., также – физическое здоровье, образование, качества человека как личности и как субъекта деятельности, а на уровне описания психологических механизмов – качества саморегуляции, стратегии совладания и пр. Показано, что успешность человека как социального индивида, полнота его самореализации в разных сферах жизнедеятельности часто обусловлена именно его обращением к разным дополнительным возможностям. Но внесубъектные условия приобретают качество «ресурсов» лишь при условии их своеобразной актуализации [3–10], а интрасубъектные условия чаще проявляются в разнообразных формах неформальных взаимодействий участников совместной деятельности [11–16]. Межличностные взаимодействия, в свою очередь, приводят к становлению новых социально-психологических феноменов – благополучия, безопасности и пр. [12, 15–19].



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Наиболее противоречиво в литературных источниках представлены оценки *условий социальной среды* как возможных ресурсов. Но именно эти условия ввиду возможности управления ими в масштабе государства и организаций в наибольшей степени могли бы способствовать повышению эффективности труда, сохранению профессионального здоровья и долголетия, полноте самореализации человека в разных сферах. В множестве описаний разных факторов, влияющих на социальную успешность, мы различаем четыре группы: 1) *индивидуальные ресурсы человека*: способности, умения, знания, навыки, мотивация и т. п.; 2) *ресурсы физической среды*: пространство, время, информация, энергия; 3) *ресурсы социальной среды*: знания, технологии, социальные институты, социальные нормы и т. п.; 4) *ресурсы взаимодействия людей* [20, 21]. Сходную типологию ресурсов ранее предложила С. Тейлор [10].

Феномен «ресурсов» может адекватно эксплицироваться и в изучение проблемы *профессионального становления субъекта* (ПСС). Если в начале XX в. в качестве критериев профессиональной пригодности признавались отдельные качества, определяющие успешность решения отдельных задач – «профессионально значимые качества» (позже – «профессионально важные качества»), в середине XX в. – соответствие требованиям профессии в целом (как соответствие качеств субъекта *психограмме* профессии), то в конце века при обращении к отдельному человеку как к личности и индивидуальности, при внимании к эго профессиональной эволюции в течение всей карьеры факторами успешности стали его возможности интеграции с новыми обстоятельствами труда и жизни, способности использовать разные интра- и внесубъектные условия как *ресурсы*.

Особенности нашего подхода к пониманию природы ресурсов: 1) в качестве ресурсов могут выступать как «внутренние условия» субъекта (по С. Л. Рубинштейну), так и «внешние» (или условия среды): а) *интрасубъектные ресурсы* – эффекты, возникающие вследствие становления новых психических структур, обеспечивающих возможность инструментального использования ранее не актуализированных субъектом своих особенностей; б) *интерсубъектные ресурсы* – эффекты взаимодействия субъектов совместной деятельности; в) *внесубъектные ресурсы* – эффекты взаимодействия индивидуальности человека с условиями социальной среды (например, с типичными условиями родительской семьи, своей семьи, рабочей микросреды, с условиями социальной мезо- и макросреды; 2) в качестве ресурсов выступают не сами по себе индивидуальные особенности субъекта (свойства личности, интеллекта, стратегии совладания, стили и пр.), не составляющие социальной среды (социальные институты и др.), а «*другие*», не актуализированные

«внутренние условия» или «внешние», ранее не вовлеченные в функциональные системы.

О феномене ресурсов можно говорить тогда, когда функционирование психологических (физиологических, биомеханических и пр.) образований, выступающих в качестве *функциональных систем* (по В. Д. Шадрикову), приводит к *становлению новых более сложных систем*, позволяющих повышать эффективность деятельности и, соответственно, обеспечивать большую социальную успешность субъекта. Механизмами становления новых систем мы считаем *акты активного взаимодействия субъекта со средой* (окружением), в ходе которого условия внешней и внутренней среды, первоначально не отраженные в составе функциональных систем субъекта, отражаются и влияют на становление новых систем. *Феномен ресурсов* следует описывать в методологии экологической психологии [22], т. е. именно как *порождение, становление и функционирование новых психологических систем в процессах взаимодействия человека с новыми фрагментами среды*, как «внутренней», так и «внешней».

Программа исследования

Объект, предмет, задачи, методы исследования. Задачи: 1) выявить типичные для представителей разных профессиональных групп условия социальной среды, актуализируемые ими в качестве ресурсов; 2) оценить относительную значимость («вес») разных условий социальной среды как ресурсов для представителей разных групп.

Организация исследования. Для выделения условий социальной среды, актуализируемых как ресурсы профессионального становления субъекта (ПСС), изучались представления субъектов о динамике их профессионализма и его составляющих в возрасте от 20 до 65 лет. Вместе с этим учитывались условия родительской и собственной семьи, профессиональные достижения и др. Мы исходили из того, что условия среды сравнительно нейтральны и могут становиться ресурсами или актуализироваться в качестве ресурсов лишь при определенных обстоятельствах. Выбор условий социальной микро-, мезо- и макросреды был сделан на основе анализа литературных источников [1–3; 7–10]. В 2010–2015 гг. в ситуациях платных форм профессионального обучения (получение второго высшего образования, на семинарах, тренингах) обследовались государственные служащие и менеджеры в возрасте 30–50 лет.

Методика. Для решения задач исследования использовалась авторская методика – анкета «Динамика профессионального становления субъекта» (Динамика ПСС). Анкета включала (наряду с фиксированием пола, возраста, состояния в браке, числа детей, семейного и рабочего стажа, характеристик родительской семьи) оценки: 1) профессионализма; 2) «факторы профессионализма» (признание роли внешних условий в становлении



своего профессионализма) и оценки состояния еще 19 функциональных систем, поддерживающих профессионализм субъекта (непроизвольной и произвольной памяти, обучаемости, физической и интеллектуальной работоспособности, физического и духовного здоровья, профессиональной интуиции и компетентности, эмоциональной и интеллектуальной саморегуляции, саморегуляции физического состояния, общительности и деловой коммуникабельности, широты и цельности интересов, выраженности профессиональных деструкций, заболеваний, жизненных кризисов). Испытуемые оценивали изменения в уровне собственного профессионализма и его поддерживающих систем на протяжении профессиональной карьеры по 9-балльной шкале – от 0 до 8 баллов в пятилетних интервалах в разные периоды карьеры (как прожитые годы, т. е. от 20 лет до актуального возраста субъектов, так и прогнозируемые, ожидаемые изменения в будущем, т. е. до 65 лет). Соответственно, мы имели дело с *социальными представлениями* людей, которые *сопоставлялись с их реальными обстоятельствами прошлой и настоящей жизни*. Посредством комплекса методов параметрической статистики выявлялись связи

между составляющими ПСС и выделяемыми субъектами условиями среды. Валидность и надежность анкеты была подтверждена в цикле работ [4].

Результаты исследования. С учетом задач исследования выборки формировались спонтанно, ориентируясь на число экспертов не менее 100. Вследствие разных причин обе выборки оказались «эквивалентными» по многим характеристикам – полу, возрасту, стажу работы, состоянию в браке, стажу семейной жизни и пр.; примечательно, что часто и стандартные отклонения имеют сходные величины (табл. 1). В исследовании приняли участие 126 государственных служащих и 148 менеджеров; кроме того, исследовались специалисты (39 чел.) и руководители высшего и среднего звена управления (63 чел.) органов госслужбы и специалисты (63 чел.) и руководители высшего и среднего звена управления (48 чел.) коммерческих компаний.

Разнятся выборки по пропорции специалистов/руководителей высшего и среднего звена (при сравнении подгрупп «заместители» исключались из анализа вследствие неопределенности их статуса) – в выборке госслужащих оказалось

Таблица 1

Описательные статистики и результаты *t*-сравнения выборок государственных служащих и менеджеров и подгрупп специалистов и руководителей высшего и среднего звена управления органов государственной службы, специалистов и руководителей высшего и среднего звена управления коммерческих компаний

Переменные	Госслужащие		Менеджеры		Госслужащие		Менеджеры	
	М	CD	М	CD	ГС1	ГС3	М1	М3
					М	CD	М	CD
Пол	0,63	0,486	0,55	0,499	0,54	0,65	0,52	0,58
Возраст	39,81*	7,727*	37,47*	8,513*	36,49*	41,13*	34,80*	40,83*
Стаж работы	19,57	8,427	16,45	8,862*	16,13	20,94*	13,67	20,69*
Стаж управления	9,67	7,684	6,85	7,106*	4,90	11,73*	3,41	11,60*
Брак	0,73	0,446	0,71	0,467	0,54	0,81*	0,60	0,83*
Стаж семейный	12,96	9,380	11,30	9,832	10,77	14,14	8,68	14,48*
Дети	1,40	1,345	1,11	0,869*	1,03	1,62*	0,99	1,48*
Место жительства	4,06	0,870	3,99	0,922	4,36	3,81*	3,96	4,06
Место рождения	3,02	1,308	3,28	1,212	3,23	2,87	3,24	3,31
Рождение в полной семье	0,95	0,214	0,96	0,198	0,95	0,97	0,93	0,98
Значимые условия социальной среды								
Воспитание в полной семье	0,86	0,351	0,82	0,388	0,72	0,94*	0,79	0,85*
Образ отца	3,14	1,010	3,42	0,817	3,31	2,94	3,49	3,31
Должность отца	2,98	1,863	3,21	1,316	2,51	3,37*	3,14	3,29
Образ матери	3,10	0,916	3,43	0,783*	3,28	3,08	3,44	3,35
Должность матери	1,84	1,520	2,57	1,004*	1,74	2,03	2,39	2,73
Роль отца	5,33	2,439	4,29	2,853*	4,74	6,00*	3,94	4,85
Роль матери	5,53	2,093	5,16	2,200	5,49	5,89	5,20	5,29
Роль брата/сестры	2,00	2,436	1,67	2,180	2,03	2,18	1,58	2,00
Роль родственников	2,56	2,625	1,94	2,453*	2,38	2,62	1,54	2,71*



Окончание табл. 1

Переменные	Госслужащие		Менеджеры		Госслужащие		Менеджеры	
	М	CD	М	CD	ГС1	ГС3	М1	М3
					М	CD	М	CD
Роль друзей	3,32	2,538	3,02	2,503	3,87	3,08	3,03	3,35
Роль женщин	2,42	2,405	2,66	2,443	2,69	2,32	2,75	2,69
Роль мужчин	3,33	2,930	3,52	2,791	3,54	3,33	2,76	4,33*
Роль супруга/супруги	2,92	2,930	2,94	2,716	2,56	3,10	2,42	3,67
Роль детей	2,24	2,673	1,79	2,535	2,18	2,23	1,77	2,04
Роль руководителя	4,81	2,731	4,72	2,347	4,33	5,11*	4,41	4,88
Роль рабочего коллектива	4,13	2,644	4,31	2,252	4,03	4,21	4,03	4,33
Роль обстоятельств	3,40	2,923	4,15	2,489*	4,03	3,05	4,17	4,23
Роль наук	3,21	2,959	3,26	2,514	3,74	3,00	2,66	3,46
Роль искусств	2,10	2,352	2,29	2,345	2,67	1,97	1,87	2,46
Роль религии	1,28	2,022	1,82	2,324*	2,05	0,97	1,30	2,19

Примечание. М – средние, CD – стандартные отклонения; * – межгрупповые различия статистически значимы (при $p < 0,05$, $p < 0,01$, $p < 0,001$); ГС1 – государственные служащие – специалисты; ГС3 – государственные служащие – руководители; М1 – менеджеры – специалисты; М3 – менеджеры – руководители.

больше руководителей среднего и высшего звена, они несколько старше по возрасту (соответственно общий стаж работы и стаж управленческой деятельности у них больше), в среднем большее число детей.

Рассматривая условия среды, или внесубъектные условия, в которые в нашем анализе включены воспитание в полной семье, образование и должность родителей, а также «факторы профессионализма», отраженные в «ролях» разных групп людей и разных факторов, отметим, что из 20 переменных, рассматриваемых нами как значимые условия социальной микро-, мезо- и макросреды, при t -сравнении (для независимых групп) шесть (или 30%) оказались статистически значимыми даже при довольно высоких стандартных отклонениях в отношении всех рассматриваемых переменных (см. табл. 1.). Межпрофессиональные различия между представителями двух профессиональных сфер в отношении условий, рассматриваемых нами как потенциальные «ресурсы», были разнонаправлены и далеко не всегда достигают критического уровня статистической значимости, но они часто составляют величину порядка 0,5 балла (что составляет 6% диапазона шкалы оценок).

У госслужащих более «плотные» биографии с точки зрения наполненности рабочим и семейным стажем, в среднем больше детей, чем у менеджеров (1,4 и 1,1 соответственно). В отношении ряда важных переменных, анализируемых нами, межиндивидуальная вариативность у госслужащих меньше, чем у менеджеров. Видимо, госслужащие представляют собой более гомогенную профессиональную сферу (предполагающую более типичные для большинства стили жизни), чем менеджеры. Заслуживают внимания и соотноше-

ния уровня образования и занимаемой должности родителей: у госслужащих родители чаще занимали скромные должностные позиции менеджеров (отцы – мастера, бригадира, мать – квалифицированной работницы), тогда как сами госслужащие к 40 годам (среднее по выборке) «выросли» до уровня 4,39 (4 – заместитель, 5 – начальник отдела), что на 1,5 и на 2,5 «пункта» выше, чем у их отцов и матерей. Менеджеры, напротив, при лучшей стартовой позиции (уровня образования и должностей, занимаемых родителями) к 37,5 годам (среднему возрасту по выборке) не достигают большего, чем их родители.

Внутрипрофессиональные различия между представителями обеих сходных профессиональных сфер, т. е. различия между лицами с разной успешностью «вертикальной» карьеры оказались также выраженными, хотя они и несколько реже достигали уровня статистической значимости (25% анализируемых переменных у госслужащих и 10% у менеджеров). Более информативным, однако, является простое сопоставление не отдельных переменных, а комплексов переменных, или условий среды. Так, у лиц, состоявших как руководители среднего и высшего звена в органах государственной службы и в коммерческих организациях, образование отца и матери оказалось несколько ниже, занимаемая отцами и матерями должность была ниже, чем у родителей специалистов. Лица с более успешной административной карьерой признают и более важную роль в своем профессиональном становлении отца и матери, братьев/сестер и родственников, супругов и руководителей (что можно понимать как отражение определенных социальных ролей и норм родительской семьи – «внешних условий», «преломляющихся» в последующем в успешной



карьере), тогда как в детерминации профессионализма специалистов важная роль приписывается лицам с неоднозначным влиянием – друзьям, женщинам, обстоятельствами.

Если ожидаемо мы выявляли различия между представителями профессий разных типов [13, 16], то выявление подобных различий в отношении разных профессий одного типа (в данном случае – «человек – человек» по Е. А. Климову), к тому же сходных по таким важным критериям, как *социальный статус профессии, иерархия должностных позиций* (т. е. количество квалификационных и должностных позиций в карьере от рядового специалиста до первого руководителя данной профессиональной сферы) и *свободе субъекта* как профессионала (в выборе трудовых функций, задач, объема и характера деятельности, организации – компании, вуза и пр.), можно считать важными научными фактами.

Отметим несколько важных отличий: госслужащие «стартуют» в профессию с более скромных социальных позиций, чем менеджеры, но в своей карьере достигают большего, чем их родители, тогда как менеджеры – меньшего. Госслужащие представляют собой более гомогенную профессиональную группу с более типичным для всех образом и стилем (в своем большинстве они состоят в браке, имеют продолжительный стаж семейной жизни, больше детей), в их биографиях меньше спонтанного, непредсказуемого, чем у менеджеров. Госслужащие более интегрированы с разными «социальными сетями»: они признаны более важной ролью отца и матери, братьев и сестер, родственников, друзей и супругов, руководителей и меньшую – роль обстоятельств и религии,

чем менеджеры. Следовательно, успешность реализации в профессии и в семейной сфере у госслужащих в большей степени детерминируется условиями социальной среды, чем у менеджеров.

Если условия социальной среды как факторы межпрофессиональной дифференциации логичны и объяснимы, то не менее важно и влияние своеобразных «*инвариантов ресурсов*» на успешность должностного продвижения в обеих профессиональных сферах как фактора *внутрипрофессиональной дифференциации субъектов*. Должность отца и матери (как фона социальных установок), признание высокой роли отца и матери, братьев, сестер и родственников (как отражение взаимоотношений в родительской семье), супругов и детей (как отражение взаимоотношений в своей семье), мужчин, руководителей и рабочих коллективов (как отражение готовности принимать жесткие иерархические отношения в контактных социальных группах) выступают своего рода референтами меры интеграции субъекта с условиями среды, меры «дружественных» отношений личности и окружения.

Видимо, именно подобные «*инварианты ресурсов*» и предопределяют не только выбор человеком профессиональной сферы, но и последующую карьеру в ней – как «вертикальную» (см. табл. 1), так и быстроту и продолжительность профессионального роста (табл. 2). В исследовании приняли участие 126 государственных служащих и 148 менеджеров; кроме того, исследовались специалисты (39 чел.) и руководители высшего и среднего звена управления (63 чел.) органов госслужбы и специалисты (63 чел.) и руководители высшего и среднего звена управления (48 чел.) коммерческих компаний.

Таблица 2

Результаты *t*-сравнения представлений о динамике профессионализма выборок государственных служащих и менеджеров и подгрупп специалистов (ГС1) и руководителей высшего и среднего звена управления (ГС3) органов государственной службы, специалистов (М1) и руководителей высшего и среднего звена управления (М3) коммерческих компаний

Переменные	Госслужащие		Менеджеры		Госслужащие		Менеджеры	
					ГС1	ГС3	М1	М3
Возрастной срез	М	CD	М	CD	М	CD	М	CD
20 лет	1,33	0,810	2,41	1,529*	1,00	1,41*	2,45	2,29
25 лет	3,06	1,006	3,84	1,474*	2,62	3,27*	3,79	3,96
30 лет	4,44	1,040	5,22	1,528*	4,05	4,62*	5,10	5,44
35 лет	5,50	1,071	6,03	1,392*	5,15	5,63*	5,90	6,25
40 лет	6,45	1,009	6,70	1,140	6,18	6,60*	6,61	6,90
45 лет	7,05	0,838	7,09	0,968	6,82	7,22*	6,90	7,31*
50 лет	7,33	0,780	7,24	0,899	7,15	7,49*	6,99	7,58*
55 лет	7,20	0,904	7,07	0,846	6,87	7,41*	6,72	7,52*
60 лет	6,55	1,143	6,69	0,925	5,95	6,95*	6,31	7,02*
65 лет	5,72	1,256	6,05	1,039*	5,05	6,25*	5,61	6,48*

Примечание. М – средние, CD – стандартные отклонения: * – межгрупповые различия статистически значимы (при $p < 0,05$, $p < 0,01$, $p < 0,001$); ГС1 – государственные служащие – специалисты; ГС3 – государственные служащие – руководители; М1 – менеджеры – специалисты; М3 – менеджеры – руководители.



Если в двадцати анализируемых условиях среды, вероятно, способных выступать в качестве «ресурсов» профессионального становления, лишь часть отражает статистически значимые различия между представителями разных профессиональных сфер, как и успешность должностного продвижения в них, то что касается динамики профессионализма (в восприятии самих субъектов), эти различия более впечатляющи. У госслужащих все десять возрастных срезов характеризуются статистически значимыми различиями между специалистами и руководителями среднего и высшего звена, у менеджеров – более продолжительной динамикой роста профессионализма пяти «срезов» во второй половине карьеры – с 45 до 65 лет (см. табл. 2).

Заключение

Рабочие гипотезы подтверждены. Некоторые условия социальной микро-, мезо- и макросреды могут выступать в качестве факторов между- и внутрипрофессиональной дифференциации субъектов. Ряды *отдельных отличий*, чаще связанные с большей полнотой использования условий социальной среды как ресурсов, сопряжены со своеобразными «*системными эффектами*» – *выбором человеком профессиональной сферы, более оптимальной динамикой развития профессионализма субъекта, более успешной «вертикальной» карьерой*.

Среди рассматриваемых нами двадцати условий явно выделяются своеобразные «*инварианты ресурсов*», более других оказывающие чаще позитивное влияние на профессиональную ориентацию и динамику профессионального становления субъекта – *должность отца и матери, роль отца и матери, братьев/сестер и родственников, супругов и детей, мужчин и руководителей, рабочих коллективов*. Из них наибольший «вес» как факторы влияния на успешную «вертикальную» карьеру, вероятно, имеют «*роль отца*», «*роль руководителей*», «*роль мужчин*» (значимость именно этих факторов устойчививо подтверждается в цикле наших исследований [5, 21]). Примечательно, что даже в профессиях, относящихся к одному типу («человек – человек») и близких по таким критериям, как *социальный статус профессии, иерархия должностных позиций и свобода субъекта*, мы находим, с одной стороны, ряд сходных факторов влияния на внутрипрофессиональную дифференциацию субъектов, с другой – ряд специфических отличий, сопряженных с выбором людьми той или иной профессиональной сферы как среды самореализации.

Понятно, что в действительности имеют место влияния не отдельных условий, а их комбинаций, приводящих не к отдельным эффектам, а к цепочкам социальных эффектов (быстрота и успешность карьеры, полнота самореализации в семье и т. п.). Полученные результаты позволяют также очертить контуры психологических

механизмов, обеспечивающих актуализацию отдельных условий среды как ресурсов, сопряженных со становлением новых психологических систем, – это открытость миру, позитивный опыт разнообразных социальных взаимодействий в детстве, юности, ранней взрослости (что уже давно выделено в гуманитарной и академической психологии).

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 14-28-00087), Институт психологии РАН.

Библиографический список

1. *Водопьянова Н. Е.* Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов «субъект-субъектных» профессий) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2014. 48 с.
2. *Волочков А. А.* Активность субъекта бытия : интегративный подход. Пермь, 2007. 376 с.
3. *Крюкова Т. Л.* Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. Кострома, 2010. 380 с.
4. *Толочек В. А.* Квазидиагностика и проблемы целостного изучения человека // Мир психологии. 2004. № 4. С. 100–111.
5. *Толочек В. А.* Социализация в квадрате : локализация феномена «акме» и его вероятные детерминанты // Мир психологии. 2005. № 4. С. 50–64.
6. *Толочек В. А.* Адаптация субъекта к социальной среде : парадоксы, парадигмы, психологические механизмы // Мир психологии. 2006. № 4. С. 131–146.
7. *Хазова С. А., Дорьева Е. А.* Ресурсы субъекта : теория и практика исследования. Кострома, 2012. 238 с.
8. *Baumeister R. F., Schmeichel B. J., Vohs K. D.* Self-regulation and executive function : Self as controlling agent. Social psychology : Handbook of basic principles / eds. A. W. Knogianski, E. T. Higgins. New York, 2007. P. 516–539.
9. *Diener E., Fujita F.* Resources, personal strivings, and subjective well-being : A nomothetic and idiographic approach // Journal of Social Psychology. 1995. Vol. 68. № 5. P. 926–935.
10. *Taylor Sh.E.* Health psychology. Boston, 1995. С. 175–183.
11. *Бочарова Е. Е.* Границы социальной активности и субъективное благополучие молодежи // Вестн. Московского гос. обл. ун-та. Сер. Психологические науки. 2012. № 3. С. 5–11.
12. *Бочарова Е. Е.* Самоопределение личности как субъекта профессиональной социализации // Проблемы социальной психологии личности : межвуз. сб. науч. тр. Вып. 10. Саратов, 2012. С. 121–128.
13. *Канцов А. В.* Личностное и интеллектуальное развитие студентов в условиях учебной группы современного вуза. Самара, 2011. 214 с.
14. *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.



15. Шамионов Р. М. О некоторых преобразованиях структуры субъективного благополучия личности в разных условиях профессиональной социализации // Мир психологии. 2010. № 1. С. 237–249.
16. Шамионов Р. М. Социализация личности : системно-диахронический подход // Психологические исследования : электрон. науч. журн. 2013. Т. 6, № 27. С. 8. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.11.2015).
17. Боcharова Е. Е. Современные тренды содержательных методов анализа процесса социализации личности // Современные исследования социальных проблем. 2013. № 9 (29). DOI: 10.12731/2218-7405-2013-9-59. URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2013/9/bocharova.pdf> (дата обращения: 15.11.2015).
18. 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. Вып. 6. М., 2014. С. 125–139.
19. 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) апрель–июнь. С. 54–67.
20. 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.
21. Толочек В. А., Денисова В. Г., Журавлева Н. И. Квази-измерения в решении научных и прикладных задач комплексного человекознания : надежность и валидность // Проблемы социальной психологии личности : межвуз. сб. науч. тр. Вып. 11. Саратов, 2013. С. 32–45.
22. Панов В. И. Экопсихология : парадигмальный поиск. М. ; СПб., 2014. 296 с.

Intraprofessional Differentiation of Subjects and Updating of Environmental Resources

Vladimir A. Tolochek

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

The author of the article carries out an exploration for the relations of environment conditions as outsubject resources that influence the choice of the subjects of the professional sphere and the subsequent success of their implementation in the profession and in the family. The data of the article are presented by the samples of public servants (126 pers.) and managers of commercial companies (148 pers.) collected by the author's methodology «Questionnaire "Lifestyle"». It has been shown that specific differences of the level of use of the social environment conditions as the resources are associated with a sort of «systemic effects» – a person's choice of professional sphere, a more optimal dynamics of development of professionalism of the subject, and a more successful «vertical» career. In terms of the analysed micro-, meso- and macroconditions we have pointed out «invari-

ant resources», which have a positive impact on the dynamics of the professional orientation and professional development of the subject: they include the job occupation of the father and the mother, the roles of father and mother, brothers and sisters and relatives, spouses and children, men, managers and staff with the roles of «the father», «men», and «leader» being the most influential on the success of the «vertical» career.

Key words: resources, environment conditions, the implementation, subjects, civil servants, managers, professional, career, success.

References

1. Vodop'yanova N. E. *Resursnoe obespechenie protivodeystviya professional'nomu vygoraniyu sub'yektov truda (na primere spetsialistov «sub»ekt-sub»ektnykh) professiy: avtoref. diss. ... d-ra psikholog. nauk* (Resource support of contrariety to labor subject's professional burnout {by the example of specialists in "subject-subject" professions}: autoref. dis. ... doct. of psychology). St.-Petersburg, 2014. 48 p. (in Russian).
2. Volochkov A. A. *Aktivnost' sub'yekta bytiya: integrativnyy podkhod* (Being subject's activity: integrative approach). Perm, 2007. 376 p. (in Russian).
3. Kryukova T. L. *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya v raznye periody zhizni* (Psychology of coping behavior in different periods of life). Kostroma, 2010. 380 p. (in Russian).
4. Tolochek V. A. *Kvazidiagnostika i problemy tselostnogo izucheniya cheloveka* (Quasi-diagnosis and problems of holistic study of person). *Mir psikhologii* (The World of Psychology), 2004, no. 4, pp. 100–111 (in Russian).
5. Tolochek V. A. *Sotsializatsiya v kvadrate: lokalizatsiya fenomena «akme» i ego veroyatnye determinanty* (Socialization quadratically: location of acme-phenomenon and its probable determinants). *Mir psikhologii* (The World of Psychology), 2005, no. 4, pp. 50–64 (in Russian).
6. Tolochek V. A. *Adaptatsiya sub'yekta 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).
7. Khazova S. A., Dor'eva E. A. *Resursy sub'yekta: teoriya i praktika issledovaniya*. (Subject's resources: theory and practice of investigation). Kostroma, 2012. 238 p. (in Russian).
8. Baumeister R. F., Schmeichel B. J., Vohs K. D. *Self-regulation and executive function: Self as controlling agent. Social psychology: Handbook of basic principles*. Eds. A. W. Knogianski, E. T. Higgins. New York, 2007, pp. 516–539 (in English).
9. Diener E., Fujita F. *Resources, personal strivings, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. Journal of Social Psychology*, 1995, vol. 68, no. 5, pp. 926–935 (in English).
10. Taylor Sh. E. *Health psychology*. Boston, 1995, pp. 175–183 (in English).
11. Bocharova E. E. *Granitsy sotsial'noy aktivnosti i sub'yektivnoe blagopoluchie molodezhi* (Borders of social activity and youth's subjective well-being). *Vestn.*



- Moskovskogo gos. obl. un-ta. Ser. Psikhologicheskie nauki* (MRSU Magazine. Ser. Psychology), 2012, no. 3, pp. 5–11 (in Russian).
12. 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* (Issues of personality's social psychology). Iss. 10. Saratov, 2012, pp. 121–128 (in Russian).
 13. Kaptsov A. V. *Lichnostnoe i intellektual'noe razvitie studentov v usloviyakh uchebnoy gruppy sovremennogo vuza* (Students' personal and intellectual development in terms of academic group in modern university). Samara, 2011. 214 pp. (in Russian).
 14. Kolesnikova E. I. *Lichnostnye i tsennostnye aspekty samoregulyatsii sub»ektov obrazovatel'nogo protsessa v vuze* (Personal and value aspects of self-regulation by subjects of educational process in university). *Vestn. Samar. gumanitarnoy akad. Ser. Psikhologiya* (The Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Ser. Psychology), 2012, no. 1 (11), pp. 9–26 (in Russian).
 15. Shamionov R. M. *O nekotorykh preobrazovaniyakh struktury sub»ektivnogo blagopoluchiya lichnosti v raznykh usloviyakh professional'noy sotsializatsii* (About some transformations of structure of subjective well-being in different terms of professional socialization). *Mir psikhologii* (The World of Psychology), 2010, no. 1, pp. 237–249 (in Russian).
 16. Shamionov R. M. *Sotsializatsiya lichnosti: sistemno-diakhronicheskiy podkhod* (Personality's socialization: system-diachronic approach). *Psikhologicheskie issledovaniya: electron. nauch. zhurn.* (Psikhologicheskie Issledovaniya), 2013, vol. 6, no. 27, p. 8. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 15 November 2015) (in Russian).
 17. Bocharova E. E. *Sovremennyye trendy sodержatel'nykh metodov analiza protsessa sotsializatsii lichnosti* (Contemporary trends of meaningful methods of the person's socialization process' analysis). *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem* (Modern research of social problems: scientific e-journal), 2013. no. 9 (29). Available at: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2013/9/bocharova.pdf> DOI: 10.12731/2218-7405-2013-9-59 (accessed 15 November 2015)
 18. Gutsykova S. V. *Kontseptualizatsiya predstavleniy o bezopasnosti sotsial'no-psikhologicheskogo prostranstva professional'noy deyatel'nosti* (Conceptualization of presents about security of social-psychological space of professional activity). *Aktual'nye problemy psikhologii truda, inzhenernoy psikhologii i ergonomiki* (Actual problems of labor psychology, engineering psychology and ergonomics). Eds. A. A. Oboznov, A. L. Zhuravlev. Iss. 6. Moscow, 2014, pp. 125–139 (in Russian).
 19. Gutsykova S. V. *Vliyaniye psikhologicheskogo klimata na bezopasnost' sotsial'no-psikhologicheskogo prostranstva uchebno-professional'noy deyatel'nosti studentov* (Psychological climate influence on security of social-psychological space of students' learning-professional activity). *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya. Teoreticheskie i prakticheskie problemy psikhologii* (Actual problems of psychological knowledge. Theoretical and practical problems of psychology), 2015, no. 2 (35), April – June, pp. 54–67 (in Russian).
 20. Tolochek V. A. *Professional'naya uspeshnost' sub»ekta: psikhologicheskie i sotsial'nye konteksty* (Subject's professional successfulness: psychological and social contexts). *Metody issledovaniya psikhologicheskikh struktur i ikh dinamiki* (Methods of research of psychological structures and their dynamic). Eds. T. N. Savchenko, G. M. Golovina. Moscow, 2007, pp. 69–81 (in Russian).
 21. Tolochek V. A., Denisova V. G., Zhuravleva N. I. *Kvazi-izmereniya v reshenii nauchnykh i prikladnykh zadach kompleksnogo chelovekoznaniya: nadezhnost' i validnost'* (Quasi-measures in solution of scientific and applied tasks of complex human knowledge: reliability and validity). *Problemy sotsial'noy psikhologii lichnosti: mezhvuz. sb. nauch. tr.* (Problems of personality's social psychology: Interuniversity collection of scientific works). Iss. 11. Saratov, 2013. pp. 32–45 (in Russian).
 22. Panov V. I. *Ekopsikhologiya: paradigmal'nyy poisk* (Eco-psychology: paradigm search). Moscow; St.-Petersburg, 2014. 296 p. (in Russian).

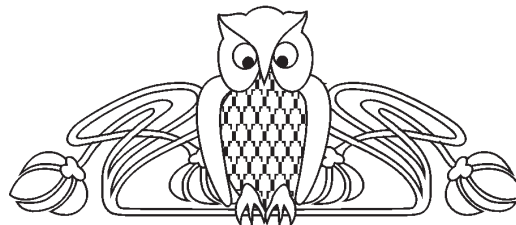
УДК 159.9.072.422

РОЛЬ ПЕРЕЖИВАНИЯ СУБЪЕКТИВНОЙ НЕЗАЩИЩЕННОСТИ В СФЕРЕ ТРУДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПЕРСОНАЛА

А. Ю. Смирнова

Смирнова Анна Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и социальной психологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия
E-mail: anna-smirnova-sgu@mail.ru

В статье теоретически и эмпирически обосновано деструктивное влияние переживания субъективной незащищенности в



сфере труда на профессиональное развитие, проявляющееся в детерминации профессионального выгорания. Методики исследования: «Ольденбургский опросник профессионального (психического) выгорания» Е. Демерути с коллегами в переводе и адаптации А. Смирновой, «Утрехтская шкала увлеченности персонала работой» В. Шауфели и А. Беккера (Schaufeli & Bakker, 2003), «Методика диагностики субъективной незащищенности в сфере труда» Д. Хеллгрена с коллегами (J. Hellgren et al., 1999)



в переводе и адаптации А. Смирновой, «Методика диагностики когнитивного и аффективного компонентов субъективной незащищенности в сфере труда» Х. Де Витта (Job Insecurity Scale, De Witte 2000, 2012) в переводе и адаптации А. Смирновой. Эмпирический базис составили 1072 работника. Метод математико-статистического анализа: подтверждающий факторный анализ.

Ключевые слова: профессиональное развитие, субъективная незащищенность в сфере труда, профессиональное выгорание, увлеченность персонала работой, Ольденбургский опросник профессионального (психического) выгорания.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-2-122-128

Введение

Современные бизнес-структуры и общество в целом развиваются столь быстро, что не без иронии можно заключить: изменения становятся единственной константой. Вместе с тем развитие наук и профессий требует все большей специализации, постоянного обучения [1], причем профессиональное развитие и карьерное становление осуществляются на пути все более узкой специализации. Современный профессионал «обязан постоянно следить за всей новейшей информацией, которая появляется в его ограниченной сфере. Объем этой информации и скорость ее обновления возрастают, физические же ресурсы отдельного специалиста остаются постоянными» [2, с. 271]. Это требует еще большего сужения профессиональных интересов. Чрезмерная нагрузка, которой подвержены современные специалисты, является одним из факторов, детерминирующих профессиональное выгорание [2, с. 284].

Имеют место две противоположно направленные тенденции рынка труда: с одной стороны, необходимость углубления узко специфичных знаний для сохранения собственного профессионализма и конкурентоспособности, с другой – «постоянство» угрозы увольнения или изменения качественных характеристик работы, часто требующих переквалификации, ставят перед организационными психологами новые задачи в изучении уже, казалось бы, давно изученных феноменов, в частности профессионального выгорания. И цель таких исследований – анализ изменения психологического содержания и закономерностей феномена, учитывая влияние особенностей новой организационной среды.

Узкоспециальный подход к своему труду, часто необходимый для выполнения деятельности в определенных отраслях промышленности, обуславливает ограниченность возможностей трудоустройства профессионала вне организации, в которой происходит профессиональное становление, возникает «зависимость» работника от нее и его повышенная «уязвимость» в переживании субъективной незащищенности в сфере труда [3]. Современные тенденции развития рынка труда порождают конфликт между ресурсами человека и требованиями, предъявляемыми к нему орга-

низационной средой, приводят к возникновению «душевного переутомления», что является одной из главных причин выгорания [4]. Профессиональное (или психическое) выгорание (burnout) в самом общем виде – долговременная стрессовая реакция или синдром, возникающий вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности [2, 4], личностная деформация профессионала под влиянием профессиональных стрессов [4]. Понимание выгорания как «ответа на хронический эмоциональный стресс» [2] предполагает, что действие такого стрессора рабочей среды, как угроза потери работы или важных для работника особенностей неизбежно повлияет на динамику профессионального выгорания субъекта труда [5]. Значение этих изменений профессиональной деятельности еще более актуальны с методологических позиций субъектно-деятельностного подхода, в котором, как отмечает Е. Н. Водопьянова, проблема профессионального выгорания рассматривается в контексте взаимовлияний профессиональной деятельности и субъекта труда [4].

Тема деструктивного влияния особенностей организационного контекста и стресса на рабочем месте на психику субъекта труда в целом и его профессиональное развитие в частности требует дополнительного теоретико-методологического анализа, в том числе влияния переживания субъективной незащищенности в сфере труда на профессиональное развитие персонала. Оно еще недостаточно изучено в отечественной организационной психологии, хотя в зарубежной некоторые попытки такого анализа можно найти [5–7]. В качестве показателя, характеризующего профессиональное развитие, в статье мы рассматриваем изменение эмоционального состояния субъекта труда, движущееся в профессиональном развитии в континууме – увлеченность работой – профессиональное выгорание. При этом согласно модели требований и контроля Е. Демерути с коллегами (Demerouti E., Bakker A. В., de Jonge J., Janssen P. P. M., Schaufeli W. B.) [8], профессиональное развитие выступает базисом, на котором только и возможны формирование увлеченности персонала работой, благоприятная профессиональному развитию организационная среда, характеризующаяся сочетанием высокой (но не чрезмерной) требовательности к работнику и его правом самому контролировать работу (экспертный авторитет работника в принятии профессиональных решений). «Компенсация» затраченных в ответ на требования среды ресурсов в виде морального удовлетворения от выполнения работы, профессиональной самореализации и т. д. формирует увлеченность персонала работой, напротив, организационная среда, характеризующаяся повышенными требованиями к работнику без предоставления упомянутых возможностей профессиональной самореализации ведет к профессиональному выгоранию [8].



Субъективная незащищенность в сфере труда как эмоциональное состояние субъекта труда, являющееся следствием интерпретации рабочей ситуации как угрожающей и оценки собственных личностных ресурсов как недостаточных для преодоления данной ситуации [9] также будет характеризовать непродуктивную рабочую среду: с одной стороны, желая «удержаться» на рабочем месте, работник будет затрачивать все больше ресурсов (действие субъективной незащищенности как особого мотиватора трудовой деятельности эмпирически подтверждено в ряде работ [10]), вместе с тем, так как компенсации ресурсов не происходит, можно предположить, что субъективная незащищенность в сфере труда явится детерминантой профессионального выгорания. Более того, со временем будет нарастать и сам уровень субъективной незащищенности в сфере труда, свойственный субъекту труда, переживающему психическое (профессиональное) выгорание. Косвенно теоретическое обоснование последнего утверждения можно найти в работах по выгоранию К. Маслач, которая определяет редукцию профессиональных достижений как один из компонентов модели выгорания [11]. В соответствии с выдвинутой нами гипотезой к числу традиционно отмечаемых последствий переживания субъективной незащищенности в сфере труда можно отнести: снижение качества выполнения работы, формирование негативных установок к трудовой деятельности, снижение уровня субъективного благополучия работника [12], а к психосоматическим расстройствам причисляется профессиональное (психическое) выгорание.

Программа исследования

На основании приведенного выше теоретического анализа **целью** выполненного в статье **эмпирического исследования** является определение влияния переживания субъективной незащищенности в сфере труда (СН) на профессиональное развитие субъекта труда, **задачи исследования** – определить влияние угроз потери работы (количественный аспект СН) и угроз потери важных аспектов работы (качественный аспект СН), эмоциональных переживаний, связанных с этими угрозами (аффективный компонент СН), на формирование профессионального выгорания (в данной работе именно этот ракурс является ключевым). **Гипотеза исследования:** субъективная незащищенность в сфере труда (в качественно-количественном и когнитивно-аффективном аспектах) детерминирует профессиональное выгорание субъекта труда.

Теоретико-методологический базис исследования составили в большей или меньшей мере обсужденные выше работы по профессиональному выгоранию авторов: Х. Френденбергера (Freundenberger Н. J.), Б. Перлмана (В. Perlman)

и Е. Хартмана (Е. Hartman), Е. Демерути (Е. Demerouti), К. Мостерт (К. Mostert), А. Беккера (А. Bakker), С. Джексона (S. Jackson), К. Маслач (С. Maslach), В. Шайфели (W. B. Schaufeli), А. Пайнса (А. М. Pines), А. Широма (А. Shirom), Т. И. Ронгинской, В. Е. Орел, Н. Е. Водопьяновой), увлеченности персонала работой: В. Шауфели (W. B. Schaufeli), А. Беккера (А. В. Bekker), Е. Демерути (Е. Demerouti), К. Мостерт (К. Mostert), М. Салановой (М. Salanova), в части исследования субъективной незащищенности в сфере труда работы когнитивно-аффективного подхода: С. Ашфорд (S. Ashford), И. Борга (I. Borg), Х. Де Витта (H. De Witte), Д. Элизур (D. Elizur), Г. Хуанг (G.-Н. Huang), Д. Айтоу (J. К. Ito), К. Кенига (С. J. Kenig), С. Ли (С. Lee), Х. Ню (X. Niu), Д. Пienaар (J. Pienaar), Т. Стауфенбиеля (Т. Staufenbiel), А. Смирновой, качественно-количественного подхода: Л. Гринхалфа (L. Greenhalgh), Д. Хеллгрена (J. Hellgren), К. Люис-Грина (С. Louis-Guerin), З. Розенблатта (Z. Rosenblatt), Е. Рокич (Е. Roskies), М. Сверке (М. Sverke) и процессного подхода: Г. Хуанг (G.-Н. Huang), Х. Ню (X. Niu), С. Ли (С. Lee), С. Ашфорд (S. Ashford) к субъективной незащищенности в сфере труда. **Методы и методики исследования:** «Ольденбургский опросник профессионального (психического) выгорания» Е. Демерути с коллегами (Oldenburg Burnout Inventory, 2010 [13]) в переводе и адаптации А. Смирновой [5], «Утрехтская шкала увлеченности персонала работой» В. Шауфели и А. Беккера (Schaufeli, & Bakker, 2003 [14]), «Методика диагностики субъективной незащищенности в сфере труда» Д. Хеллгрена с коллегами (J. Hellgren et. al., 1999) в переводе и адаптации А. Смирновой; «Методика диагностики когнитивного и аффективного компонентов субъективной незащищенности в сфере труда» Х. Де Витта (Job Insecurity Scale, De Witte 2000, 2012 [12]) в переводе и адаптации А. Смирновой [15]; методы математико-статистического анализа: моделирование структурными уравнениями, для математической обработки эмпирических данных применялась программа AMOS SPSS 22.

Организация исследования носила срезовой характер, однако с целью анализа влияния угроз потери работы (количественный аспект СН) и угроз потери важных аспектов работы (качественный аспект СН), а также эмоциональных переживаний, связанных с этими угрозами (аффективный компонент СН), на формирование профессионального выгорания в исследовании были включены две группы работников, различающиеся по стажу работы. Таким образом, работники с большим стажем работы, с одной стороны, характеризуются адаптированностью профессиональных навыков к организационному контексту, так как их профессиональное развитие длительное время осуществляется с учетом специфики конкретного предприятия, с другой – длительное воздействие переживания субъективной



незащищенности в сфере труда, согласно нашей гипотезе, детерминирует у этих работников профессиональное выгорание.

Эмпирический базис исследования составили две группы работников: первая – 680 человек, вновь принятые работники, молодые специалисты и молодые руководители, средний стаж работы 1,7 года, возраст 32,6 года; вторая – 392 работника, средний стаж работы 7,4 года, средний возраст 44,3 года. Эмпирические результаты собирались в период 2011–2015 годов, это время в нашей стране характеризуется неустойчивостью экономического развития, попытками организаций, в том числе анализируемой, приспособиться к динамично меняющимся условиям, в связи с чем всем работникам в большей или меньшей степени свойственно переживание

субъективной незащищенности в сфере труда. В обоих анализируемых группах эмпирической проверке была подвергнута теоретическая модель, предполагающая, что угрозы потери работы (количественный аспект СН), угрозы потери важных аспектов работы (качественный аспект СН), эмоциональные переживания, связанные с этими угрозами (аффективный компонент СН), влияют на формирование профессионального выгорания, повышая истощенность и отстраненность, а также на увлеченность персонала работой, снижая энтузиазм, энергичность и поглощенность работой.

Эмпирические результаты исследования

Рассмотрим основные критерии согласия анализируемых моделей (табл. 1).

Таблица 1

Критерии согласия апостериорных моделей влияния угрозы субъективной незащищенности в сфере труда (угроз потери работы, потери важных аспектов работы, эмоциональных переживаний, связанных с этими угрозами) на формирование профессионального выгорания/увлеченности

Наименование параметра	1-я модель, группа 1	2-я модель, группа 2
$\chi^2=...(...df)$	30,715 (6)	177,986 (6)
$\chi^2/df=... (p=.001)$	5,119	29,664
CFI	0,991	0,882
GFI (ACFI)	0,989 (0,934)	0,915 (0,488)
RMSEA (HI 90 =)	0,078 (0,106)	0,271 (0,306)
NFI	0,989	0,880

О хорошем согласии говорят такие приведенные в таблице параметры моделей, как: сравнительный индекс согласия (CFI), критерий согласия (исправленный критерий согласия) GFI (ACFI), квадратный корень среднеквадратической ошибки аппроксимации (RMSEA) и другие (см. табл. 1) [16, с. 386]. При этом, согласно А. Наследову, для выборок более 300–400 наблюдений могут

применяться менее строгие пределы их значений [16, с. 352]. Таким образом, обе анализируемые модели обладают объяснительной ценностью и можно заключить, что переживание субъективной незащищенности в сфере труда выступает детерминантой профессионального выгорания. Рассмотрим численные характеристики особенностей влияния (табл. 2).

Таблица 2

Количественная оценка влияния угрозы потерь работы или важных аспектов работы, эмоциональных переживаний, связанных с этими угрозами, на формирование профессионального выгорания/увлеченности (Standardized Regression Weights)

Подверженная влиянию переменная	Влияющая переменная	Группа 1		Группа 2	
		Удельный вес	Р	Удельный вес	Р
Истощенность (OLBI)	Когнитивная СН (количественная)	0,078	0,125	0,145	0,015
Отстраненность (OLBI)	Когнитивная СН (количественная)	0,062	0,222	0,057	0,361
Энергичность (UWES)	Когнитивная СН (количественная)	-0,087	0,064	0,381	***
Энтузиазм (UWES)	Когнитивная СН (количественная)	-0,114	0,016	0,084	0,208
Поглощенность (UWES)	Когнитивная СН (количественная)	-0,094	0,051	0,181	0,006
Истощенность (OLBI)	Аффективная СН	0,001	0,979	0,263	***
Отстраненность (OLBI)	Аффективная СН	0,008	0,866	0,151	0,007
Энергичность (UWES)	Аффективная СН	-0,033	0,448	-0,370	***
Энтузиазм (UWES)	Аффективная СН	0,027	0,523	-0,093	0,121
Поглощенность (UWES)	Аффективная СН	0,015	0,733	-0,268	***



Окончание табл. 2

Подверженная влиянию переменная	Влияющая переменная	Группа 1		Группа 2	
		Удельный вес	P	Удельный вес	P
Истощенность (OLBI)	Когнитивная СН (качественная)	-0,113	0,008	0,192	***
Отстраненность (OLBI)	Когнитивная СН (качественная)	-0,144	***	0,274	***
Энергичность (UWES)	Когнитивная СН (качественная)	-0,323	***	-0,199	***
Энтузиазм (UWES)	Когнитивная СН (качественная)	-0,327	***	-0,081	0,157
Поглощенность (UWES)	Когнитивная СН (качественная)	-0,289	***	-0,062	0,270

Примечание. *** $p = 0.001$

Обсуждая полученные эмпирические результаты, следует отметить, что переживание субъективной незащищенности в сфере труда со временем оказывает деструктивное действие на эмоциональное состояние субъекта труда, способствуя профессиональному (психическому) выгоранию. Так, изначально угрозы потери важных аспектов работы на работника делают его более энергичным и эмоционально вовлеченным в дела организации, однако длительное воздействие этих угроз ведет к формированию определенного эмоционального отношения к ним, которое, в свою очередь, оказывает воздействие на субъекта труда на более поздних этапах. Выявленная закономерность также свидетельствует в пользу предположения о параллельном, становящемся со временем все более независимом, характере протекания процессов когнитивного оценивания угроз рабочей среды и эмоциональных переживаний, которые были ранее этой оценкой угроз детерминированы, что рассматривается в методике как аффективный компонент СН, а в нашем понимании феномена составляет его психологическое содержание. По мере увеличения длительности действия угроз потери работы или угроз потери ее важных аспектов (что, согласно результатам выполненного моделирования структурными уравнениями, более значимо) меняется характер влияния этих угроз на субъекта труда: усиливается истощенность ($E = 0,192, p = 0.001$) и еще более – эмоциональная отстраненность от выполняемой работы ($E = 0,274, p = 0,001$), т. е. возникает профессиональное выгорание.

Полученный результат вполне соотносится с имеющимися в литературе объяснительными моделями, в частности с обсужденной выше моделью требований и контроля Е. Демерути с коллегами [8], исследованиями взаимосвязи когнитивного и аффективного компонентов субъективной незащищенности в сфере труда С. Ашфорд с коллегами [17]. Действие субъективной незащищенности в сфере труда является фактором, повышающим требования среды, вместе с тем возможность контролировать угрозы потери работы или ее аспектов у работника минимальна, т. е. адекватного восполнения затраченных ресурсов не происходит. Эмоциональные переживания, связанные с угрозой потери работы

или ее важных аспектов (аффективная СН или СН в однокомпонентном аффективном подходе, трактуемая как особое эмоциональное состояние субъекта) детерминируют истощенность ($0,263, p = 0,001$) и эмоциональную отстраненность ($0,151, p = 0,007$) субъекта труда от результатов своей работы. Наличие угроз потери работы также в определенной степени выступает детерминантой истощенности ($0,145, p = 0,015$). Переживание субъективной незащищенности работниками также снижает увлеченность работой. В определенной степени влиянию подвержены все три компонента увлеченности: энергичность, энтузиазм, поглощенность работой. При этом действие аффективного компонента СН, который, по нашему мнению, и отражает психологическое содержание феномена, наиболее выражено, а именно снижается энергичность ($E = -0,370, p = 0,001$) и поглощенность работой ($E = -0,268, p = 0,001$). При этом следует отметить, что действие угроз потери работы, не вызывающих обсужденных эмоциональных реакций субъекта труда, возможно, если у него достаточно ресурсов для преодоления этих угроз, но возникают следующие закономерности: эти угрозы способствуют приложению большего числа усилий: удельный вес влияния количественной СН на энергичность (UWES) = $0,381, (p = 0,001)$, а действие угроз потери важных аспектов работы ведет к некоторому снижению энергетических вложений персонала (удельный вес влияния качественной СН на энергичность – $-0,199, (p = 0.001)$).

Заключение

Следует отметить, что влияние переживания работниками субъективной незащищенности в сфере труда на профессиональное развитие субъекта труда характеризуется деструктивностью. Резюмируя характер этого влияния можно сделать следующие выводы: действие субъективной незащищенности в сфере труда (аффективный компонент) детерминирует профессиональное выгорание, усиливаются истощенность и эмоциональная отстраненность от выполняемой работы; переживание субъективной незащищенности работниками снижает увлеченность



работой; действие угроз потери работы, не вызывающее эмоциональных реакций на эти угрозы (переживание субъективной незащищенности в сфере труда), возможно, если у субъекта достаточно ресурсов для преодоления этих угроз. Тогда действие угроз способствует приложению большего числа усилий, однако такое «мобилизирующее» влияние не может быть в долгосрочной перспективе рассмотрено как положительное, так как сочетается с развитием профессионального (психического) выгорания – нарастанием истощенности и эмоциональной отстраненности от работы.

В целом гипотеза исследования о детерминации профессионального выгорания субъективной незащищенностью в сфере труда нашла свое эмпирическое подтверждение. Результаты представленного исследования обладают теоретической новизной как для понимания феномена профессионального (психического) выгорания, так и для субъективной незащищенности в сфере труда и могут быть практически применены в разработке комплекса мер по профессиональному развитию, профилактике профессионального выгорания сотрудников на предприятии.

Библиографический список

1. *Ishikawa A., Naka I.* Knowledge management and risk Strategy. Hackensack, 2003. 121 p.
2. Психология менеджмента : учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. 2-е изд., доп. и перераб. СПб., 2004. 639 с.
3. *Ito J. K., Brotheridge C. M.* Exploring the predictors and consequences of job insecurity's components // Journal of Managerial Psychology. 2007. Vol. 22 (1). P. 40–64.
4. *Водопьянова Н. Е.* Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов «субъект-субъектных» профессий) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2014. 49 с.
5. *Çetin C., Turan N.* The relationship between qualitative job insecurity and burnout // European Journal of Research on Education. Special Issue: Human Resource Management. 2013. Vol. 24, iss. 1. P. 21–28.
6. *Buitendach J. H., Bosman J., Rothmann S.* Job insecurity, burnout and work engagement: the impact of positive and negative affectivity // SA Journal of Industrial Psychology. 2005. Vol. 31, № 4. P. 48–56.
7. *Moshoeu A. N.* Job insecurity, organisational commitment and work engagement amongst staff in a tertiary institution. Master of arts thesis. Cape Town. // SA. 2011. 136 p.
8. *Demerouti E., Bakker A. B., de Jonge J. [et al.]* Burnout and engagement at work as a function of demands and control // Scandinavian Journal of Work and Environmental Health. 2001. Vol. 27, № 4. P. 279–286.
9. *Смирнова А. Ю.* Субъективная незащищенность в сфере труда : операционализация и измерение : материалы юбилейной конференции «От истоков – к современности» (130 лет организации психологического общества при Московском университете) (Москва, 29 сентября – 1 октября 2015 г.) М., 2015. Т. 5. С. 164–167.
10. *Staufenbiel T., Kenig C. J.* A model for the effects of job insecurity on performance, turnover intention, and absenteeism // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2010. Vol. 83. P. 101–117.
11. *Maslach C., Jackson S. E.* The measurement of experienced burnout // Journal of Occupational Behaviour. 1981. Vol. 2. P. 99–113.
12. *Pienaar J., De Witte H., Hellgren J., Sverke M.* The cognitive/affective distinction of job insecurity : Validation and differential relations // Southern African Business Review. 2013. № 2. P. 1–22.
13. *Demerouti E., Mostert K., Bakker A.* Burnout and work engagement : a thorough investigation of the independency of both constructs // Journal of Occupational Health Psychology. 2010. Vol. 15, № 3. P. 209–222.
14. *Schaufeli W., Bakker A.* The utrecht work engagement scale preliminary manual (Version 1, November 2003). Utrecht, 2003. 58 p.
15. *Смирнова А. Ю.* Двухкомпонентная модель субъективной незащищенности в сфере труда в зарубежных исследованиях: психологическое содержание и диагностика феномена // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15, вып. 4. С. 99–106.
16. *Наследов А. Н.* IBM SPSS Statistics 20 и AMOS : профессиональный статистический анализ данных. СПб., 2013. 416 с.
17. *Huang G.-H., Niu X., Lee C., Ashford S. J.* Differentiating cognitive and affective job insecurity : Antecedents and outcomes // Journal of Organizational Behavior. 2012. Vol. 33. P. 752–769.

The Role of Job Insecurity in Professional Development of the Personnel

Anna Yu. Smirnova

Saratov State University
83, Astrakhanskay str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: anna-smirnova-sgu@mail.ru

In article theoretically and empirically testify that job insecurity plays an important role in professional development of the personnel, making destructive impact on workers, shoving in dynamic of burnout. Measuring instruments: «Oldenburg Burnout Inventory» (E. Demerouti et al., version in Russian language A. Smirnova, 2015), «The Utrecht Work Engagement Scale» (W. Schaufeli, A. Bakker, 2003); «The Job Insecurity Scale» (De Witte 2000, 2012, version in Russian language A. Smirnova, 2015), «Job Insecurity Scale» (J. Hellgren et al., 1999, version in Russian language A. Smirnova, 2015). Empirical basis of research consists of 1072 employees. Confirmatory factor analyses (using AMOS) were employed to establish the hypothesis.

Key words: professional development, job insecurity, burnout, work engagement, Oldenburg Burnout Inventory.

References

1. *Ishikawa A., Naka I.* Knowledge management and risk strategy. Hackensack, 2003. 121 p. (in English).



2. *Psikhologiya menedzhmenta: ucheb. dlya vuzov* (Psychology of management. The textbook for universities). Ed. G. S. Nikiforov. 2nd ed. St.-Petersburg, 2004. 639 p. (in Russian).
3. Ito J. K., Brotheridge C. M. *Exploring the predictors and consequences of job insecurity's components*. *Journal of Managerial Psychology*, 2007, vol. 22 (1), pp. 40–64 (in English).
4. Vodop'yanova N. E. *Resursnoe obespechenie protivodeystviya professional'nomu vygoraniyu sub'ektov truda (na primere spetsialistov «sub'ekt-sub'ektnykh» professiy): aftoref. diss. ... d-ra psikhol. nauk* (Resource providing of counterwork against work subjects' professional burnout {by example of "subject-subject" professions}: autoref. diss. ... doct. of psychology). St.-Petersburg, 2014. 49 p. (in Russian).
5. Çetin C., Turan N. *The relationship between qualitative job insecurity and burnout*. *European Journal of Research on Education, Special Issue: Human Resource Management*. 2013, vol. 24, iss. 1, pp. 21–28 (in English).
6. Buitendach J. H., Bosman J., Rothmann S. *Job insecurity, burnout and work engagement: the impact of positive and negative affectivity*. *SA Journal of Industrial Psychology*, 2005, vol. 31, no. 4, pp. 48–56 (in English).
7. Moshoeu A. N. *Job insecurity, organisational commitment and work engagement amongst staff in a tertiary institution*. Master of arts thesis. Cape Town: SA, 2011, pp. 136 (in English).
8. Demerouti E., Bakker A. B., de Jonge J., Janssen P. P. M., Schaufeli W. B. *Burnout and Engagement at work as a function of demands and control*. *Scandinavian Journal of Work and Environmental Health*, 2001, vol. 27, no. 4, pp. 279–286 (in English).
9. Smirnova A. Yu. *Sub'ektivnaya nezashchishchennost' v sfere truda: operatsionalizatsiya i izmerenie* (Subjective insecurity in job sphere: operationalization and changing) *Materialy yubileynoy konferentsii «Ot istokov – k sovremennosti» (130 let organizatsii psikhologicheskogo obshchestva pri Moskovskom universitete), 29 sentyabrya – 1 oktyabrya 2015 g., Moskva*. (Materials of Jubilee conference "From sources to modernity" (the 130th anniversary of arranging of psychological society affiliated with Moscow University) {2015 September 29 – October 1, Moscow}) Moscow, 2015, vol. 5, pp. 164–167 (in Russian).
10. Staufenbiel T., Kenig C. J. *A model for the effects of job insecurity on performance, turnover intention, and absenteeism*. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 2010, vol. 83, pp. 101–117 (in English).
11. Maslach S., Jackson S. E. *The measurement of experienced burnout*. *Journal of Occupational Behaviour*, 1981, vol. 2, pp. 99–113 (in English).
12. Pienaar J., De Witte H., Hellgren J., Sverke M. *The cognitive/affective distinction of job insecurity: Validation and differential relations*. *Southern African Business Review*, 2013, № 2, pp. 1–22 (in English).
13. Demerouti E., Mostert K., Bakker A. *Burnout and work engagement: a thorough investigation of the independency of both constructs*. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2010, vol. 15, no. 3, pp. 209–222 (in English).
14. Schaufeli W., Bakker A. *The utrecht work engagement scale preliminary manual (Version 1, November 2003)*. Utrecht, 2003. 58 p. (in English).
15. Smirnova A. Yu. *Dvukhkomponentnaya model' sub'ektivnoy nezashchishchennosti v sfere truda v zarubezhnykh issledovaniyakh: psikhologicheskoe sodержание i diagnostika fenomena* (Two-component model of subjective insecurity in job sphere in foreign investigations: psychological content and diagnosis of phenomenon). *Izv. Saratov Univ. (N. S.). Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2015, vol. 15, iss. 4, pp. 99–106 (in Russian).
16. Nasledov A. N. *IBM SPSS Statistics 20 i AMOS: professional'nyy statisticheskiy analiz dannykh* (IBM SPSS Statistics 20 and AMOS: professional statistical analysis of data). St.-Petersburg, 2013. 416 p. (in Russian).
17. Huang G.-H., Niu X., Lee C., Ashford S. J. *Differentiating cognitive and affective job insecurity: Antecedents and outcomes*. *Journal of Organizational Behavior*, 2012, vol. 33, pp. 752–769 (in English).

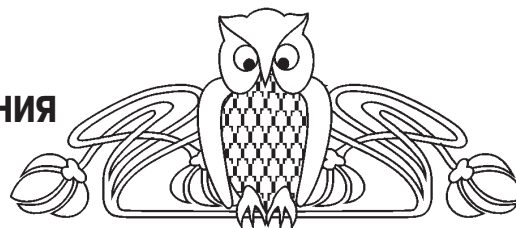
УДК 316.6

ДИНАМИКА И ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ ПРЕДПОЧИТАЕМЫХ СТРАТЕГИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

Р. М. Шамионов, А. В. Созонник

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

Созонник Алексей Владимирович – кандидат психологических наук, доцент, начальник адъюнктуры, Саратовский военный институт МВД РФ, Россия
E-mail: sznnik@mail.ru



Анализируются модели преодолевающего поведения в контексте военной социализации личности курсанта. Проведен анализ динамики стратегий поведения на протяжении всего периода обучения в военном вузе. Делается вывод об использовании стратегий преодолевающего поведения общекризисных явлений на третьем году обучения, выражающихся в снижении значимости активных и просоциальных стратегий и усилении пассивных и агрессивных. Анализ личностных предикторов предпочитаемых стратегий преодолевающего поведения свидетельствует об относительно сильной детерминации вариаций одних стратегий и низкой – других. Стратегии вступления в



социальные контакты (27% вариаций), поиск социальной поддержки (24% вариаций) и осторожные действия (23% вариаций) наиболее сильно детерминированы личностными свойствами и ценностями. Ценностная предикция (17–19%) проявляется в предпочтении курсантами стратегий вступления в социальные контакты, поиска социальной поддержки и осторожных действий, которые становятся ведущими в результате преодоления кризиса третьего курса.

Ключевые слова: личность, субъект, ценности, преодолевающее поведение, социализация.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-2-128-136

Теоретическое обоснование проблемы

Проблема формирования поведенческих стратегий в условиях военной социализации курсантов значима для определения содержания и динамики этой социализации, а также получения научного знания об их личностных детерминантах. Процесс военной социализации направлен на развитие личностных регуляторов поведения и деятельности военнослужащего – офицера, способного, в числе прочего, к конструктивному преодолению трудных ситуаций, возникающих в различных ипостасях его служебной деятельности. Кроме того, особый интерес представляют и общие социально-психологические закономерности динамики предпочтений различных стратегий преодоления, позволяющие понять характер изменений под влиянием условий внешней (в данном случае военной) среды. В нашем исследовании не ставится задача определить всю систему факторов формирования стратегий преодолевающего поведения, но реализуется попытка выявить отдельный сегмент их социально-психологической детерминации.

Под преодолевающим поведением понимаются характерные способы поведения человека, направленные на сохранение (восстановление) адаптации в условиях субъективно воспринимаемых трудностей. При этом трудности могут быть представлены достаточно широким спектром обстоятельств жизни (ситуаций), однако наиболее важным является их личностное отражение. Исследователи выделяют две основные функции преодоления: 1) поведение, направленное на устранение проблемы, 2) направленное на управление эмоциональным напряжением [1], что соотносится с двумя основными его видами, известными как активное и пассивное преодолевающее поведение. Выбор соответствующей стратегии зависит от когнитивной оценки трудности. Вполне очевидно, что в зависимости от восприятия и оценки уровня трудности субъектом могут быть использованы различные действия в соответствии с личностной предрасположенностью. Поэтому исследователи (Л. И. Анцыферова, Н. Е. Водопьянова, Т. Л. Крюкова, В. Ю. Рыбников, С. Хобфол и др.) рассматривают преодолевающее поведение не как отдельный поведенческий

паттерн, но как комплекс различных стратегий с их достаточно весомой индивидуальной дифференциацией [1–6]. Более того, в исследовании Н. Е. Водопьяновой было показано, что поведенческий репертуар (количество используемых моделей, а также характеристики активности и просоциальности) может быть показателем и условием успешной деятельности в некоторых сферах [4]. В результате анализа различных подходов Е. Р. Исаевой сделан вывод, что способы преодолевающего поведения концентрируются вокруг трех основных: поведенческих ответов, воздействующих на ситуацию, когнитивных стратегий, направленных на переоценку ситуации и усилий, на контроль или снятие эмоционального напряжения [5]. Вполне очевидно, что выбор конкретной стратегии в конкретной ситуации зависит от оценки ситуации и собственных возможностей по преодолению трудностей. Однако во многих случаях (например, травматических) ситуация может «завладеть» субъектом, в связи с чем возможны затруднения в адекватной (когнитивной) ее оценке.

Изучение различных характеристик преодолевающего поведения в отечественной и зарубежной науке связано с анализом его психологических детерминант в условиях экстремальной (включая правоохранительную, военную и спасательную) деятельности [6–11] и спортсменов [12, 13], в обыденной жизни [14], психологической картины совладания с определенными (трудными) обстоятельствами жизни в межличностных отношениях [15, 16], в одиночестве, переживания посттравматического стресса (жертвы преступлений) [17]. Исследуются эти детерминанты в связи с адаптационными возможностями субъекта профессиональной деятельности [18], с травматическим опытом [19], возрастными, гендерными [5] и этническими особенностями [20] его проявления, а также у пожилых в трудных жизненных ситуациях [21, 22] и др. Изучается «вклад» стратегий преодоления в карьерные решения [23–25].

Модели преодолевающего поведения нами рассматриваются в контексте социализации личности, а применительно к объекту исследования – военной социализации. Это связано с тем, что в процессе социализации происходит не просто овладение нормами, ценностями, установками, ролевыми предписаниями и т. д., но и оформление моделей поведения в соответствии с этими образованиями. Очевидно, в условиях военной социализации эти образования (равно как и целостные паттерны, модели) приобретают особую специфику, связанную с необходимостью выполнения служебной деятельности. Поэтому *цель настоящего исследования* состоит в изучении динамических особенностей и личностных предикторов предпочитаемых курсантами военного вуза стратегий преодолевающего поведения.



Выборка, методы и методики исследования

В исследовании приняли участие 265 курсантов 1–5 курсов военного вуза МВД РФ (средний возраст $M = 19,8$ лет, $SD = 1,71$). Выборка составлена пропорционально ($n = 55$) по каждому курсу.

Использованы следующие методики.

Методика SACS «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла (1994) в адаптации Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой [4] предназначена для оценки стратегии преодоления стрессовых ситуаций. Методика включает 54 пункта, в отношении каждого из которых предлагается оценить свое поведение, используя (прогрессивную) 5-балльную шкалу. Методика позволяет выявить уровень приверженности испытуемого каждой из 9 стратегий (ассертивные, уверенные, действия, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки, осторожные действия, импульсивные действия, избегание, манипулятивные, непрямые, действия, асоциальные действия, агрессивные действия).

Опросник «Шестнадцать личностных факторов» Р. Кеттелла предназначен для изучения структуры личностных черт [26], использовался вариант 16-PF-C, содержащий 105 вопросов с тремя вариантами ответов на каждый вопрос.

Для выявления выраженности терминальных ценностей применялся опросник терминальных ценностей И. Г. Сенина (ОТеЦ) [27]. Курсантам предлагалось ответить на 80 утверждений, каждое из которых испытуемый оценивал по 5-балльной шкале. Методика позволяет выявить выраженность восьми блоков терминальных ценностей (собственный престиж, материальное положение, креативность, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение, сохранение собственной индивидуальности). Значимость ценностей в жизненных сферах в данном исследовании не анализировалась.

Методика оценки нервно-психической устойчивости предложена В. Ю. Рыбниковым [8]. Она позволяет выявить отдельные психические признаки личностных нарушений, а также оценить вероятность возникновения нервно-психических срывов. Методика содержит 86 вопросов, на каждый из которых предложено дать ответ «Да» или «Нет». Результаты обследования выражаются количественным показателем (в баллах), на основании которого оценивается уровень нервно-психической устойчивости.

Самооценка профессиональной готовности определялась по 10-балльной шкале (1 – наименее выражено, 10 – выражено в максимальной степени).

Для математической обработки результатов использован пакет статистических программ SPSS Statistic 20 (проведены процедура описательных статистик, ANOVA, регрессионный анализ).

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ предпочитаемых стратегий преодоления курсантов позволил определить лишь одну, имеющую непрерывно положительную динамику на протяжении всех периодов обучения, характеризующую пассивное поведение, стратегию избегания ($t_{1-5} = 3,12$; $p < 0,01$). Это связано с тем, что действия курсантов ограничены нормативными предписаниями, принятыми в условиях среды военной социализации и, соответственно, по преимуществу внешней регуляцией поведения и жесткими иерархическими отношениями. Между тем данная стратегия не является ведущей ни на одном изученном временном промежутке, что согласуется с результатами исследований петербургских психологов, согласно которым представители «опасных» профессий достоверно реже пытаются избегать трудных, неприятных или стрессовых ситуаций [23].

Предпочтение ряда стратегий преодоления значительно снижается в период со второго по третий курс (ассертивные, уверенные, действия ($t = 4,82$; $p < 0,001$), вступление в социальный контакт ($t = 5,28$; $p < 0,001$), поиск социальной поддержки ($t = 4,18$; $p < 0,001$) и осторожные действия ($t = 3,2$; $p < 0,01$)), которые затем, с третьего по пятый курс, обнаруживают умеренный рост; предпочтение агрессивных действий в период со второго по третий курс резко усиливается ($t = 2,54$; $p < 0,01$) и затем стабилизируется. Иначе говоря, на третьем году обучения у курсантов снижается предпочтение активных и просоциальных форм поведения и усиливаются пассивные и асоциальные стратегии. Из этих данных следует, что период обучения на третьем курсе является весьма важным с точки зрения формирования поведенческой модели преодоления у курсантов. С одной стороны, это связано с наличием объективных трудностей, с другой – снижением нервно-психической устойчивости курсантов ($t = 3,83$; $p < 0,001$) в указанный период. Необходимо упомянуть и о том, что в работах ряда авторов отмечается этот период как критический для формирования представлений о мире, ценностных ориентаций и других образований личности [28, 29]. Очевидно, кризисные явления закономерны и предопределены динамикой военной социализации курсантов. Динамика предпочтения импульсивных, непрямых и асоциальных действий незначительна, что говорит о неприемлемости в данных условиях таких стратегий поведения, которые в значительной степени способны разрушить взаимоотношения в воинском коллективе (особенно в случае манипулятивного и асоциального). Между тем абсолютные значения показателей свидетельствуют в пользу того, что курсанты-выпускники отдают предпочтение активным и просоциальным стратегиям в условиях преодоления трудных ситуаций – ассертивным действиям, вступлению в социальные контакты и



поиску социальной поддержки. Наименее предпочитаемыми оказываются агрессивные действия и избегание. Эти данные в некоторой степени схожи с результатами исследований Н. Е. Водопьяновой, в которых показано, что успешные менеджеры характеризуются подобной картиной [4, с. 259]. Очевидно, к завершению обучения в военном вузе у курсантов формируются (укрепляются) такие личностные образования, которые позволяют им конструктивно преодолевать трудности, и в их поведенческих моделях доминируют активность, гибкость и просоциальность.

Обратимся к результатам регрессионного анализа (таблица).

Исходя из полученных данных, можно констатировать, что стратегии преодоления в разной степени обусловлены личностными свойствами и ценностями. Наиболее сильная предикция выявлена по отношению к стратегии вступления в социальные контакты (27% вариаций), поиск социальной поддержки (24% вариаций) и осторожные действия (23% вариаций). Далее рассмотрим результаты регрессионного анализа по каждой стратегии.

Вариации ассертивной стратегии (одной из наиболее выраженных у курсантов) обусловлены эмоциональной стабильностью (С), смелостью (Н) и ценностью «духовное удовлетворение» (ДУ), а выраженная напряженность ($-Q_4$) выступает отрицательным фактором. Как можно заметить, наиболее сильными предикторами здесь являются эмоциональная стабильность и ценность духовного удовлетворения, которые объясняют 14% вариаций приверженности этой стратегии. Очевидно, эмоциональная стабильность и смелость придают чувство уверенности, а ценность духовного удовлетворения ориентирует курсантов на следование морально-нравственным принципам.

Вариации приверженности стратегии вступления в социальные контакты обусловлены ценностями «духовное удовлетворение», «высокое материальное положение» и такими свойствами личности, как добросовестность (G), высокая оценка своих возможностей (MD); снижает вероятность ее проявления искусность (хитрость) в социальных контактах ($-N$). Последнее лишь может показаться противоречивым, поскольку в условиях военной среды хитрость может, скорее, быть препятствующим фактором в отношении установления контактов и восприниматься как склонность к манипулированию. Вместе с тем предикторами данной стратегии выступают два относительно разнонаправленных ценностных предпочтения – духовное удовлетворение, предполагающее руководство морально-нравственными принципами, где духовные потребности преобладают над материальными, и ценности материального благополучия. Поскольку первое здесь выступает определяющим (17% вариаций против 2%), очевидно, ценности материального

положения, внося небольшой вклад в вариации предпочтения данной стратегии, скорее, отражают склонность личности к справедливому распределению материальных ресурсов.

Стратегия поиска социальной поддержки обусловлена ценностями собственного престижа, высокого материального положения и свойствами личности, характеризующимися мечтательностью (M), тревожностью, ранимостью (O), а снижают ее использование – хитрость, дипломатичность ($-N$) и напряженность ($-Q_4$).

Осторожные действия в большей мере обусловлены ценностью духовного удовлетворения (ДУ) и материального положения (МП). Способствуют выраженности такой стратегии добросовестность (G), тревожность, ранимость (O), снижают вероятность ее проявления – дипломатичность ($-N$) и экспрессивность ($-F$).

Импульсивные действия обусловлены ценностями креативности (K) и духовного удовлетворения (ДУ), высокой самооценкой (CO) и нервно-психическим неустойчивостью (НПН). Снижают вероятность использования данной стратегии ценности достижений, что обусловлено, скорее всего, тем, что нацеленность на решение задач требует обдуманности и, в некоторой степени, сдержанности.

Использование стратегии избегания обусловлено выраженностью ценностей собственного престижа (ЦП), сохранения собственной индивидуальности (СИ), тревожности (O), высокой самооценки (CO). Снижают возможность использования данной стратегии ценности достижений ($-D$), смелости ($-H$), высокого самоконтроля ($-Q_3$). Очевидно, лица, склонные к завоёвыванию престижной позиции и сохранению собственной индивидуальности, в условиях военной среды не вступают в открытое взаимодействие и тем более, в конфронтацию, склонны его избегать. С другой стороны, использованию этой стратегии способствуют такие личностные черты, как робость, застенчивость, следование своим желаниям, недисциплинированность. Особым (отрицательным) предиктором здесь является ценность достижений: ее значимость в ценностной иерархии снижает вероятность использования данной стратегии.

Манипулятивные (непрямые) действия обусловлены ценностью сохранения собственной индивидуальности (СИ), подозрительностью (L), экспрессивностью (F), высокой самооценкой профессиональной готовности (CO). Очевидно, значимость ценности сохранения собственной индивидуальности в значительной степени вступает в противоречие с условиями военной среды, что и приводит к использованию не прямых действий для преодоления трудностей. Кроме того, в предикции данной стратегии задействованы свойства личности, которые представляют сочетание подозрительности, претензии на эмоциональное лидерство и самооценку.



Результаты пошагового регрессионного анализа

Предикторы	Ассертивность		Вступление в социальный контакт		Поиск социальной поддержки		Осторожные действия		Импульсивные действия		Избегание		Манипулятивные действия		Асоциальные действия		Агрессивные действия	
	Beta	ΔR ²	Beta	ΔR ²	Beta	ΔR ²	Beta	ΔR ²	Beta	ΔR ²	Beta	ΔR ²	Beta	ΔR ²	Beta	ΔR ²	Beta	ΔR ²
СП					0,23**	0,02					0,22**	0,03						
МП			0,14**	0,02	0,25***	0,15	0,22**	0,03										
К									0,24**	0,03								
Д									-0,36***	0,03	-0,24**	0,01						
ДУ	0,21***	0,05	0,25***	0,17			0,22***	0,14	0,23*	0,01								
СИ											0,19*	0,01	0,25***	0,06	0,19**	0,03		
С	0,21***	0,09																
Е																0,14*	0,02	
F							-0,13**	0,01					0,12*	0,01	0,12*	0,01		
G			0,17***	0,04			0,13*	0,02										
H	0,15**	0,02									-0,20***	0,08						
L													0,12*	0,02				
M					0,14***	0,04												
N			-0,17***	0,03	-0,15**	0,02	-0,14**	0,01										
O					0,12*	0,01	0,16**	0,02			0,18***	0,04			0,17**	0,03	0,27***	0,12
Q ₃											-0,12*	0,02						
Q ₄	-0,13**	0,02			-0,17**	0,02												
MD			0,17**	0,02														
CO									0,22***	0,04	0,12**	0,02	0,14**	0,02	0,15*	0,02	0,14**	0,02
НПН									0,17**	0,02						0,23***	0,03	
R ²		0,18		0,27		0,24		0,23		0,13		0,21		0,11	0,09			
F	14,67***		19,14***		13,28***		12,56***		7,85***		9,86***		8,04***		6,63***		15,27***	

Примечание. Ценности: СП – собственный престиж, МП – высокое материальное положение, К – креативность, Д – достижения, ДУ – духовное удовлетворение, СИ – сохранение собственной индивидуальности; свойства личности: С: эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность, Е: подчиненность – доминантность, F: сдержанность – экспрессивность, G: низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения, H: робость – смелость, L: доверчивость – подозрительность, M: практичность – мечтательность, N: прямолинейность – дипломатичность, O: спокойствие – тревожность, Q₃: низкий самоконтроль – высокий самоконтроль, Q₄: расслабленность – напряженность, MD: адекватная самооценка – неадекватная самооценка, CO: самооценка профессиональной готовности. НПН: нервно-психическая неустойчивость. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.



Асоциальные действия детерминированы ценностью сохранения собственной индивидуальности (СИ), тревожностью, ранимостью, чувством вины (О), экспрессивностью (F), высокой самооценкой профессиональной готовности (СО). Исходя из этих данных, можно утверждать, что равнозначное (показатели ΔR^2 и β достаточно близки) сочетание данных характеристик личности может стать фактором асоциальных проявлений в условиях возникновения трудностей, что требует специального, более детального исследования.

Весьма интересным представляется предикция ориентации на агрессивные действия, поскольку здесь не выявлено никаких ценностных предикторов, а личностные интегрированы вокруг эмоционально нагруженных характеристик, в частности, это беспокойство, тревожность, чувство вины (О), высокая самооценка профессиональной готовности (СО), нервно-психическая неустойчивость (НПН) и доминантность (Е). Такая предикция не кажется случайной, поскольку подтверждает известный постулат, что внутреннее напряжение при определенных обстоятельствах (доминантности) может в значительной степени предопределять проявления агрессии. Кроме того, в исследовании Т. Л. Крюковой показано, что тревожность, депрессивность снижают продуктивность копинга [15, 30].

Как видно из приведенных данных, общим обстоятельством использования стратегий избегания, не прямых и асоциальных действий является весомая предикция ценностями сохранения собственной индивидуальности и высокой самооценки профессиональной готовности, хотя данные показатели детерминируют небольшую часть вариации (2–6%) приверженности указанным стратегиям. Очевидно, такое сочетание характеристик личности оказывается важным условием (возможно, направляющим) указанных поведенческих действий субъекта.

Приверженность тем или иным ценностям обуславливает более весомое количество вариаций использования стратегий поведения вступления в социальные контакты, осторожные действия и не прямые действия.

Заключение

Исходя из полученных результатов, можно сделать несколько выводов.

Динамика предпочтений поведенческих стратегий преодоления трудностей в военной среде характеризуется диахронностью: происходит снижение одних и рост других стратегий. Кризисный период (третий курс) характеризуется снижением ассертивности (уверенности), поиска социальной поддержки, вступления в социальный контакт и осторожных действий и ростом агрессивных действий, незначительным ростом импульсивных действий.

Наиболее предпочитаемыми стратегиями в условиях преодоления трудных ситуаций являются активные и просоциальные – ассертивные действия, вступление в социальные контакты и поиск социальной поддержки, наименее предпочитаемы агрессивные действия и избегание.

Наиболее сильно личностные факторы обуславливают просоциальные и пассивные стратегии – стратегии вступления в социальные контакты (27% вариаций), поиск социальной поддержки (24% вариаций) и осторожные действия (23% вариаций), что свидетельствует о высоком уровне социально-психологической детерминации данных стратегий, во многом предопределяемой условиями военной социализации.

Ценность сохранения собственной индивидуальности личности в сочетании с высокой самооценкой в условиях тотальной коллективной ответственности детерминирует использование стратегий избегания, не прямых (манипулятивных) и асоциальных действий в условиях возникновения трудностей.

Ценностная (ценности духовного удовлетворения и материального положения) предикция (17–19%) наиболее сильна в предпочтении курсантами стратегий вступления в социальные контакты, поиска социальной поддержки и осторожных действий, которые становятся ведущими в результате преодоления кризиса третьего курса.

Библиографический список

1. Lazarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York, 1984. 456 с.
2. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях : переосмысливание, преобразование и психологическая защита // Психол. журн. 1994. Т. 15, № 1. С. 3–18.
3. Совладающее поведение : современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М., 2008. 474 с.
4. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб., 2009. 336 с.
5. Исаева Е. Р. Возрастные и гендерные особенности стресс-преодолевающего поведения (копинга) на примере российской популяции // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2009. № 6. С. 86–90.
6. Лебедев И. Б. Психологические механизмы, стратегии и ресурсы стресс-преодолевающего поведения (копинг-поведения) специалистов экстремального профиля : на примере сотрудников МВД России : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 432 с.
7. Кобозев И. Ю. Стресс-преодолевающее поведение как показатель профессионализма руководителя ОВД // Вестн. Санкт-Петербургского ун-та МВД России. 2010. № 2. С. 201–205.
8. Рыбников В. Ю. Психологическое прогнозирование надежности деятельности специалистов экстремального профиля. СПб., 2000. 250 с.
9. Рыбников В. Ю., Ашанина Е. Н. Психологическая



- модель копинг (стресс-преодолевающего) поведения специалистов экстремального профиля деятельности // Проблемы управления рисками в техносфере. 2008. Т. 5, № 1. С. 174–181.
10. Лобза О. В. Взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей и копинг-поведения у мужчин юношеского и среднего возраста (сотрудников МЧС) // Успехи современного естествознания. 2014. № 12–5. С. 644–648.
11. Souza Y. R. de, Feitosa F. B. The impact of coping strategies on the operations in the jungle course of the Brazilian army // *Military psychology*. 2015. Vol. 27 (6). P. 348–353.
12. Лебедев И. Б., Печенкова Е. А. Формирование адаптивного копинг-поведения у спортсменов как форма подготовки к экстремальным ситуациям // *Человеческий капитал*. 2015. № 3 (75). С. 133–136.
13. Lalanza J. F., Sanchez-Roige S., Cigarroa I. [et al.]. Long-term moderate treadmill exercise promotes stress-coping strategies in male and female rats // *Scientific reports*. 2015. Vol. 5. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4633642/> (дата обращения: 18.01.2016) doi: 10.1038/srep16166.
14. Кленова М. А., Лаврентьева М. Ю. Влияние типа темперамента на выбор личностью стратегий преодоления // *Альманах современной науки и образования*. 2015. № 8 (98). С. 63–65.
15. Крюкова Т. Л. Динамические аспекты совладания, ориентированного на близкие межличностные отношения (партнерство, супружество) // *Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Сер. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*. 2014. Т. 20, № 2. С. 54–62.
16. Kato T. Coping with workplace interpersonal stress among Japanese employees // *Stress and health*. 2015. Vol. 31 (5). P. 411–418.
17. Крюкова Т. Л. Стресс жертвы криминального преступления : динамика совладания // *Психологическое, физическое, информационное насилие и пути его преодоления в современном обществе : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / отв. редактор А. Ю. Маленова. Омск, 2015. С. 43–50.*
18. Водопьянова Н. Е., Капустина А. Н. Копинг-стратегии как фактор профессиональной адаптации // *Вестн. Ленинград. гос. ун-та им. А. С. Пушкина. Сер. Психология*. 2015. Т. 5, № 1. С. 73–82.
19. Одинцова М. А. Преодолевающие стратегии поведения лиц, объединенных схожим травматическим опытом // *Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика*, 2015. Т. 15, № 1. С. 104–110.
20. Одинцова М. А., Семёнова Е. М. Преодолевающие стратегии поведения белорусов и россиян // *Культурно-историческая психология*. 2011. № 3. С. 82–89.
21. Шевцова И. А. Копинг-поведение пожилых людей в сложных жизненных ситуациях // *Теоретические и прикладные аспекты современной науки*. 2015. № 7–10. С. 186–188.
22. Ahn J., Kim B. J. The relationships between functional limitation, depression, suicidal ideation, and coping in older korean immigrants // *Journal of immigrant and minority health*. 2015. Vol. 17 (6). P. 1643–1653.
23. Вассерман Л. И., Исаева Е. Р., Новожилова М. Ю., Щелкова О. Ю. Психологические механизмы совладания со стрессом профессиональной деятельности (на модели лиц «опасных» профессий) // *Вестн. Санкт-Петербургского ун-та. Сер. 12. Психология. Социология. Педагогика*. 2008. № 4. С. 364–372.
24. Lipshits-Brazilier Y., Gati I., Tatar M. Strategies for coping with career indecision: Concurrent and predictive validity // *Journal of vocation behavior*. 2015. Vol. 91. P. 170–179.
25. Bullock-Yowell E., Reed C. A., Mohn R. S. [et al.]. Neuroticism, negative thinking, and coping with respect to career decision state // *Career development quarterly*. 2015. Vol. 63 (4). P. 333–347.
26. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб., 2004. 70 с.
27. Сенин И. Г. Разработка модифицированного варианта «Опросника терминальных ценностей» // *Психология и практика : ежегодн. рос. психол. о-ва. Т. 4, вып. 1. Ярославль, 1998. С. 287–288.*
28. Никитенко П. Д. Соотношение представлений о мире и самоактуализации личности в процессе профессиональной социализации курсантов военного вуза ВВ МВД России // *Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. 2008. Т. 8, № 2. С. 93–96.
29. Шадрин А. А. Взаимосвязь социальной фрустрированности и субъективного благополучия личности курсантов // *Вестн. Самар. гос. ун-та*. 2014. № 9 (120). С. 237–244.
30. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения : современное состояние, проблемы и перспективы // *Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Сер. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*. 2008. Т. 14, № 4. С. 147–153.

The Dynamics and Personal Predictors of Preferred Coping Strategies of Cadets of Military High School

Rail M. Shamionov

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

Alexsy V. Sozonnik

Saratov Military Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation
158, Moskovskaya str., Saratov, 410023, Russia
E-mail: sznnik@mail.ru

The purpose of this article is to analyse overcoming behaviour models in terms of the military socialization of cadet personality. The data show the dynamics of behaviour strategies throughout the entire period of training in military high school. It has been discovered that the third year cadets are exposed to use overcoming behaviour strategies against common crisis conditions, which is expressed in reducing the importance of active and prosocial strategies and strengthening of passive and aggressive ones. The analysis of personal predictors of preferred overcoming behaviour strategies indicates a relatively strong determination of variations of some strategies and low determination



of others. The following strategies are most strongly determined by personal qualities and values: strategies for joining the social contacts (27% variations), search for social support (24% variations) and careful actions (23% variations). Under the influence of value (the value of spiritual fulfillment and well-being) prediction (17–19%) the cadets prefer to use these strategies that become the key elements in overcoming the third year crisis.

Key words: personality, subject, value, overcoming behaviour, socialization.

References

- Lazarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York, 1984. 456 p. (in English).
- Antsyferova L. I. *Lichnost' v trudnykh zhiznennykh usloviyakh: pereosmyslivanie, preobrazovanie i psikhologicheskaya zashchita* (Personality in difficult living conditions: rethinking, transformation and psychological defense). *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal), 1994, vol. 15, no. 1, pp. 3–18 (in Russian).
- Sovladayushchee povedenie: sovremennoe sostoyanie i perspektivy* (Coping behavior: modern condition and perspectives). Eds. A. L. Zhuravlev, T. L. Kryukova, E. A. Sergienko. Moscow, 2008. 474 p. (in Russian).
- Vodop'yanova N. E. *Psikhodiagnostika stressa* (Psychodiagnosis of stress). St.-Petersburg, 2009. 336 p. (in Russian).
- Isaeva E. R. *Vozrastnye i gendernye osobennosti stress-preodolevayushchego povedeniya (kopinga) na primere rossiyskoy populyatsii* (Age and gender peculiarities of coping behavior in case of Russian population). *Vestn. Tomsk. gos. ped. un-ta* (Tomsk State Pedagogical University Bulletin), 2009, no. 6, pp. 86–90 (in Russian).
- Lebedev I. B. *Psikhologicheskie mekhanizmy, strategii i resursy stress preodolevayushchego povedeniya (koping-povedeniya) spetsialistov ekstremal'nogo profilya: Na primere sotrudnikov MVD Rossii: dis. ... d-ra psikholog. nauk* (Psychological mechanisms, strategies and resources of extreme area specialists' coping behavior: in case of RF Interior Ministry officers: diss. ... doct. of psychology). Moscow, 2002. 432 p. (in Russian).
- Kobozev I. Yu. *Stress-preodolevayushchee povedenie kak pokazatel' professionalizma rukovoditelya OVD* (Stress-coping behavior as index of Internal Affairs Department chief's professionalism). *Vestn. Sankt-Peterburgskogo un-ta MVD Rossii* (Bulletin of Saint-Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia), 2010, no. 2, pp. 201–205 (in Russian).
- Rybnikov V. Yu. *Psikhologicheskoe prognozirovaniye nadezhnosti deyatel'nosti spetsialistov ekstremal'nogo profilya* (Psychological forecasting of extreme area specialists' activity reliability). St.-Petersburg, 2000. 250 p. (in Russian).
- Rybnikov V. Yu., Ashanina E. N. *Psikhologicheskaya model' koping (stress-preodolevayushchego) povedeniya spetsialistov ekstremal'nogo profilya deyatel'nosti* (Psychological model of extreme area specialists' coping behavior). *Problemy upravleniya riskami v tekhnosfere* (Problems of management of risks in a technosphere), 2008, vol. 5, no. 1, pp. 174–181 (in Russian).
- Lobza O. V. *Vzaimosvyaz' individual'no-psikhologicheskikh osobennostey i koping-povedeniya u muzhchin yunosheskogo i srednego vozrasta (sotrudnikov MChS)* (Correlation of individual-psychological peculiarities and coping behavior by young and middle-age men – Ministry of Emergency Situations officers). *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya* (Advances in Current Natural Sciences), 2014, no. 12–5, pp. 644–648 (in Russian).
- Souza Y. R. de, Feitosa F. B. *The Impact of coping strategies on the operations in the jungle course of the Brazilian army. Military psychology*, 2015, vol. 27 (6), pp. 348–353 (in English).
- Lebedev I. B., Pechenkova E. A. *Formirovaniye adaptivnogo koping-povedeniya u sportsmenov kak forma podgotovki k ekstremal'nym situatsiyam* (Formation of athletes' adaptive coping-potential as form of preparing to extreme situations). *Chelovecheskiy kapital* (Human capital), 2015, no. 3 (75), pp. 133–136 (in Russian).
- Lalanza J. F., Sanchez-Roige S., Cigarroa I., Gagliano H., Fuentes S., Armario A., Capdevila L., Escorihuela R. M. *Long-term moderate treadmill exercise promotes stress-coping strategies in male and female rats. Scientific reports*, 2015, Vol. 5. Available at: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4633642/> (accessed 18 January 2016) doi: 10.1038/srep16166 (in English).
- Klenova M. A., Lavrent'eva M. Yu. *Vliyaniye tipa temperamenta na vybor lichnost'yu strategiy preodoleniya* (Influence of temperament type on personality's choice of coping strategies). *Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya* (Almanac of Modern Science and Education), 2015, no. 8 (98), pp. 63–65 (in Russian).
- Kryukova T. L. *Dinamicheskie aspekty sovladaniya, orientirovannogo na blizkie mezhlchnostnye otnosheniya (partnerstvo, supruzhestvo)* (Dynamic aspects of coping orienten on close interpersonal relations {partnership, matrimony}). *Vestn. Kostrom. gos. un-ta im. N. A. Nekrasova. Ser. Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika* (Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Ser. Pedagogy. Psychology. Social work. Sociokinetics), 2014, vol. 20, no. 2, pp. 54–62 (in Russian).
- Kato T. *Coping with workplace interpersonal stress among Japanese employees. Stress and health*, 2015, vol. 31 (5), pp. 411–418 (in English).
- Kryukova T. L. *Stress zhertvy kriminal'nogo prestupleniya: dinamika sovladaniya* (Crime victim's stress: dynamics of coping). *Psikhologicheskoe, fizicheskoe, informatsionnoe nasilie i puti ego preodoleniya v sovremennom obshchestve: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem* (Psychological, physical, informational violence and ways of its overcoming in modern society: materials of All-Russian scientific and practical conference with international party). Ed. by A. Yu. Malenova. Omsk, 2015, pp. 43–50 (in Russian).
- Vodop'yanova N. E., Kapustina A. N. *Koping-strategii kak faktor professional'oy adaptatsii* (Coping strategies as factor of social adaptation). *Vestnik Leningradskogo gos. un-ta im. A. S. Pushkina* (Pushkin Vestnik of Leningrad State University. Ser. Psychology), 2015, vol. 5, no. 1, pp. 73–82 (in Russian).
- Odintsova M. A. *Preodolevayushchie strategii povedeniya lits, ob»edinennykh skhozhim travmaticheskimi opytom* (Coping behavior strategies of persons with similar traumat-



- ic experience). *Izv. Saratov Univ. (N.S.). Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2015, vol. 15, no. 1, pp. 104–110 (in Russian).
20. Odintsova M. A., Semenova E. M. *Preodolevayushchie strategii povedeniya belorusov i rossiyan* (Coping behavior strategies by Belarusians and Russians). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* (Cultural-Historical Psychology), 2011, no. 3, pp. 82–89 (in Russian).
21. Shevtsova I. A. *Koping-povedenie pozhilykh lyudey v slozhnykh zhiznennykh situatsiyakh* (Elderly persons' coping-behavior in difficult life situations). *Teoreticheskie i prikladnye aspekty sovremennoy nauki* (Theoretical and applied aspects of modern science), 2015, no. 7–10, pp. 186–188 (in Russian).
22. Ahn J., Kim B. J. *The relationships between functional limitation, depression, suicidal ideation, and coping in older korean immigrants*. *Journal of immigrant and minority health*, 2015, vol. 17 (6), pp. 1643–1653 (in English).
23. Vasserman L. I., Isaeva E. R., Novozhilova M. Yu., Shchelkova O. Yu. *Psikhologicheskie mekhanizmy sovladaniya so stressom professional'noy deyatel'nosti (na modeli lits «opasnykh» professiy)* (Psychological mechanisms of stress-coping of professional activity {in terms of persons with “dangerous” professions}). *Vestn. Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika* (Vestnik of St.-Petersburg University. Ser. 12. Psychology. Sociology. Education), 2008, no. 4, pp. 364–372 (in Russian).
24. Lipshits-Braziler Y., Gati I., Tatar M. *Strategies for coping with career indecision: Concurrent and predictive validity*. *Journal of vocation behavior*, 2015, vol. 91, pp. 170–179 (in English).
25. Bullock-Yowell E., Reed C. A., Mohn R. S., Galles J., Peterson G. P., Reardon R. C. *Neuroticism, negative thinking, and coping with respect to career decision state*. *Career development quarterly*, 2015, vol. 63 (4), p. 333–347 (in English).
26. Kapustina A. N. *Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika R. Kettella* (Multifactor personal technique of R. Cattell). St.-Peterburg, 2004, 70 p. (in Russian).
27. Senin I. G. *Razrabotka modifitsirovannogo varianta «Oprosnika terminal'nykh tsennostey»* (Working out of modify variant of “Terminal values checklist”). *Psikhologiya i praktika. Ezhegodn. ros. psikhol. o-va* (Psychology and Practice. Annual of Russian Psychological Society). Vol. 4, iss. 1. Yaroslavl, 1998, pp. 287–288 (in Russian).
28. Nikitenko P. D. *Sootnoshenie predstavleniy o mire i samoaktualizatsii lichnosti v protsesse professional'noy sotsializatsii kursantov voennogo vuza VV MVD Rossii* (Correlation between presentations of world and personality's self-actualization in process of cadets' professional socialization in military school of internal troops of Internal Ministry of Russia). *Izv. Saratov Univ. (N.S.). Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2008, vol. 8, iss. 2, pp. 93–96 (in Russian).
29. Shadrin A. A. *Vzaimosvyaz 'sotsial'noy frustrirovannosti i sub»ektivnogo blagopoluchiya lichnosti kursantov* (Interrelation of cadets' social frustration and subjective well-being). *Vestn. Samar. gos. un-ta* (Vestnik of Samara State University), 2014, no. 9 (120), pp. 237–244 (in Russian).
30. Kryukova T. L. *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya: sovremennoe sostoyanie, problemy i perspektivy* (Psychology of coping behavior: modern station, problems and perspectives). *Vestn. Kostrom. gos. un-ta im. N. A. Nekrasova. Seriya Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika* (Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Ser. Pedagogy. Psychology. Social work. Sociokinetics), 2008, vol. 14, no. 4, pp. 147–153 (in Russian).

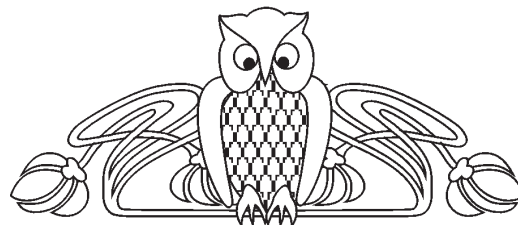
УДК 159.9.072.432

НРАВСТВЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЕЖИ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

А. Е. Воробьева

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

Проанализирована роль нравственных качеств личности в профессиональной деятельности. Выполнено сравнительное исследование нравственного самоопределения будущих специалистов по рекламе, психологии, экономике, менеджменту (студенты старших курсов, 145 чел.) с использованием методики «Нравственное самоопределение личности» (А. Е. Воробьевой, А. Б. Купрейченко) и авторского методического приема для оценки психологических показателей эффективности рекламы. Наиболее позитивная нравственная позиция существует у психологов, а наиболее негативная – у экономистов. Во всех профессиональных подгруппах у женщин более позитивная нравственная позиция, чем у мужчин.



Ключевые слова: нравственное самоопределение, нравственная позиция, представления о нравственности, нравственные ориентации, нравственные стратегии, отношение к неэтичным явлениям.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-2-136-143

Введение

Самоопределение предполагает активное саморазвитие личности, поиск собственной жизненной позиции, выбор решения в проблемной ситуации. Оно продолжается в течение всей жизни человека. Стадии самоопределения не прямо обусловлены возрастом индивида, большое значение имеет степень достигнутой им интеллектуальной, профессиональной, экономической,



гражданской, эмоциональной, нравственной, социально-психологической и др. зрелости и то, какие нормативные и ненормативные жизненные события произошли с ним к определенному, интересующему исследователя, возрасту. К ключевым событиям периода взрослости принято относить выбор профессионального пути, вступление в брак, рождение детей, достижение определенного социального статуса и др. Любая профессиональная деятельность определенным образом влияет на направленность личности и психические функции, включенные в данную деятельность, на установки, интересы, поведение, систему отношений, образ жизни. Известно, что исполнение профессиональной роли может приводить к отрицательным (в том числе и в моральном плане) изменениям личности. Профессиональная деятельность может способствовать достижению моральной зрелости, если она требует от индивида принятия на себя моральной ответственности за свое поведение и поведение других. Иногда только значительное накопление опыта такой ответственности ведет к наступлению моральной зрелости. Например, в отличие от врачей, юристы только после 40 лет демонстрируют суждения, соответствующие пятой стадии по Л. Колбергу.

Имеющиеся на данный момент исследования по проблеме нравственности профессионала посвящены анализу уровня, факторов и т. п. нравственного развития представителя конкретной, выбранной исследователем, профессии и выполнены с использованием самых разнообразных методических приемов. Сравнительных исследований нравственного самоопределения, по одним и тем же показателям, представителей разных профессий обнаружено не было.

В настоящее время на рынок труда выходит новое поколение, большая часть жизни которого прошла в нестабильных социально-экономических условиях, что обуславливает специфику их трудового поведения, профессиональных стратегий и т. д. [1]. Социальные изменения оказывают влияние на всех членов общества, но в наибольшей мере на молодежь, чьи нормы и принципы, жизненные цели и идеалы находятся в процессе становления. Юношеский возраст выделяется как чувствительный этап развития нравственности. От того, каким будет нравственное самоопределение современной молодежи, зависит будущее моральное состояние общества, к которому она принадлежит.

В период глобализации происходит трансформация социальных функций профессионала, его ценностных ориентаций и т. д., поэтому особую актуальность приобретают исследования нравственных аспектов деятельности профессионала [2].

Постановка проблемы

Необходимо разделять роль профессионального фактора в нравственном самоопределении

личности, профессиональное самоопределение и нравственное самоопределение в трудовой сфере. Под профессиональным самоопределением понимается процесс формирования личностью своего отношения к профессиональной деятельности и способ его реализации через согласование личностных и социально-профессиональных потребностей. Под нравственным самоопределением вслед за А. Б. Купрейченко мы понимаем процесс ориентации личности в системе нравственных идеалов и ценностей, среди людей и социальных групп, являющихся их носителями, а также осознанный процесс поиска, выбора, создания личностью собственных нравственных эталонов и идеалов, основанных на них принципов, ценностей, норм, правил и т. п. [3]. Результатом нравственного самоопределения является нравственная позиция личности (срез состояния этого процесса на данный момент). Нравственное самоопределение в трудовой сфере является одним из компонентов нравственного самоопределения в экономической сфере и предполагает определение личностью своей позиции по отношению к целому ряду явлений трудовой активности (неэтичным формам труда, нравственную оценку денег, отношение к соблюдению нравственных норм по отношению к коллегам, клиентам, партнерам, представителям государственных структур, отношение к себе как субъекту труда, к продукту своей трудовой деятельности и т. д.).

Стремление транслировать свою нравственную позицию молодому поколению относится Е. П. Ермолаевой к числу признаков профессионала высочайшего уровня, обладающего профессиональным здоровьем. Одним из диагностических признаков профессионально здорового общества она называет нравственность и социальную ответственность. Тип профессионала, чье представление о морали эгоцентрично, а поступки исключительно прагматичны, она справедливо относит к профессионально нездоровой категории. Е. П. Ермолаева также отмечает роль среды в нравственных качествах профессионала (она может быть как барьером, так и стимулом для выхода за пределы профессиональной этики) и предлагает заложить в критерии пригодности человека к той или иной профессии не только его задатки и способности, но и морально-этический критерий [4]. Интеллектуально емкие профессии она относит к числу наиболее значимых для сохранения нравственного здоровья общества [5].

Исследований, посвященных нравственным качествам представителям отдельных профессий, можно найти немало, как правило, они касаются уже давно работающих специалистов. Так, А. Н. Бражникова осуществляет психологический анализ нравственных основ профессиональной деятельности юристов, психологов, медиков, педагогов [6]. М. В. Абориной рассматривались различия ценностно-нравственных характеристик менеджеров с разным типом вза-



имодействия с клиентами (субъект-совместный и субъект-обособленный). Было выявлено, что для специалистов с субъект-совместным типом взаимодействия характерна гуманистическая направленность, в отличие от субъект-обособленного типа [7]. А. Б. Купрейченко изучала отношение менеджеров к соблюдению нравственных норм. Было выявлено, что менеджеры обладают большей гибкостью, касающейся качеств правдивости и принципиальности, и меньшей гибкостью относительно справедливости и ответственности [8].

В своей работе мы предполагаем рассмотреть роль профессионального фактора в нравственном самоопределении личности, т. е. специфику нравственного самоопределения представителей разных профессий, на ранней стадии профессионализации – старших курсах вуза. В период обучения в вузе происходит кризис жизненного самоопределения, в результате которого будущий специалист становится зрелой личностью, приобщается к профессии, у него определяются нравственные ориентиры и ценностные приоритеты [9]. Профессиональное образование дает молодому специалисту специфичную «картину мира», иерархию ценностей, отношение к различным категориям субъектов и объектов окружающего мира и т. д., а дальнейшая профессиональная деятельность укрепляет эту «картину мира» или трансформирует ее под влиянием нормативных и ненормативных жизненных событий.

Л. А. Закирзяновой рассмотрены особенности нравственно-психологических характеристик на разных этапах профессионализации (на примере журналистов, как студентов, так и опытных специалистов). Было выявлено, что на первых курсах обучения гуманистическая ориентация личности задает нравственно-конструктивную направленность, в то время как на более старших курсах в структуре личности актуализируется нравственно-деструктивная направленность (эгоцентрическая ориентация личности в сочетании со стратегией взаимности в нравственном поведении), на этапе опытного специалиста нравственно положительные характеристики, регулирующие взаимоотношения журналиста с аудиторией (стратегия обязательности и активности в нравственном поведении), более выражены, чем в период студенчества [10]. В. В. Пашкевич, исследовав нравственное самоопределение студентов-лингвистов младших курсов, обнаружил, что по всем показателям они демонстрируют средний балл, т. е. не имеют еще выраженной нравственной позиции [11]. Исследование Ю. В. Андреевой и О. Н. Солодчук качества моральной ответственности у студентов-медиков 1–6-х курсов показало, что на 2-м курсе наблюдаются тенденция к избеганию ответственности, преобладание эгоцентрической мотивации, 4-й и 5-й курсы являются переломным периодом в становлении ответственности, 6-й курс – конечной точкой формирования

ответственности и направленности на потребности общества [12]. Таким образом, кроме того, что на разных этапах профессионального становления нравственное самоопределение может быть весьма различно, и в разных профессиональных группах на сходных стадиях профессионализации возможна разная степень сформированности нравственной позиции. Различия в нравственном самоопределении у представителей разных профессиональных групп были бы менее выражены, и их нравственная позиция была бы ближе к позитивной (гуманистической, просоциальной), если бы на стадии профессионального обучения у всех присутствовал образовательный компонент, призванный сформировать нравственные качества будущего специалиста.

В педагогических работах ставится и реализуется задача формирования нравственных качеств будущего специалиста. А. А. Царан моделирует следующую последовательность этапов нравственного самоопределения будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки в вузе: мотивационный, ценностно-ориентированный, поведенческий. Мотивацию к нравственному поведению предполагается формировать через развитие информационного поля в вопросах этики управления, второй этап предполагает развитие нравственных отношений к себе, людям и обществу, профессии в ходе решения этических задач. Третий предполагает дальнейшее развитие и укрепление опыта нравственного поведения, оценку и осмысление своих умений, ценностей, отношений, поступков, выбора в тренинговых ситуациях. На выходе образовательного процесса измеряется уровень нравственных отношений, критериями которого являются нравственное отношение к себе, окружающим, будущей профессии [13]. Ю. В. Слесарев отмечает рост морально-нравственной культуры студентов-менеджеров в результате введения в образовательный процесс курса «Этика бизнеса и менеджмента» [14]. Л. И. Кобышева также описывает результаты введения в процесс подготовки будущих социальных педагогов мероприятий для ориентации на нравственные ценности [15]. Таким образом, проблема нравственного самоопределения будущих специалистов является практически актуальной и может быть решена только путем введения специального образовательного компонента (аналогичное суждение было высказано нами в отношении профессиональной подготовки будущих рекламистов [16]).

Организация исследования

Цель исследования: изучить различия в нравственном самоопределении у молодых представителей разных профессий.

Объект исследования: молодые специалисты в сфере экономики, менеджмента, рекламы, психологии (студенты старших курсов) – 145 чел.



Гипотезы исследования:

нравственное самоопределение представителей разных профессий отличается по представлениям о нравственности, нравственным стратегиям и ориентациям;

выделяются профессии, способствующие и не способствующие формированию позитивного нравственного самоопределения личности;

нравственное самоопределение мужчин и женщин, представителей профессий, не способствующих формированию позитивного нравственного самоопределения, будет различаться по меньшему числу показателей, чем нравственное самоопределение мужчин и женщин, представителей профессий, способствующих формированию позитивного нравственного самоопределения.

Методика исследования: «Нравственное самоопределение личности» А. Е. Воробьевой и А. Б. Купрейченко, методика оценки психологических показателей эффективности рекламы А. Е. Воробьевой и А. Б. Купрейченко [3].

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ различий по критерию Манна-Уитни показал, что психологи в большей мере склонны считать, что каждый человек персонально несет ответственность за свой нравственный облик, и никакие внешние факторы не могут быть ему оправданием. В то же время экономисты больше, чем психологи, верят в то, что соблюдение нравственных норм является показателем сильной личности. Анализ ответов на отдельные пункты методики «Нравственное самоопределение личности» показал, что экономисты более склонны считать, что добро и зло могут меняться местами в зависимости от ситуации, моральные нормы относительны, слабый человек легко поддается искушению преступить нормы, однако при этом они больше верят, что злодей рано или поздно будет наказан. Также они больше стремятся вознаграждать людей за нравственные поступки и больше уверены в том, что никто не позаботится о человеке, если он не позаботится о себе сам. Психологи в большей мере не согласны с тем, что на добро часто отвечают злом, что негодяй стал таким из-за воспитания и не виноват. Они больше уверены в том, что своим людям нужно помогать, но при этом все люди равны и заслуживают хорошего отношения. Психологи, в отличие от экономистов, не стремятся соблюдать нравственные нормы, с которыми не согласны, и не верят в то, что окружающие только и ждут возможности воспользоваться слабостью своего ближнего.

Сравнение психологов с рекламистами показало, что для рекламистов характерна большая уверенность, что соблюдение нравственных норм – показатель силы личности, и большая активность в нравственном поведении. Для психологов характерна большая убежденность в необязатель-

ности соблюдения нравственных норм. Анализ ответов на отдельные пункты методики показал, что рекламисты больше уверены в том, что в зависимости от ситуации добро может стать злом, что слабый человек легко поддается искушению нарушить нравственные нормы, а также, что каждый человек сам отвечает за свое неэтичное поведение. Они больше готовы в опасной ситуации или ради близкого человека поступиться нравственными нормами. Также они в большей мере уверены в том, что никто не позаботится о них, если они не сделают этого сами, и что своим людям надо помогать в любой ситуации, однако согласны и с тем, что нужно оказывать помощь тем, кто в ней нуждается, без ограничения категории таких людей. Они больше уверены в том, что преступники не заслуживают милосердия. Психологи в большей мере не склонны бороться со злом и безнравственным поведением окружающих, у них не получается бороться со злом его методами в отличие от рекламистов. Психологи не считают, что окружающие только и ждут, чтобы воспользоваться их слабостью в свою пользу.

Сравнение рекламистов и экономистов не выявило значимых различий по шкалам методики «Нравственное самоопределение личности». Анализ ответов на отдельные пункты показал, что рекламисты в большей мере согласны с тем, что нравственность – неотъемлемое свойство любого сообщества, что каждый сам отвечает за свое неэтичное поведение. Они в большей мере не согласны с тем, что хорошее отношение к людям невыгодно и в ответ на добро можно получить зло. Также они в большей мере склонны принимать на себя ответственность за формирование новых этических кодексов в период глобальных социальных перемен. Экономисты в большей мере не согласны с тем, что сильный человек не нуждается в нравственных нормах. У них хуже получается бороться со злом его методами. Они не согласны с тем, что потребности близких людей нужно ставить выше своих, в отличие от рекламистов.

Не было выявлено статистически значимых различий по показателям методики «Нравственное самоопределение личности» у менеджеров, в сравнении с психологами, рекламистами и экономистами, поэтому был проведен анализ ответов на отдельные пункты, который показал, что, в отличие от психологов, менеджеры больше уверены в том, что не может быть морали для своих и для чужих, что злодей будет наказан, что нужно помогать своим людям в любой ситуации и при принятии решений руководствоваться общечеловеческими ценностями, а также в большей мере не согласны с тем, что в природе нет добра и зла, мораль нужна слабым. В отличие от экономистов, менеджеры больше уверены в том, что нравственность является неотъемлемым свойством любого сообщества, однако они в большей мере не согласны с тем, что моральные нормы вечны и неизменны, в большей мере не согласны с тем, что хорошее отношение



к людям невыгодно, потому что в ответ часто получаешь зло, в меньшей степени считают, что спокойная совесть делает человека счастливым, в большей степени не согласны с тем, что придерживаться общественных норм означает быть слабым и несамостоятельным, они в меньшей степени склонны испытывать угрызения совести, если поступают не вполне нравственно; в отличие от экономистов, они не стремятся соблюдать те нормы, которые не принимают, они также отличаются несогласием с тем, что окружающие только и ждут, чтобы воспользоваться твоей слабостью. В отличие от рекламистов, менеджеры в большей мере не согласны с тем, что моральные нормы вечны и неизменны, и в большей мере согласны с тем, что спокойная совесть делает человека счастливым, в меньшей степени они полагают, что в опасной ситуации и ради близких можно поступиться нравственными нормами, в меньшей степени склонны испытывать угрызения совести при нарушении ими нравственных норм, у них не получается бороться со злом его методами, в отличие от рекламистов, они в небольшой степени склонны ставить личные потребности выше потребностей окружающих, не согласны с тем, что надо учитывать потребности близких раньше своих личных, в меньшей мере не согласны с тем, что жестокие преступники заслуживают милосердия и в период перемен на них лежит ответственность за создание новых норм.

Оценка неэтичной рекламы респондентами из разных профессиональных подгрупп существенно отличается. Психологи выражают негативное отношение ко всем видам неэтичной рекламы, показанным в данном исследовании. Они не идентифицируются с персонажами, считают их поведение неприемлемым в обществе, рекламу раздражающей и неприличной, не доверяют ей, не хотят приобрести рекламируемый товар и уверены, что их ближайшее окружение тоже осудит такую рекламу. Рекламисты признают неприличность вызывающе сексуальной рекламы, но они считают, что ее хочется смотреть. Больше всего их радует циничная реклама: они идентифицируются с персонажами, испытывают положительные эмоции, уверены, что значимым близким тоже понравится такая реклама, что она соответствует товару и ее хочется смотреть. Экономисты считают неэтичную рекламу современной, не осуждают ее, она должна понравиться их ближайшему окружению, выражают сомнение в соответствии циничной рекламы рекламируемому продукту, но этим их негативные оценки и ограничиваются. Их мнения мало отличаются от мнений рекламистов. Менеджеры негативно оценивают агрессивную рекламу как по этическим показателям, так и по способности побудить к покупке. Наиболее позитивно ими оценивается вызывающе сексуальная реклама, которая вызывает положительные эмоции, побуждает к покупке, понравится ближайшему окружению, не вызывает нареканий

по этическим показателям. Циничная реклама осуждается ими несмотря на то, что может понравиться ближайшему окружению, при этом ее способность продавать они затрудняются оценить, хотя такая реклама и привлекает.

Были проанализированы межполовые различия внутри профессиональных подгрупп. Наибольшее число таких различий было обнаружено в подгруппе психологов (по 4-м показателям), наименьшее – в подгруппе экономистов (по 1-му показателю). Среди психологов женщины больше, чем мужчины, уверены в наличии воздаяния за добро и зло, в значимости морали для общества, больше склонны к гуманистической ориентации, больше придерживаются стратегии активности в нравственном поведении на эмоциональном уровне. Среди рекламистов женщины больше, чем мужчины, привержены стратегии обязательности соблюдения нравственных норм на эмоциональном уровне. Мужчины больше, чем женщины, склонны к стратегии активности на когнитивном уровне и к эгоцентрической нравственной ориентации. Среди экономистов женщины более склонны к гуманистической ориентации, чем мужчины. Среди менеджеров мужчины более склонны к стратегии взаимности в нравственном поведении на когнитивном уровне и к группоцентрической нравственной ориентации, чем женщины.

Заключение

Позитивное нравственное самоопределение специалиста является важной характеристикой его пригодности к профессиональной деятельности и может быть достигнуто путем специально организованных образовательных мероприятий.

Были выявлены различия в нравственном самоопределении молодых представителей разных профессий. Экономисты и менеджеры в наибольшей степени склонны заботиться о себе, рекламисты включают в круг своей ответственности близких, психологи считают, что все достойны хорошего отношения.

Если судить только по ответам на вопросы методики «Нравственное самоопределение личности», можно выделить менеджеров как профессиональную подгруппу с наиболее негативной нравственной позицией, в сравнении с другими. Выделить подгруппу с наиболее позитивной нравственной позицией сложно: и у психологов, и у экономистов, и у рекламистов есть показатели, свидетельствующие как о более позитивной, так и о менее позитивной нравственной позиции. Если же сопоставить оценки неэтичной рекламы – дополнительного методического приема для оценки нравственного самоопределения личности по отношению к неэтичным явлениям окружающего мира, – то можно заметить, что наиболее позитивная нравственная позиция характерна для психологов, а наиболее негативная – для экономистов, что касается представителей других профессий, то



рекламисты «с активным нравственным поведением» всячески приветствуют циничные рекламные ролики, а менеджеры, «допускающие нарушение нравственных норм, когда им это удобно», приветствуют только вызывающе сексуальные рекламные ролики (агрессия и цинизм вызывают их осуждение). Таким образом, пример несогласованной нравственной позиции наиболее ярко выражен у менеджеров и экономистов. Здесь можно также вспомнить о принципе неосознаваемого действия нравственных регуляторов, выделенном в работах А. Б. Купрейченко [17] и явно наблюдаемом в данном случае в подгруппе менеджеров.

Во всех профессиональных подгруппах женщины показали более позитивную нравственную позицию, чем мужчины. Особенно явно эти различия проявляются у психологов, а в наименьшей степени – у экономистов, что подтверждает выдвинутую нами гипотезу.

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении нам видятся в расширении числа сравниваемых профессиональных подгрупп, переходе к сравнению молодых и зрелых специалистов внутри каждой профессиональной подгруппы, также возможно использование свободных интервью для характеристики того, как повлиял профессиональный путь личности на ее нравственное самоопределение.

Исследование выполнено по Государственному заданию ФАНО 0159-2015-0001.

Библиографический список

1. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Некоторые тенденции в отечественной социальной психологии труда // Социальная психология труда : теория и практика : в 2 т. / отв. ред. А. Л. Журавлев, Л. Г. Дикая. М., 2010. Т. 2. С. 13–35.
2. Россия в глобализирующемся мире : мировоззренческие и социокультурные аспекты / отв. ред. В. С. Степин. М., 2007. 640 с.
3. Купрейченко А. Б., Воробьева А. Е. Нравственное самоопределение молодежи. М., 2013. 480 с.
4. Ермолаева Е. П. Психологические индикаторы и регуляторы профессионального здоровья общества // Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества / отв. ред. А. Л. Журавлев, М. И. Воловикова, Т. В. Галкина. М., 2014. С. 154–170.
5. Ермолаева Е. П. Психологические особенности реализации профессионала в условиях реформ и глобализации // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики / под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. Вып. 1. М., 2009. С. 152–168.
6. Бражникова А. Н. Психология нравственности профессионала. М., 2009. 432 с.
7. Аборина М. В. Возрастные особенности типов взаимодействия в профессиональной категории «менеджер» // Социальные представления и самоопределение молодежи в изменяющемся мире : материалы междунар. науч. конф. Саратов, 2009. С. 65–68.
8. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М., 2003. 436 с.
9. Галина З. Н. Особенности личностного и профессионального развития студентов вузов // Особенности личностного и профессионального развития субъектов образовательного пространства в современных социально-экономических условиях : науч.-метод. пособие для практических психологов образования и педагогов / под ред. Л. М. Митиной. М. ; Обнинск, 2010. С. 267–286.
10. Закирзянова Л. А. Особенности нравственно-этических характеристик личности журналиста на разных этапах профессионализации : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2012. 24 с.
11. Пашкевич В. В. Нравственное самоопределение студенческой молодежи : представления, стратегии, ориентации // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. 2014. № 2 (263). С. 64–68.
12. Андреева Ю. В., Солодчук О. Н. Взаимосвязь ответственности и личностных качеств в процессе профессионализации врача // Психология – наука будущего : материалы VI междунар. конф. молодых ученых «Психология – наука будущего» (Москва, 19–20 ноября 2015 г.) / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М., 2015. С. 16–19.
13. Царан А. А. Характеристика модели нравственного самоопределения будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/113-11393> (дата обращения: 11.12.2015).
14. Слесарев Ю. В. Введение в профессиональную подготовку специалистов-менеджеров нравственного компонента // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 1. С. 246–255.
15. Кобышева Л. И. Влияние социальной активности на нравственное самоопределение студентов // Наукоеведение. 2013. № 4 (17). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/73rvn413.pdf> (дата обращения: 11.12.2015).
16. Воробьева А. Е. Нравственное самоопределение будущего рекламиста // Этнопсихология и практическая психология формирования межкультурной компетентности : материалы междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. А. Д. Карнышева. Иркутск, 2013. С. 478–481.
17. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Экономическое самоопределение : теория и эмпирические исследования. М., 2007. 480 с.



Moral Self-Determination of Young People of Different Professions

Anastasiya E. Vorobieva

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

The role of the moral qualities of the person in professional work was analyzed in the article. A comparative study of moral self-determination of the future specialists (students of the last courses) in advertising, psychology, economics and management was fulfilled ($n = 145$). The method «Personal moral self-determination» and the author's method for evaluation of psychological indicators of advertisement effectiveness were used. The most positive moral position is typical for psychologists, and the most negative – for economists. Women demonstrate the more positive moral position than men in all professional groups.

Key words: moral self-determination, moral position, representations of morality, moral orientations, moral strategies, attitude to unethical phenomena.

References

- Zhuravlev A. L., Kupreychenko A. B. *Nekotorye tendentsii v otechestvennoy sotsial'noy psikhologii truda* (Some tendencies in Russian social psychology of labor). *Sotsial'naya psikhologiya truda: teoriya i praktika: v 2 t.* (Social psychology of labor: Theory and practice: in 2 vol). Eds. A. L. Zhuravlev, L. G. Dikaya. Moscow, 2010, vol. 2, pp. 13–35 (in Russian).
- Rossiia v globaliziruyushchemsya mire: mirovozzrencheskie i sotsiokul'turnye aspekty (Russia in globalizing world: worldview and sociological aspects). Ed. by V. S. Stepin. Moscow, 2007, 640 p. (in Russian).
- Kupreychenko A. B., Vorob'eva A. E. *Nravstvennoe samoopredelenie molodezhi* (Youth's moral self-determination). Moscow, 2013, 480 pp. (in Russian)
- Ermolaeva E. P. *Psikhologicheskie indikatory i regulatory professional'nogo zdorov'ya obshchestva* (Psychological indicators and regulators of professional health of society). *Psikhologicheskoe zdorov'e lichnosti i dukhovno-nravstvennyye problemy sovremennogo rossiyskogo obshchestva* (Psychological health of person and spiritual and moral problems of modern Russian society). Eds. A. L. Zhuravlev, M. I. Volovikova, T. V. Galkina. Moscow, 2014, pp. 154–170 (in Russian).
- Ermolaeva E. P. *Psikhologicheskie osobennosti realizatsii professionala v usloviyakh reform i globalizatsii* (Psychological peculiarities of professional's realization at conditions of reforms and globalization). *Aktual'nye problemy psikhologii truda, inzhenernoy psikhologii i ergonomiki* (Actual problems of psychology of labor, engineering psychology and ergonomics). Eds. V. A. Bodrov, A. L. Zhuravlev. Iss.1. Moscow, 2009, pp. 152–168 (in Russian).
- Brazhnikova A. N. *Psikhologiya npravstvennosti professionala* (Psychology of professional's morality). Moscow, 2009. 432 p. (in Russian).
- Aborina M. V. *Vozrastnye osobennosti tipov vzaimodeystviya v professional'noy kategorii «menedzher»* (Age-related peculiarities of types of interaction in professional category “manager”). *Sotsial'nye predstavleniya i samoopredelenie molodezhi v izmenyayushchemsya mire: materialy mezhdunar. nauch. konf.* (Youth's social representations and self-determination in changing world: materials of international scientific conference). Saratov, 2009, pp. 65–68 (in Russian).
- Zhuravlev A. L., Kupreychenko A. B. *Nravstvenno-psikhologicheskaya regulatsiya ekonomicheskoy aktivnosti* (Moral and psychological regulation of economic activity). Moscow, 2003, 436 p. (in Russian).
- Galina Z. N. *Osobennosti lichnostnogo i professional'nogo razvitiya studentov vuzov* (Peculiarities of of high school students' personal and professional development). *Osobennosti lichnostnogo i professional'nogo razvitiya sub'ektov obrazovatel'nogo prostranstva v sovremennykh sotsial'no-ekonomicheskikh usloviyakh: nauch.-metod. posobie dlya prakticheskikh psikhologov obrazovaniya i pedagogov* (Peculiarities of educational space subjects' personal and professional development at modern social and economic conditions: Scientific and methodic allowance for practical educational psychologists and teachers). Ed. by L. M. Mitina. Moscow; Obninsk, 2010, pp. 267–286 (in Russian).
- Zakirzyanova L. A. *Osobennosti npravstvenno-eticheskikh kharakteristik lichnosti zhurnalista na raznykh etapakh professionalizatsii: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk* (Peculiarities of moral and ethical characteristics of journalist' person at different stages of professionalization. Autoref. diss. ... cand. of psychology). Kazan, 2012. 24 p. (in Russian).
- Pashkevich V. V. *Nravstvennoe samoopredelenie studentov molodezhi: predstavleniya, strategii, orientatsii* (Student youth's moral self-determination: representations, strategies, orientations). *Izvestiya Volgograd. gos. ped. un-ta* (Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University), 2014, no. 2 (263), pp. 64–68 (in Russian).
- Andreeva Yu. V., Solodchuk O. N. *Vzaimosvyaz otvetstvennosti i lichnostnykh kachestv v protsesse professionalizatsii vracha* (Interaction of responsibility and personal features in process of physician's professionalization). *Psikhologiya – nauka budushchego: materialy VI mezhdunar. konf. molodykh uchenykh «Psikhologiya – nauka budushchego» (19–20 noyabrya 2015 goda, Moskva)*. (Psychology – science of future: materials of the 6th international conference of young scientists “Psychology – science of future”, {Moscow, 19–20th of November 2015}). Eds. A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko. Moscow, 2015, pp. 16–19 (in Russian).
- Tsaran A. A. *Kharakteristika modeli npravstvennogo samoopredeleniya budushchikh menedzherov v protsesse professional'noy podgotovki v vuze* (Characteristic future managers' model of moral self-determination in process of professional preparation in high school). *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* (Modern problems of science and education), 2012, no. 5. Available at: <http://www.science-education.ru/113–11393> (accessed 11 December 2015) (in Russian).
- Slesarev Yu. V. *Vvedenie v professional'nuyu podgotovku spetsialistov-menedzherov npravstvennogo komponenta* (Introduction of moral component into managers' professional preparation). *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* (Siberian Pedagogical Journal), 2008, no. 1, pp. 246–255 (in Russian).
- Kobysheva L. I. *Vliyanie sotsial'noy aktivnosti na npravstvennoe samoopredelenie molodezhi* (Influence of social activity on moral self-determination of youth). *Izvestiya Volgograd. gos. ped. un-ta* (Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University), 2014, no. 2 (263), pp. 64–68 (in Russian).



ivnennoe samoopredelenie studentov (Influence of social activity on students' moral self-determination) *Internet-zhurnal «Naukovedenie»* (On-line journal "Naukovedenie") 2013. iss. 4 (17). Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/73pvn413.pdf> 6 p. (accessed 11 December 2015) (in Russian).

16. Vorob'eva A. E. *Nravstvennoe samoopredelenie budushchego reklamista* (Future advertiser's moral self-determination). *Etnopsikhologiya i prakticheskaya psikhologiya formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentnosti: materialy*

mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Ethnopsychology and practical psychology of forming of intercultural competency: materials of international scientific and practice conference). Ed. by A. D. Karnyshev. Irkutsk, 2013, pp. 478–481 (in Russian).

17. Zhuravlev A. L., Kupreychenko A. B. *Ekonomicheskoe samoopredelenie: teoriya i empiricheskie issledovaniya* (Economic self-determination: theory and empirical researches). Moscow, 2007, 480 p. (in Russian).

УДК 316.6

НРАВСТВЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МОЛОДЕЖИ РАЗНЫХ ЭТНОГРУПП

Е. Е. Бочарова

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

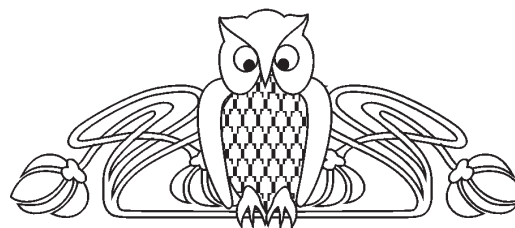
Изложены результаты теоретического и эмпирического исследования нравственных ориентаций и субъективного благополучия, выполненного на выборке молодежи русского и армянского этносов с применением психодиагностического инструментария: «Шкала субъективного благополучия» (М. В. Соколовой), методика «Уровень социальной фрустрированности» (Л. И. Вассермана), «Методика диагностики нравственных ориентаций» (И. С. Славинской, А. Д. Наследова, М. Я. Дворецкой). Зафиксирована тенденция дифференциации параметров субъективного благополучия, основанием которых выступают нравственные ориентации представителей русского и армянского этносов. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке программ психологического содействия становлению нравственного самоопределения и оптимизации субъективного благополучия личности.

Ключевые слова: личность, нравственность, нравственные ориентации, нравственное самоопределение, субъективное благополучие, молодежь, этногруппа.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-2-143-150

К постановке проблемы

Обращение к исследованию проблемы нравственных ориентаций и субъективного благополучия обусловлено, прежде всего, переустройством российского общества, характеризующегося глобальными изменениями в экономической, политической, социальной сферах, что не может не влиять на становление нравственного самоопределения, в особенности представителей молодого поколения. Нельзя не отметить, что проблема нравственного становления личности сохраняет свою актуальность на протяжении всей истории человечества. Особенно важными эти вопросы становятся в кризисные, перелом-



ные для общества периоды, дезорганизирующие его социально-экономическую и морально-этическую основы.

Ориентация любого социума на повышение эффективности экономики, образования, системы социальных отношений и т. д. является вполне естественной и оправданной. Однако противопоставление нравственности и эффективности стало характерным для нашего общества, провоцирующим не только обострение нравственных проблем, «но и нарастание нечувствительности к ним значительной части наших сограждан, а также снижение резистентности российского общества к вопиющим проявлениям безнравственности» [1, с. 6]. Можно отметить, что в работах G. Hofstede [2], R. R. McCrae [3] обоснована необходимость включения резистентности к безнравственности в «реестр» индикаторов существенных характеристик любого общества, которая не менее значима, нежели дистанция власти, избегание неопределенности, индивидуализм-коллективизм, мужественность-женственность. Подтверждением тому являются данные ряда исследований, выполненных зарубежными и отечественными учеными, среди которых особый интерес вызывает накопленный опыт изучения нравственного самосознания, представленный в работах М. И. Володиной [4], А. Л. Журавлева, А. В. Юревича [1], Л. А. Журавлевой, В. А. Сумароковой [5] А. Б. Купрейченко [6], В. П. Познякова [7], А. В. Иващенко, Т. В. Чхиквадзе, А. Г. Дарбинян [8], Т. А. Корнауковой, В. Н. Мезинова [9], С. И. Кудинова, С. С. Кудинова [10], О. С. Robinson, F. G. Lopez, K. Ramos, S. Nartova-Bochaver [11], R. Fisher, M. C. Ferreira, T. Milfont, R. Pilati [12] и др. Так, в работах А. Л. Журавлева, А. В. Юревича особо подчеркивается, что «характерным для нашей страны становится формирование “консорциумов зла”, включающих не только людей, систематически нарушающих нормы морали, но и идеологов такого нарушения, пытающихся оправдать его в



общественном сознании и придать ему позитивный смысл. Происходит и “экстремализация зла”: оно проявляет себя во все более радикальных формах, а безнравственное поведение становится нормой и дополняется *антинравственным* поведением как не просто нарушающим нравственные устои, но и *имеющим целью их разрушение*. Различные факты демонстрируют, что в восприятии значительной части наших соотечественников, в особенности представителей молодого поколения, *стирается грань между добром и злом как основа нравственного сознания и поведения*» [1, с. 7]. В данном контексте небезынтересен тезис М. Вебера, приводимый цитируемыми авторами, относительно того, что *«безнравственное общество эффективным быть не может, “бессовестное государство обречено на неэффективность”*. Безнравственная среда порождает *атмосферу всеобщего обмана и недоверия*, в которых не могут развиваться полноценные рыночные отношения; *“жить в бессовестном обществе неэкономично, невыгодно подавляющему большинству его членов”*» [1, с. 9].

Развивая идеи С. Л. Рубинштейна [13], обозначив принципы нравственной психологии, М. И. Воловикова отмечает, что только та или иная степень сохранности нравственных устоев позволяет сохранить страну, семью, дать воспитание подрастающему поколению [4].

Обращаясь к проблеме нравственного самоопределения, А. Б. Купрейченко [6] определяет нравственность как целостную систему воззрений на должную социальную жизнь, выражающую то или иное понимание сущности человека и его бытия, определяющей ценностный базис общества и имеющей всеобщее значение, регулируя жизнедеятельность человека во всех сферах жизни с целью достижения единства или согласованности общественных, групповых и личных интересов. Данное обстоятельство приводит к мысли, что нравственное самоопределение выступает основанием выстраивания более частных видов самоопределения в различных сферах жизнедеятельности личности и общества: социального, политического, профессионального, экономического, этнонационального, конфессионального и т. д. На основе базовых нравственных эталонов и идеалов формируются нравственные оценки отдельных сфер жизнедеятельности, а также отношения нравственности (оценки, эмоции и готовность к нравственному поведению), связанные с отдельными объектами и явлениями этих сфер [14], во многом определяющие субъективные критерии благополучия, его уровневые и содержательные характеристики.

Подводя итог, можно сказать, что нравственные ориентации являют собой интегративные личностные образования, определяющие основополагающие ориентиры и избирательность в целях и смыслах личностного становления и развития человека, его отношение к окружающему миру, к

себе в нем, и составляют основу его нравственного самоопределения.

Нельзя исключить и тот факт, что связанное с психическими состояниями и процессами эмоциональное самочувствие человека как субъекта отношений нравственности, вызванное переживанием значимых для него факторов и отражающее благополучие/неблагополучие его жизнедеятельности, раскрывая содержательную наполненность самоопределения личности в системе нравственных отношений, может быть одним из факторов ее *пересамоопределения*.

В последнее время научные изыскания в области психологии субъективного благополучия связаны с поиском предикторов возможного благополучия. Иллюстрацией поиска фактических данных в этом направлении могут быть работы Е. Е. Бочаровой [15], А. Р. Вагаповой [16], И. А. Джидарьян [17], Е. Ю. Чеботарева [18], Р. М. Шамионова [19] и др.

Развивая парадигму «культурных измерений» субъективного благополучия, Р. М. Шамионов анализирует групповые ценности и установки в качестве предикторов психологического благополучия русских и казахов [19], отмечая при этом, что психологическое благополучие у русских обуславливается культурно-специфичной характеристикой «горизонтальный индивидуализм», у казахов – «горизонтальный коллективизм». Наиболее выраженным предиктором психологического благополучия в группе казахов выступает ценность «уважение власти», «сердечность» – в выборке русских.

Обращаясь к данным теоретического исследования социальных представлений о счастье, выполненного на основе философских работ, примеров художественной литературы, фольклорных источников, И. А. Джидарьян пришла к заключению «о несовместимости злонамеренности и счастья, как и утверждения о “псевдосчастливости негодяев”» [17, с. 103]. Как отмечает цитируемый автор, «зло, причиняемое другим, не обходит стороной и того, кто его совершает. Оно обладает эффектом бумеранга. И дело не только в том, что безнравственный человек встречает – и по-другому не может быть в социально здоровом обществе – осуждение со стороны других людей, утрачивает прежнее уважение к себе и внутреннее право на встречную любовь родных и близких. Есть в этой проблеме и другой, более сложный и менее очевидный психологический аспект, связанный с тем, что совершенное зло не проходит обычно для самой личности бесследно, оставляя рубцы и вмятины в ее сознании» [17, с. 104].

Таким образом, основной фокус проблемы – это осмысление консолидации параметров нравственных ориентаций, паттернов их соотношения во взаимосвязи с субъективным благополучием личности разных этнических групп.



Выборка, методы и методики исследования

Эмпирическое исследование выполнено на выборке представителей молодежи г. Саратова, $N = 70$, женского и мужского пола, идентифицирующих себя как русских или армян (разных профессий, средний возраст 25,5 лет, $SD = 10,69$), с применением психодиагностического инструментария: для измерения эмоционального компонента субъективного благополучия применена «Шкала субъективного благополучия» (М. В. Соколовой) [20]; методика «Уровень социальной фрустрированности» (Л. И. Вассермана) с фиксацией параметров субъективного благополучия на когнитивном уровне [21]; «Методика диагностики нравственных ориентаций» И. С. Славинской, А. Д. Наследова, М. Я. Дворецкой, целью которой является изучение структуры нравственных ориентаций личности [22].

Анализ результатов исследования осуществлялся на основе методов математической статистики – сравнительного анализа данных с использованием t -критерия Стьюдента, факторного анализа с использованием процедуры варимакс-вращения (Varimax-raw). Статистическая обработка данных проводилась с помощью приложения Microsoft Excel for Microsoft Office XP, с применением статистического пакета SPSS 13.0.

Результаты эмпирического исследования, их обсуждение

Обратившись к данным (табл. 1), можно констатировать наличие высокого уровня эмоцио-

нального субъективного благополучия в выборках русских и армян.

Данные межгруппового сравнительного анализа свидетельствуют о наибольшей представленности значимости социального окружения, ожидания социальной поддержки ($t_{cm} = 2,66, p \leq 0,05$) в выборке русских и существенной выраженности в выборке армян – лабильности настроения ($t_{cm} = 2,63, p \leq 0,05$), степени удовлетворённости повседневной деятельностью ($t_{cm} = 2,73, p \leq 0,01$). Эти данные позволяют констатировать, что в значительной степени эмоциональное благополучие русских обеспечивается наличием одобрения, поддержки социального окружения и, напротив, в выборке армян – удовлетворенностью повседневной деятельностью на фоне достаточно выраженной эмоциональной лабильности и тревожности.

Рассмотрим выраженность параметров субъективного благополучия на когнитивном уровне, фиксирующем характеристики социальной фрустрированности в основных сферах жизнедеятельности (табл. 2).

Сопоставительный анализ (по t -критерию Стьюдента) параметров социальной фрустрированности позволил выявить как внутригрупповые, так и межгрупповые различия удовлетворенности сферами жизнедеятельности в исследуемых выборках (см. табл. 2).

Проявление неудовлетворенности в социально-экономической сфере наблюдается как в выборке русских (среднее $M = 12,34$), так и в выборке армян (среднее $M = 12,60$). Очевидно, что удовлетворенность социально-экономическим

Таблица 1

Выраженность параметров субъективного эмоционального благополучия (СЭБ) русского и армянского этноса

Параметры	Русские	Армяне	t -кр. Стьюдента
Напряжённость и чувствительность	6,26	7,66	0,01
Психоэмоциональная симптоматика (депрессия, подавленность, рассеянность и т. п.)	7,66	7,78	0,01
Изменение настроения	6,11	9,23	2,63*
Значимость социального окружения	10,34	7,06	2,66*
Самооценка здоровья	6,29	6,09	0,02
Степень удовлетворённости повседневной деятельностью	8,43	12,78	2,73**
Индекс СЭБ	45,19	43,60	0,31

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

Таблица 2

Выраженность параметров социальной фрустрированности у представителей русского и армянского этносов

Параметры	Русские	Армяне	t -кр. Стьюдента
Удовлетворенность взаимоотношениями с родными и близкими	4,86	5	0,02
Удовлетворенность ближайшим социальным окружением	4,49	3,34	0,31
Удовлетворенность своим социальным статусом	4,11	12,29	2,73**
Удовлетворенность социально-экономическим положением	12,34	12,60	0,01
Удовлетворенность здоровьем и работоспособностью	5,2	5,03	0,01
Индекс социальной фрустрированности	31	38,26	2,63*

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



положением предполагает удовлетворенность материальным положением, жилищно-бытовыми условиями, трудовую занятость, возможность досуга. Судя по тому, что сфера «социально-экономическое положение» имеет максимальную выраженность в обеих выборках, в сравнении с другими сферами, можно полагать, что именно неудовлетворенность своим социально-экономическим статусом обладает в сознании респондентов наибольшей субъективной значимостью. Кроме того, в отличие от русских, выборка армян характеризуются высокой степенью неудовлетворенности своим социальным статусом, включающим показатели: образование, уровень профессиональной подготовки, сфера профессиональной деятельности, работа в целом (среднее $M = 12,34$) ($p \leq 0,01$).

В целом можно отметить, что неудовлетворенность в обеих выборках обусловлена преимущественно социально-экономическими факторами качества жизни, связанными с процессами модернизации общества.

Данные сопоставительного анализа параметров выраженности *нравственных ориентаций* русских и армян позволили зафиксировать, прежде всего, факт паритетного проявления устойчивости нравственного отношения к родным и близким в обеих выборках, что подтверждается отсутствием достоверно значимых различий в них.

В отношении представителей своей национальности, одногорожан, сограждан, незнакомых и недругов на достоверно значимом уровне выявлены различия относительно всех представленных паттернов нравственных ориентаций, таких как: прощение, помощь, благотворительность, сочувствие, сопереживание, сострадание, любовь, проявление заботы и внимания, жертвенность, доброжелательность, благородство, милосердие.

Отметим, что наиболее выраженные различия на достоверно значимом уровне выявлены относительно следующих показателей: любовь к согражданам ($t_{st} = 2,6$ при $p \leq 0,01$), внимательность к согражданам ($t_{st} = 7,6$ при $p \leq 0,01$), жертвенность к согражданам ($t_{st} = 5,4$ при $p \leq 0,01$), милосердие к недругам ($t_{st} = 4,1$ при $p \leq 0,01$). Примечательно, что вышеперечисленные показатели в выборке армян имеют более высокую выраженность, нежели в выборке русских, для которых наиболее рельефными являются: прощение представителей своей национальности ($t_{st} = 14,3$ при $p \leq 0,001$), сограждан ($t_{st} = 9,9$ при $p \leq 0,001$); сочувствие незнакомым ($t_{st} = 13,7$ при $p \leq 0,001$), представителям своей страны ($t_{st} = 13,1$ при $p \leq 0,001$); доброжелательность к незнакомым ($t_{st} = 7,7$ при $p \leq 0,01$) и проявление милосердия к представителям своей национальности ($t_{st} = 6,9$ при $p \leq 0,01$).

Факторный анализ (Varimax-gaw) эмпирических данных позволил выявить содержательные связи паттернов нравственных ориентаций и параметров субъективного благополучия, которые объясняют наличие качеств, с точки зрения

респондентов, необходимых для субъективного благополучия (табл. 3, 4).

В выборке русских первый фактор согласно образующим его переменным был назван «*Отзывчивость*». Содержание этого фактора включает показатели значимости социального окружения (0,717), доброжелательности к представителям своей национальности (0,638) и сострадании недругам (0,562); психосоматики (-0,546), удовлетворенности повседневной деятельностью (0,458), интегральный показатель эмоционального благополучия (-0,457); сопереживания согражданам (0,427), готовности прийти на помощь незнакомым (0,357), сочувствия представителям своего этноса (-0,322); удовлетворенности социально-экономическим положением (-0,338). Очевидно, что основанием благополучия русских выступают отзывчивость, доброжелательное отношение как к представителям ближайшего окружения, так и к представителям всей нации; выражение сочувствия даже к недругам и готовность прийти на помощь незнакомым.

Второй фактор – «*Жертвенность*» определен нами по высокой нагрузке суммарного показателя «проявление жертвенности» (0,609). Содержание фактора определяется: благотворительностью к представителям своего этноса (0,546), проявлением заботы к представителям своей национальности (0,527), милосердием к представителям своего этноса (-0,519), прощением сограждан (0,462), любовью к незнакомым (-0,452), уровнем социальной фрустрированности (-0,431), любовью к согражданам (0,414), психосимптоматикой (0,412), благотворительностью к незнакомым (0,396), удовлетворенностью здоровьем (0,368), удовлетворенностью социальным окружением (0,346), прощением представителей своего этноса (0,367), значимостью социального окружения (0,335), сочувствием незнакомым (0,331), состраданием согражданам (0,324). Этот факт является свидетельством того, что жертвенность может выражаться и в проявлении заботы по отношению к другим людям, в стремлении жертвовать своими силами, временем и прочим на благо других, отказывая себе в чем-либо для того, чтобы поддержать окружающих. Очевидно, проявления жертвенности, милосердия компенсируют переживание неудовлетворенности на когнитивном уровне (социальной фрустрированности).

Третий фактор определен нами как «*Сострадание*» по высокой нагрузке показателей: сострадание незнакомым (0,680), проявление жертвенности по отношению к согражданам (0,589), сопереживание представителям своего этноса (0,556), готовность прийти на помощь представителям своего этноса (0,530), интегральный показатель эмоционального благополучия (-0,501). Очевидно, что проявление сострадания и стремление к этнической интеграции выступают основанием эмоционального благополучия русских.



Таблица 3

Факторный анализ эмпирических данных выраженности паттернов нравственных ориентаций и параметров субъективного благополучия русских

Показатели	1	2	3
Психосимптоматика	-0,568	0,412	
Значимость социального окружения	0,717	0,335	
Удовлетворённость повседневной деятельностью	0,458		
Общий показатель СЭБ	-0,515		-0,501
Удовлетворенность социально-экономическим положением	-0,338		
Удовлетворённость социальным окружением		0,346	
Удовлетворённость здоровьем		0,368	
Уровень социальной фрустрированности		-0,431	
Прощение представителей своего этноса		0,367	
Прощение сограждан		0,462	
Готовность прийти на помощь представителям своего этноса			0,530
Готовность прийти на помощь незнакомым	0,357		
Благотворительность, направленная на представителей своего этноса		0,546	
Благотворительность, направленная на незнакомых		0,396	
Сочувствие представителям своего этноса	-0,322		
Сочувствие незнакомым		0,331	0,316
Сопереживание согражданам	0,427		
Сопереживание представителям своего этноса			0,556
Сострадание согражданам		0,324	
Сострадание незнакомым			0,680
Сострадание недругам	0,562		
Любовь к согражданам		0,414	
Любовь к незнакомым		-0,452	
Проявление заботы к представителям своей национальности		0,527	
Проявление жертвенности к согражданам		0,609	0,589
Доброжелательность к представителям своей национальности	0,638		
Милосердие к представителям своего этноса		0,519	
Доля объяснимой дисперсии	18,5%	7,4%	5,7%

Примечание. $p < 0,05$.

Таблица 4

Факторный анализ эмпирических данных выраженности паттернов нравственных ориентаций и параметров субъективного благополучия армян

Показатели	1	2	3
Психосимптоматика	0,338	-0,512	
Изменение настроение	0,430	-0,502	
Удовлетворённость повседневной деятельностью	0,525		
Общий показатель СЭБ	-0,568		
Удовлетворенность социально-экономическим положением	0,416		0,467
Удовлетворенность ближайшим социальным окружением			0,662
Уровень социальной фрустрированности			-0,645
Прощение представителей своего этноса			0,375
Прощение сограждан		0,581	
Благотворительность, направленная на представителей своего этноса			0,361
Благотворительность, направленная на незнакомых	-0,520		



Окончание табл. 4

Показатели	1	2	3
Сочувствие согражданам	-0,668		
Сочувствие представителям своего этноса			0,697
Сопереживание представителям своего этноса			0,377
Сострадание представителям своего этноса		-0,346	
Любовь к представителям своей национальности	0,529		
Внимательность к представителям своей национальности	0,513	0,357	
Внимательность к согражданам			-0,590
Проявление жертвенности по отношению к согражданам	-0,505	0,316	
Проявление жертвенности к представителям своего этноса			-0,379
Доброжелательность к согражданам		0,541	
Благородность, проявляемая к представителям своей национальности		0,402	
Доля объяснимой дисперсии	21%	6,1%	5,4%

Примечание. $p < 0,05$.

В выборке армян первый фактор согласно образующим его переменным был назван «*Аут-групповое безучастие*» (см. табл. 4).

Его содержание представлено следующими переменными: сочувствие согражданам (-0,668), интегральный показатель эмоционального благополучия (-0,568), любовь к представителям своей национальности (0,529), удовлетворённость повседневной деятельностью (0,525), внимательность к представителям своей национальности (0,513), проявление жертвенности к согражданам (-0,505). Не исключено, что представители армянского этноса, тяготея к ингрупповой консолидации, проявляют безучастное отношение к жизни своих сограждан, четко дифференцируя при этом проявление сострадания, сочувствия к членам ингруппы и аутгруппы. Очевидно, что проявление аутгруппового безучастия на фоне ингрупповой консолидации выступает фактором благополучия представителей армянской молодежи.

Второй фактор «*Прощение сограждан*» определён по высокой нагрузке суммарного показателя прощения сограждан (0,581). Его содержание представлено следующими переменными: доброжелательность к согражданам (0,541), психосимптоматика (-0,512), изменение настроения (-0,502). Очевидно, что способность прощать оптимизирует эмоциональное самочувствие респондентов.

Третий по значимости фактор определён нами как «*Сочувствие представителям своего этноса*» по высокой нагрузке его суммарного показателя (0,697), удовлетворенностью ближайшим социальным окружением (0,662), интегральным уровнем социальной фрустрированности (-0,645), внимательностью к согражданам (-0,590). Из этого следует, что благополучие представителей армянской молодежи определяется преимущественно проявлением сочувствия к представителям своего этноса на фоне безучастного отношения к жизни своих сограждан.

Заключение

Обобщенная интерпретация полученных результатов позволяет констатировать, что разные типы совмещения паттернов нравственных ориентаций и субъективного благополучия выступают основанием дифференциации нравственной предикции субъективного благополучия молодежи разных этнических групп. Так, в выборке русских субъективное благополучие обусловлено преимущественно ориентацией на проявление отзывчивости, жертвенности и сострадания. В выборке армянской молодежи нравственным основанием субъективного благополучия выступают аутгрупповое безучастие на фоне ингрупповой консолидации и прощение сограждан.

Библиографический список

1. Журавлев А. Л., Юревич А. В. Нравственные проблемы современной России // Нравственность современного российского общества : психологический анализ / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М., 2012. С. 5–21.
2. Hofstede G. Culture's consequences : International differences in work related values. Beverly Hills, CA, 1980. 596 p.
3. Hofstede G., McCrae R. R. Personality and culture revisited: Linking traits and dimensions of culture // Cross-Cultural Research. 2004. Vol. 38, № 1, February. P. 52–88.
4. Воловикова М. И. Представления русских о нравственном идеале. М., 2004. 312 с.
5. Журавлева Л. А., Сумарокова В. А. Особенности доверия и недоверия студентов экономических вузов // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Психология и педагогика. 2014. № 3. С. 60–65.
6. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М., 2003. 360 с.
7. Журавлёв А. Л., Позняков В. П. Экономическая психология : теоретические проблемы и направления



- эмпирических исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1, № 3. С. 46–64.
8. Иващенко А. В., Чхиквадзе Т. В., Дарбинян А. Г. Проблема принятия морально-нравственного решения в зарубежной психологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Психология и педагогика. 2015, № 1. С. 12–18.
 9. Корнаухова Т. А., Мезинов В. Н. Нравственное воспитание будущего медицинского работника как психолого-педагогическая проблема // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Психология и педагогика, 2015, № 2. С. 89–98.
 10. Кудинова С. И., Кудинов С. С. Проблемы толерантности и адаптивности личности в поликультурном обществе // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Психология и педагогика. 2014. № 1. С. 42–48.
 11. Robinson O. C., Lopez F. G., Ramos K. [et al.]. Authenticity, social context and well-being in the United States, England and Russia : A three country comparative analysis. *Cross-Cultural Psychology*. 2013. Vol. 44, № 5. P. 165–170.
 12. Fisher R., Ferreira M. C., Milfont T. [et al.]. Culture of corruption? The effects of priming corruption images in a high corruption context // *Cross-Cultural Psychology*. 2014. Vol. 45, № 10. P. 1594–1606.
 13. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997. 191 с.
 14. Купрейченко А. Б. Нравственно-психологическая детерминация экономического самоопределения личности и группы : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2010. 47 с.
 15. Бочарова Е. Е. Этнопсихологические предикторы субъективного благополучия личности // Психология обучения. 2014. № 11. С. 95–108.
 16. Ваганова А. Р. Этногрупповые представления о благополучии и эмоционально-оценочное отношение к другим // Психология обучения. 2014, № 12. С. 143–150.
 17. Джидарьян И. А. Ценностный мир счастья и его специфика // Современная психология : состояние и перспективы исследований. Ч. 3. Социальные представления и мышление личности. М., 2002. С. 104–129.
 18. Чеботарева Е. Ю. Роль субъективного благополучия в межкультурной адаптации // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Психология и педагогика. 2014. № 2. С. 13–17.
 19. Шамионов Р. М. Групповые ценности и установки как предикторы психологического благополучия русских и казахов // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 35. С. 12. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.01.2016).
 20. Соколова М. В. Шкала субъективного благополучия. Ярославль, 1996. 24 с.
 21. Вассерман Л. И. Экспресс-диагностика уровня социальной фрустрированности / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Ярославль, 1996. 132–136 с.
 22. Славинская И. С., Наследов А. Д., Дворецкая М. Я. Разработка методики диагностики нравственных ориентаций // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 1. С. 3–26. URL: <http://journal-s.org/index.php/sisp/issue/view/12015> (дата обращения: 12.01.2016).

Moral Orientation and Subjective Well-Being of Young People from Different Ethnic Groups

Elena E. Bocharova

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

The paper presents the results of a theoretical and empirical study of moral orientations and subjective well-being, conducted on a sample of young Russians and Armenians using the following psychodiagnostic tools: the scale of subjective well-being (M. V. Sokolova); the technique for measuring the level of social frustratedness (L. I. Vasserman); the technique for diagnosing moral orientations (I. S. Slavinskaya, A. D. Nasledov, M. Y. Dvoretzkaya). The study established a tendency to differentiate the parameters of subjective well-being, which are based on moral orientations of the representatives of the Russian and Armenian ethnic groups. The applied aspect of this research is that it can be used to design programs of psychological assistance in developing a person's moral self-identification and optimizing his or her subjective well-being.

Key words: identity, morality, moral orientations, moral self-identification, subjective well-being, young people, ethnic group.

References

1. Zhuravlev A. L., Yurevich A. V. *Nravstvennyye problemy sovremennoy Rossii* (The moral problems of modern Russia). *Nravstvennost' sovremennoy rossiyskogo obshchestva: psikhologicheskii analiz* (Morality is a modern Russian society: psychological analysis). Eds. A. L. Zhuravlev, A. V. Yurevich. Moscow, 2012, pp. 5–21 (in Russian).
2. Hofstede G. *Culture's consequences: International differences in work related values*. Beverly Hills, CA, 1980. 596 p. (in English).
3. Hofstede G., McCrae R. R. *Personality and culture revisited: linking traits and dimensions of culture*. *Cross-Cultural Research*, 2004, vol. 38, no. 1, February, pp. 52–88 (in English).
4. Volovikova M. I. *Predstavleniya russkikh o нравstvennom ideale* (Russian representations of the moral ideal). Moscow, 2004. 312 p. (in Russian).
5. Zhuravleva L. A., Sumarokova V. A. *Osobennosti doveriya i nedoveriya studentov ekonomicheskikh vuzov* (Peculiarities of trust and distrust in students of higher schools of economics). *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika* (Bulletin of russian peoples' friendship university. Ser. Psychology and Pedagogy), 2014, № 3, pp. 60–65 (in Russian).
6. Zhuravlev A. L., Kupreychenko A. B. *Nravstvenno-psikhologicheskaya regulyatsiya ekonomicheskoy aktivnosti* (Moral-psychological regulation of economic activity). Moscow, 2003. 360 p. (in Russian).
7. Zhuravlev A. L., Poznyakov V. P. *Ekonomicheskaya psikhologiya: teoreticheskie problemy i napravleniya empiricheskikh issledovaniy* (Economic Psychology: theoretical problems and directions empirical research). *Psikhologiya. Zhurnal Vysheĭ shkoly ekonomiki* (Psychology. Journal of the Higher School of Economics), 2004, vol. 1, № 3, pp. 46–64 (in Russian).



8. Ivashchenko A. V., Chkhikvadze T. V., Darbinyan A. G. *Problema prinyatiya moral'no-nravstvennogo resheniya v zarubezhnoy psikhologii* (Problem of moral decision making in foreign psychology). *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika* (Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Ser. Psychology and Pedagogics), 2015, № 1, pp. 12–18 (in Russian).
9. Kornaukhova T. A., Mezinov V. N. *Nravstvennoe vospitanie budushchego meditsinskogo rabotnika kak psikhologo-pedagogicheskaya problema* (Moral education of future health worker as a psychological and pedagogical problem). *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika* (Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Ser. Psychology and Pedagogics), 2015, № 2, pp. 89–98 (in Russian).
10. Kudinova S. I., Kudinov S. S. *Problemy tolerantnosti i adaptivnosti lichnosti v polikul'turnom obshchestve* (Problems of Tolerance and Adaptability of Personality in Polycultural Society). *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika* (Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Ser. Psychology and Pedagogics), 2014, № 1, pp. 42–48 (in Russian).
11. Robinson O. C., Lopez F. G., Ramos K., Nartova-Bochaver S. *Authenticity, social context and well-being in the United States, England and Russia: A three country comparative analysis. Cross-Cultural Psychology*, 2013, vol. 44, no. 5, pp. 165–170 (in English).
12. Fisher R., Ferreira M. C., Milfont T., Pilati R. *Culture of corruption? The effects of priming corruption images in a high corruption context. Cross-Cultural Psychology*, 2014, vol. 45, no. 10, pp. 1594–1606 (in English).
13. Rubinshteyn S. L. *Chelovek i mir* (Man and the World). Moscow, 1997. 191 p. (in Russian).
14. Kupreychenko A. B. *Nravstvenno-psikhologicheskaya determinatsiya ekonomicheskogo samoopredeleniya lichnosti i gruppy: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk* (Moral-psychological determination of economic self-determination of individuals and groups: autoref. dis. ... doct. of psychol. Moscow, 2010. 47 p.
15. 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).
16. Vagapova A. R. *Etnogruppovye predstavleniya o blagopoluchii i emotsional'no-otsenochnoe otnoshenie k drugim* (Ethno-group representations about well-being and emotional valuation attitude towards others). *Psikhologiya obucheniya* (Educational psychology), 2014, no. 12, pp. 143–150 (in Russian).
17. Dzhidar'yan I. A. *Tsennochnyy mir schast'ya i ego spetsifika* (Valuable world of happiness and its specificity). *Sovremennaya psikhologiya: sostoyanie i perspektivy issledovaniya. Ch. 3. Sotsial'nye predstavleniya i myshlenie lichnosti* (Modern psychology: current status and prospects of research. Part 3. Social representations and thinking person). Moscow, 2002, pp. 104–129 (in Russian).
18. Chebotareva E. Yu. *Rol' sub'ektivnogo blagopoluchiya v mezhkul'turnoy adaptatsii* (Role of Subjective Well-Being in Intercultural Adaptation). *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika* (Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Ser. Psychology and Pedagogics), 2014, no. 2, pp. 13–17 (in Russian).
19. Shamionov R. M. *Grupповые ценности и установки как предикторы психологического благополучия русских и казахов* (Group values and attitudes as predictors of Russians' and Kazakhs' psychological well-being). *Psikhologicheskie issledovaniya* (Psikhologicheskie Issledovaniya), 2014, vol. 7, no. 35, p. 12. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 15 January 2016) (in Russian).
20. Sokolova M. V. *Shkala sub'ektivnogo blagopoluchiya* (The scale of subjective well-being). Yaroslavl', 1996. 24 p. (in Russian).
21. Vasserman L. I. *Ekspress-diyagnostika urovnya sotsial'noy frustrirovannosti* (Express-diagnostics of level of social frustration). N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuylov. *Sotsial'no-psikhologicheskaya diyagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* (Social-psychological diagnostics of personality development and small groups). Yaroslavl', 1996, pp. 132–136 (in Russian).
22. Slavinskaya I. S., Nasledov A. D., Dvoretzkaya M. Ya. *Razrabotka metodiki diyagnostiki nravstvennykh orientatsiy* (Development of the diagnostic method of moral orientations). *Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem* (Modern research of social problems), 2015, no. 1, pp. 3–26. Available at: <http://journal-s.org/index.php/sisp/issue/view/12015> (accessed 12 January 2016) (in Russian).

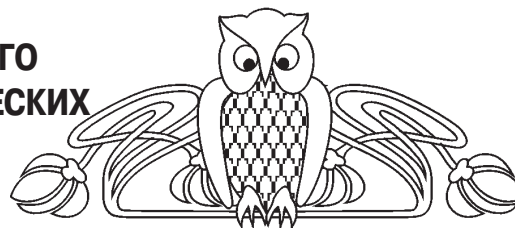


УДК 316.6

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ

А. К. Акименко

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



противоречит мировоззренческим установкам и взглядам личности, тогда на помощь человеку приходят такие автоматические адаптивные ответные реакции, как копинг-стратегии и механизмы психологической защиты.

Представлены результаты эмпирического исследования стратегий совладающего поведения, выполненного на выборке современной молодежи ($n = 220$; 19–30 лет). Применение опросников «Адаптивные стратегии поведения» Н. Н. Мельниковой, «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана, «Шкалы копинг-стратегий» Р. Лазаруса, «Мотивация к успеху» и «Мотивация к избеганию неудачи» Т. Элерса, многофакторного личностного опросника Р. Кеттелла, «Шкалы личностной тревоги» Дж. Тейлора, методики «Личностный дифференциал», «Тест-опросника уровня субъективного контроля» позволило выявить взаимосвязь между стратегиями совладающего поведения и такими характеристиками личности, как уровень субъективного контроля (интернальный/экстернальный), тревожности, самооценки и притязаний, активности личности, мотивационной установки достижения цели или избегания неуспеха, уверенности в себе и др. Полученные данные позволяют прояснить возможные детерминанты поведенческих паттернов молодежи и могут быть использованы в практике консультативной терапии.

Ключевые слова: совладающее поведение, копинг-стратегии, интернальность, экстернальность, мотивация достижения, мотивация избегания неуспеха.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-2-151-156

Введение

Современное общество предъявляет высокие требования к адаптивным ресурсам личности. В настоящее время особо востребованными становятся такие качества личности, как коммуникативная и профессиональная компетентность, эмоциональная и поведенческая гибкость, стрессоустойчивость и адаптационный потенциал, готовность мобильно и оперативно встраиваться в систему новых социальных связей и социокультурных отношений. Между тем экономическая нестабильность и социальная неопределенность современного мира нередко приводят человека к потере ориентации в окружающей действительности, к неадекватной оценке происходящего, развитию фрустрации, а следовательно, к повышению уровня стресса, переживаемого личностью. В тех случаях, когда индивид не может эффективно адаптироваться к изменяющимся реалиям современного мира с помощью имеющихся личностных ресурсов, когда информация общества

Теоретические основы изучаемой проблемы

Становлению современного подхода к проблеме социально-психологической адаптации личности предшествовали многочисленные исследования в различных областях научных знаний, направленные на поиск средств, которые люди используют в процессе приспособления к социальной среде (У. Лер, Г. Томэ, Г. Селье, Л. И. Анциферовой, Т. Л. Крюковой, С. К. Нартовой-Бочавер, И. М. Никольской, Р. М. Грановской, Н. Н. Мельниковой и др.). Однако, несмотря на давнюю традицию исследования, эта проблема не получила на сегодняшний день исчерпывающего рассмотрения. И прежде всего это касается аспектов взаимосвязи стратегий совладающего поведения и значимых социально-психологических характеристик личности, таких как уровень субъективного контроля и активности личности, мотивационная установка достижения цели или избегания неуспеха. Отметим, что в ряде работ отечественных исследователей обоснована необходимость обращения к выявлению личностных характеристик, оказывающих наибольшее влияние на процесс самоосуществления субъекта в условиях социально-психологической адаптации: «Это, прежде всего, активность, оптимистичность, интернальный локус контроля, креативность, высокая установочно-целевая мотивированность и конструктивность в поведении деятельности и общении» [1, с. 27, 2].

В настоящее время в научной литературе используется различная терминология для обозначения изучаемого феномена: «стиль адаптации», «копинг-поведение», «стратегия принятия решения», «совладающее поведение», «тип поведения в стрессе» и т. д. Подходов к анализу механизмов и закономерностей проявления совладающего поведения немало, что, несомненно, порождает обилие теорий и классификаций копинг-стратегий. Остановимся на некоторых из них подробнее. Для начала определимся с терминологией. Под совладающим поведением, вслед за Т. Л. Крюковой, мы понимаем совокупность поведенческих актов, позволяющих субъекту способами, адекватными



его личностным особенностям и самой ситуации, с помощью осознанных действий справиться со стрессом. Смысл данной разновидности социального поведения состоит в стремлении личности овладеть ситуацией, разрешить, смягчить ее и привыкнуть к ней или же уклониться от требований, ею предъявляемых [3]. Сознательные стратегии реагирования на стрессовые ситуации концептуализированы в науке как «копинговые ответы». В настоящее время в отечественной психологии термин «coping» чаще переводится как «совладание», а «coping behavior» – как совладающее поведение.

Известно, что основной целью адаптивного поведения является установление продуктивного взаимодействия между индивидом и средой. При этом выбранная стратегия вполне может быть успешной в той или иной степени и не всегда приводит к состоянию оптимальной адаптированности. Вступая в действие в условиях расхолаженности между взаимодействующими системами, совладающее поведение направлено на достижение некоей координации между ними [4, с. 48]. Остановимся подробнее на интроспективных компонентах совладающего поведения – механизмах психологической защиты. Смысл их целевого назначения заключается в ослаблении внутриличностного напряжения, возникшего в процессе социального взаимодействия и обусловленного противоречиями между инстинктивными импульсами бессознательного и интериоризированными требованиями внешней среды. Способствуя ослаблению внутриличностного конфликта, защитные механизмы влияют на поведение человека, повышают степень его приспособляемости, редуцируют тревогу и эмоциональное напряжение [5, с. 11].

Авторы диагностической методики «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчик, Х. Конте, Х. Киллерман выделили восемь типов психологических защит: отрицание, подавление, регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация, реактивное образование. В своей основе все защиты имеют общий механизм подавления, изначально предназначенный для устранения чувства страха. По мнению Н. Хан, защитное поведение по своей сути является ригидным, вынужденным, искажающим реальность, в то время как совладающее поведение представляется автору более гибким, целенаправленным, ориентированным на реальность. Копинг-поведение индивид использует сознательно, варьируя в зависимости от ситуации. Механизмы психологической защиты являются неосознаваемыми и, в случае их закрепления в поведении, нередко могут становиться дезадаптивными. Так, П. Виталиано выделяет три основных способа эмоционально ориентированного преодоления стресса при влиянии психологических защит – самообвинение, избегание и предпочтительное истолкование [6, с. 356].

Совладающее поведение реализуется на основе личностных и средовых копинг-ресурсов

посредством применения защитных структур и копинг-стратегий. Так, Р. Лазарус, рассматривая копинг-стратегии как способ адаптации к стрессам, выделил следующие виды копинг-механизмов:

1) конструктивные, среди которых он обозначил выраженный самоконтроль и планирование личностью путей решения проблемы;

2) относительно конструктивные модели, особое место среди них отводится положительной переоценке ситуации и принятию ответственности за происходящее;

3) неконструктивные стратегии – дистанцирование, бегство-избегание, конфронтация и др. [7].

Многие из классификаций копинг-стратегий, возникавшие вслед за систематизацией совладающего поведения Р. Лазаруса и С. Фолкман [8], разрабатывались в той же традиции, предлагая разделение способов адаптации к стрессу по принципу «работа с проблемой» – «работа с отношением к проблеме». Так, Л. Перлин и К. Шулер подобным образом систематизировали копинг-поведение, выделив в нем три основные стратегии: решения проблемы, изменения способа ее рассмотрения, управления эмоциональным дистрессом [9]. Развивая данную концепцию, Р. Моос, А. Биллинг и Д. Шеффер предложили следующую классификацию стратегий адаптивного поведения:

копинг, ориентированный на проблему, заключающийся в стремлении личности либо модифицировать, либо устранить источник стресса;

копинг, нацеленный на выявление уровня значимости стресса для личности и поиск эффективных средств управления ситуацией через изменение отношения к ней (задействованы механизмы когнитивной переоценки происходящего и их логический анализ);

копинг, обращенный на эмоции, включающий управление чувствами и переживаниями, а также поддержание аффективного равновесия [10].

Впоследствии рассмотренные классификации моделей совладающего поведения уточнялись, дополнялись и расширялись, так, Л. И. Анцыферова дифференцировала копинг-поведение по трем основным направлениям:

1) преобразующие стратегии совладания, характеризующиеся осознанием возможностей позитивного изменения трудной ситуации (формулирование проблемы, определение целей и плана ее решения, способов достижения цели);

2) паттерны приспособления, предполагающие изменение собственных характеристик и отношения к ситуации («позитивное истолкование» или придание нейтрального смысла ситуации);

3) вспомогательные модели самосохранения в условиях стресса и трудной жизненной ситуации (психологический уход или бегство из стрессовой среды) [11, с. 11].

Продолжая содержательный анализ классификаций совладающего поведения, более подробно остановимся на типологии, предложенной Н. Н. Мельниковой. С точки зрения автора, стра-



тегии адаптивного поведения можно раскрыть при помощи классификации, построенной на основе выделения трех критериев: контактности, активности, направленности изменений. Используя эти основания, исследователь выделяет восемь моделей копинг-поведения.

1. Активная, контактная, направленная вовне стратегия (активное изменение среды) характеризуется стремлением активного воздействия на среду с целью ее изменения в соответствии с личностными потребностями и особенностями.

2. Активная, контактная, направленная вовнутрь (активное изменение себя): стратегия строится на активном изменении себя таким образом, чтобы среда перестала восприниматься как фрустрирующая.

3. Активная, избегающая, направленная вовне (активный поиск новой, в связи с уходом от среды): стратегия представляет собой уход индивида из ситуации с целью поиска новой среды, которая бы более гармонизировала с его свойствами.

4. Активная, избегающая, направленная вовнутрь (активный уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир): стратегия предполагает избегание контакта со средой – сосредоточение на внутреннем мире.

5. Пассивная, контактная, направленная вовне (пассивная репрезентация себя), реализуясь через пассивную репрезентацию себя, стратегия связана со стремлением самоутвердиться, отстаивать своё «Я».

6. Пассивная, контактная, направленная вовнутрь (пассивное подчинение условиям среды): стратегия выражена тенденцией к пассивному подчинению условиям среды.

7. Пассивная, избегающая, направленная вовне (пассивное выжидание внешних изменений): стратегия выжидания внешних изменений, реализуя которую человек стремится избежать неприятных влияний среды.

8. Пассивная, избегающая, направленная вовнутрь (пассивное ожидание внутренних изменений): стратегия внешне похожа на предыдущую, но, руководствуясь этой стратегией, человек ожидает благоприятных изменений не вовне, а внутри себя. Это может быть изменение настроения, «внутреннее созревание», ожидание внутренней готовности [12, с. 63].

Необходимо отметить, что эффективность применения той или иной стратегии совладающего поведения личностно и ситуативно обусловлена: в определённых условиях каждый из рассмотренных копингов может быть как продуктивным, так и дезадаптивным. В связи с этим подчеркнем, что адаптивную функцию стратегия совладания выполняет в тех случаях, когда обеспечивает баланс целостности личности и социальной среды при угрозе её нарушения [13, 14].

Между тем данные исследования стратегий совладающего поведения у представителей разновозрастных групп, предпринятого Е. Е. Боча-

ровой, свидетельствуют о том, что подростки в стрессовых ситуациях наиболее часто используют сочетание стратегий эмоционально ориентированного копинга, конфронтационного копинга, избегания, отвлечения, тогда как проблемно ориентированные стратегии совладания используются значительно реже. Эмоционально ориентированные стратегии, с одной стороны, помогают подростку уберечь свою психику от неблагоприятного воздействия стресса. С другой – не позволяют гибко осуществлять преобразующее совладание, направленное на разрешение проблемы, что может привести к формированию деструктивного поведения. В выборке представителей юношеского возраста отмечается сочетание стратегий проблемно ориентированного копинга, самоконтроля, ответственности, планирования решения, позитивного переоценивания ситуации, поиска социальной поддержки, что свидетельствует о большей гибкости и вариативности копинг-поведения у юношей [15].

Таким образом, большинство классификаций копинг-стратегий сводится в основном к дифференциации активных усилий личности, сфокусированных на проблеме и ее решении, и стремлении переформулировать или когнитивно переосмыслить проблему так, чтобы она стала психологически приемлемой и безопасной. В связи с этим остроактуальной становится проблема выбора индивидом стратегии взаимодействия с постоянно обновляющейся окружающей реальностью с учетом социально-психологических характеристик личности.

Выборка, методы и методики исследования

Эмпирическое исследование осуществлялось в течение 2013–2015 гг. В нем приняли участие 220 респондентов. Возраст испытуемых 19–30 лет. В качестве диагностического инструментария мы использовали: многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (16PF – форма С), методику «Адаптивные стратегии поведения» Н. Н. Мельниковой (форму АСП-2), «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана, «Шкалы копинг-стратегий» Р. Лазаруса, опросники «Мотивация к успеху» и «Мотивация к избеганию неудачи» Т. Элерса, «Шкалу личностной тревоги» Дж. Тейлора, «Методику изучения уровня притязаний и самооценки» Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан), «Личностный дифференциал» (адаптированный в НИИ им В. М. Бехтерева), тест-опросник уровня субъективного контроля (УСК) Е. Ф. Бажина, Е. А. Голькиной, А. М. Эткинда. Полученные результаты обрабатывались с помощью методов описательной статистики. Данные группировались по их значениям, были выявлены центральные тенденции распределения. Уровень статистической значимости различий определялся по критерию Стьюдента и составил $p < 0,001$. Результаты исследования были подверг-



ноты корреляционному анализу, выполненному с помощью метода линейной корреляции Пирсона.

Результаты эмпирического исследования и их обсуждение

По показателям уровня субъективного контроля личности на основе сравнительного анализа фактического материала все испытуемые были условно поделены на две основные группы – респонденты с экстернальным и с интернальным локусом контроля за происходящим. Дадим краткую содержательную характеристику представителей каждой из групп.

К **первой группе** испытуемых, демонстрирующих низкий уровень субъективного контроля, трактуемый как экстернальный локус (Ио: $\bar{\chi} < 5,5$ стенов), были отнесены 46% испытуемых. Главной отличительной характеристикой представителей данной группы является то, что молодые люди склонны считать собственные неудачи, как и собственные успехи, следствием определенных обстоятельств. Респонденты с трудом отслеживают связи между своими действиями и значимыми событиями жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что большинство важных событий является результатом случая или действий других людей. В то же время молодые люди не в состоянии оценить и собственные достижения, приписывая свои успехи удачному стечению обстоятельств и внешним факторам: руководству, судьбе, везению и др. Ответственность за построение межличностных взаимоотношений, в том числе семейных, респонденты возлагают на партнеров по общению и браку.

Наряду с выраженной тревожностью и неуверенностью (N_K : $\bar{\chi} = 5,45$) в своих силах данной группе испытуемых свойственны частые вспышки гнева и раздражительности по отношению к окружающим (C_K : $\bar{\chi} = 5,41$). Преобладающую часть респондентов, отнесенных к данной группе, определяют низкая самооценка и завышенный уровень притязаний ($\bar{\chi} = 39,1$ и $\bar{\chi} = 68,6$ соответственно), что свидетельствует о внутриличностном конфликте, выражающемся в расогласовании между «хочу» и «могу». Им свойственна некоторая степень подозрительности (L_K : $\bar{\chi} = 6,28$) и враждебности по отношению к окружающим, обусловленных повышенной тревожностью и частыми разочарованиями в людях ($r = 0,28$, $p < 0,05$ и $r = 0,34$, $p < 0,05$). При построении жизненного пути респонденты в большинстве своем ориентированы на мотивацию избегания неуспеха ($\bar{\chi} = 16,4$). Испытуемые отдают предпочтение тем видам деятельности, где есть возможность распределения ответственности между участниками процесса или где возможные ошибки не могут повредить их имиджу. Повторяющиеся неудачи могут приводить личность с подобной

мотивационной ориентацией в состояние привычной подавленности, характеризующейся высокой тревожностью и хронической боязнью неудач. Испытуемые проявляют неуверенность в себе (N_K : $\bar{\chi} = 5,51$) и нередко тяготеют исполняемой работой: выполнение сложных многоплановых задач с преодолением трудностей вызывает у них дискомфорт. Их также отличают повышенная агрессивность реакций на стресс и раздражительность по отношению к окружающим (I_K : $\bar{\chi} = 6,54$; $t = 2,3$, $p < 0,05$), нетерпимость к другим и конформность собственных установок (E_K : $\bar{\chi} = 4,48$; $t = 3,1$, $p < 0,01$).

В процессе исследования нами были получены данные, свидетельствующие о тесной взаимосвязи ($r = 0,27$, $p < 0,05$) личностных характеристик респондентов с выбором стратегий совладающего поведения. Так, респонденты, отнесенные к данной группе, при адаптации к стрессу, как правило, предпочитают копинг-стратегии «бегство-избегание», «дистанцирование» и «конфронтация». Это означает, что в большинстве своем испытуемые либо стараются снизить для себя значимость ситуации – переключиться и рационализировать эмоциональный накал с ней связанный, либо предпочитают уход от контакта с травмирующей действительностью, бегство от решения проблем.

В целом респонденты данной группы более всего ориентированы на пассивные контактные ($r = 0,47$, $p < 0,01$) или активные избегающие ($r = 0,31$, $p < 0,05$) способы адаптации к стрессу (методика АСП-2). Так, предпочтение стратегий «пассивное подчинение условиям среды» и «пассивное выжидание внешних изменений» предполагает неактивное конформное поведение индивида, обусловленное его ожиданиями, что ситуация со временем изменится сама собой. Откладывая решение важных проблем, человек временно ограничивает свои контакты со средой, оставаясь, по возможности, незаметным и неактивным до появления удовлетворяющих его условий. В другом случае индивид внутренне апеллирует к тому, что он «ещё не готов», и предпочитает копинг-стратегию «пассивного ожидания внутренних изменений», предполагающую «внутреннее созревание» личности, а по сути – отодвигание решения на более поздний срок. Нередко респонденты, демонстрирующие такие характеристики личности, предпочитают стратегии «активного ухода от контакта с фрустрирующей средой или ситуацией». При использовании данного копинга индивид либо сосредоточивает силы на поиске новой, более приемлемой среды (или партнёра), либо уходит в мир собственных фантазий, снов, книг, фильмов и игр в поисках альтернатив замещения реального мира виртуальным.

Вторую группу респондентов, демонстрирующих интернальный локус субъективного контроля, составили 54% участников выборки (Ио: $\bar{\chi} > 5,5$ стенов). Представители группы с высоким уровнем субъективного контроля считают, что



большинство важных событий является результатом их собственных действий, что они могут на них воздействовать и управлять ими. Кроме того, представителям данной группы свойственно развитое чувство субъективного контроля за негативными событиями, что проявляется в стремлении брать ответственность на себя и отвечать за происходящее.

Данные, полученные по опросникам Р. Кеттелла, Дж. Тейлора, Т. Элерса и др., свидетельствуют о том, что испытуемых данной группы отличают уверенность в себе и своих силах (O_K : $\bar{\chi} = 6,37$; $t = 2,94$, $p < 0,01$), выраженная активность и стабильность эмоциональных реакций (H_K : $\bar{\chi} = 8,97$; $t = 5,4$, $p < 0,001$). Респонденты в целом неконфликтны и способны контролировать свои субъективные переживания. В межличностных отношениях проявляют себя как надежные и благожелательные партнеры с позитивной системой отношений к миру, к людям и себе (A_K : $\bar{\chi} = 9,24$). Они общительны, дружелюбны, деликатны, проявляют сострадание, стремятся помогать окружающим (I_K : $\bar{\chi} = 7,23$). Необходимо отметить отсутствие, по сравнению с респондентами с низким уровнем субъективного контроля, выраженного расхождения между показателями самооценки и уровня притязаний ($\bar{\chi} = 67,2$ и $\bar{\chi} = 81,1$), что свидетельствует об их согласованности. Показатели шкал «оценка», «сила» и «активность» у большинства представителей группы нормативны ($\bar{\chi} = 9,1$; $\bar{\chi} = 9,7$ и $\bar{\chi} = 10$) и характеризуются отсутствием выраженного расхождения между значениями, что свидетельствует о сбалансированной личностной направленности испытуемых. В социальных взаимодействиях они более решительны, конкурентноспособны и целеустремленны, нежели респонденты, демонстрирующие экстернальный локус контроля (C_K : $\bar{\chi} = 7,24$; $t = 2,8$, $p < 0,01$). Еще одним отличительным признаком представителей данной группы является развитая мотивация достижения, превалирующая над мотивацией избегания неуспеха. В связи с этим испытуемых отличает выраженная осознанность как личных целей, так и смысловых ориентаций.

При адаптации к стрессу респонденты более всего ориентированы на копинг-стратегии «Принятие ответственности», «Планирование решения проблемы», «Самоконтроль». Предпочтение этих стратегий совладающего поведения выражается в том, что при столкновении со стрессом индивид старается использовать все имеющиеся у него личные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы. С этой целью используются высокий самоконтроль, подавление и сдерживание эмоций, направленное на минимизацию их влияния на восприятие ситуации. В другом случае преодоление трудностей происходит за счет целенаправленного анализа ситуации и поиска возможных вариантов поведения, с последующим планированием и реализацией алгоритма собственных действий с

учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов.

В процессе адаптивного поведения представители этой группы чаще всего предпочитают стратегии «активного изменения среды» и «активного изменения себя». Преодоление трудной ситуации в этом случае происходит за счет активного воздействия на нее. Если подобное не представляется возможным, индивид стремится изменить способ реагирования на нее, а это достигается через изменение восприятия ситуации и связано с внутренней перестройкой личности.

Заключение

Таким образом, в процессе исследования нами были получены данные, свидетельствующие о тесной взаимосвязи личностных характеристик респондентов с особенностями уровня их субъективного контроля, с ориентацией на мотивацию достижения цели или избегания неуспеха и предпочитаемыми стратегиями совладающего поведения. Полученные данные позволяют прояснить возможные детерминанты поведенческих паттернов современной молодежи и могут быть использованы специалистами в практике консультативной терапии.

Библиографический список

1. Кудинов С. И., Хаммад С. М. Психологическая устойчивость личности как основа самореализации субъекта // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Психология и педагогика. 2015. № 1. С. 26–31.
2. Кудинов С. И., Кудинов С. С. Проблемы толерантности и адаптивности личности в поликультурном обществе // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Психология и педагогика. 2014. № 1. С. 42–48.
3. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения. Кострома, 2004. 343 с.
4. Петунс О. В. Особенности адаптационных стратегий личности младших школьников в стрессовых ситуациях : дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 252 с.
5. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988. 270 с.
6. Vitaliano P. P. [et al]. Coping profiles associated with psychiatric, physical health, work and family // Problems Health Psychology. 1990. Vol. 9, № 3. P. 348–376.
7. Lazarus R. S. Patterns of adjustment. New York, 1976. 680 p.
8. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York, 1988. 463 p.
9. Муздыбаев К. Жизненные стратегии современной молодежи : межпоколенческий аспект // Журн. социологии и социальной антропологии. 2004. Т. 7, № 1. С. 175–189.
10. Реан А. А. Психология адаптации личности // Анализ. Теория. Практика. СПб., 2006. 479 с.
11. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях : переосмысливание, преобразование жиз-



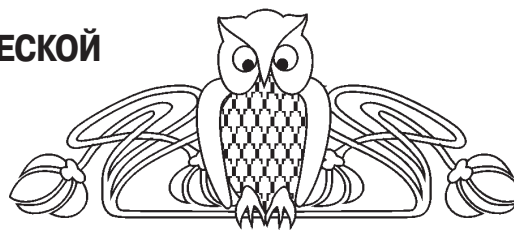
ненных ситуаций и психологическая защита // Психол. журн. 1994. Т. 15, № 1. С. 3–18.

12. Мельникова Н. Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1999. 194 с.
 13. Акименко А. К. Взаимосвязь представлений о лжи и стратегий поведения современной молодежи в процессе социально-психологической адаптации // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10, вып. 3. С. 56–61.
 14. Каменева Г. Н. Особенности социально-психологической адаптации студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Психология и педагогика, 2015, № 1. С. 67–71.
 15. Бочарова Е. Е. Стратегии совладающего поведения личности различных возрастных групп // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 5 (49). С. 580–589. URL: <http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2015-5-46> (дата обращения: 22.11.2015).
- The Relationship between Coping Strategies and Social and Psychological Personal Characteristics**
- Anastasiya K. Akimenko**
- Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: akimenko_ak@mail.ru
- The results of the empirical research of coping strategies carried out on a selection of modern young people ($n = 220$; 19–30 years old) are presented. Appliance of questionnaires such as «Adaptive strategies of behaviours» by N. N. Melnikova, «Detector of coping strategies» by D. Amirkhan, «Scales of coping strategies» R. Lazarus, «Motivation to succeed» and «Failure avoidance motivation» by T. Ehlers, multiple-factor personality questionnaire by R. Cattell, J. Taylor's manifest anxiety scale, methods of «Personal differential», testing questionnaire on the Level of Subjective Control (LSC) allowed to unravel the relationship between coping strategies and such personal characteristics as the level of subjective control (internal/external), anxiety, self-esteem, level of aspiration and personal activity, motivation to achieve the goal or avoid the failure, confidence and others. Gathered data allows to determine the possible determiners of behavior patterns of the young people and can be used on practice in counseling therapy.
- Key words:** coping behavior, coping strategies, internality, externality, achievement motivation, failure avoidance motivation.
- References**
1. Kudinov S. I., Hammad S. M. *Psikhologicheskaya uctoichivost' lichnosti kak osnova samorealizatsii sub'ekta* (Psychological resilience of personality as a basis of subject's self-realization). *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika* (Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Ser. Psychology and Pedagogics), 2015, no. 1, pp. 26–31 (in Russian).
 2. Kudinov S. I., Kudinov S. S. *Problemy tolerantnosti i adaptivnosti lichnosti v polikul'turnom obshchestve* (Problems of tolerance and adaptability of personality in polycultural society). *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika* (Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Ser. Psychology and Pedagogics), 2014, no. 1, pp. 42–48 (in Russian).
 3. Kryukova T. L. *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya* (Psychology of coping behavior). Kostroma, 2004. 343 p. (in Russian).
 4. Petuns O. V. *Osobennosti adaptatsionnykh strategiy lichnosti mladshikh shkol'nikov v stressovykh situatsiyakh: dis. ... kand. psikhol. nauk* (Features of adaptive strategies of primary school pupils' personality in stressful situations: diss. ... cand. of psychology). Moscow, 2005. 252 p. (in Russian).
 5. Berezin F. B. *Psikhicheskaya i psikhofiziologicheskaya adaptatsiya cheloveka* (Human's psychical and psychophysiological adaptation). Leningrad, 1988. 270 p. (in Russian).
 6. Vitaliano P. P., Maiuro R. D. *Coping profiles associated with psychiatric, physical health, work and family problems*. *Health Psychology*, 1990, vol. 9, no. 3, pp. 348–376.
 7. Lazarus R. S. *Patterns of adjustment*. New York, 1976. 680 p.
 8. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, appraisal, and coping*. New York, 1988. 463 p.
 9. Muzdybaev K. *Zhiznennyye strategii sovremennoy molodezhi: mezhpokolencheskiy aspekt* (Modern youth's life strategies: inter-generational aspect). *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noy antropologii* (The Journal of Sociology and Social Anthropology), 2004, vol. 7, no. 1, pp. 175–189 (in Russian).
 10. Rean A. A. *Psikhologiya adaptatsii lichnosti. Analiz. Teoriya. Praktika*. (Psychology of personality's adaptation. Analysis. Theory. Practice.) St.-Petersburg, 2006. 479 p. (in Russian).
 11. Antsyferova L. I. *Lichnost' v trudnykh zhiznennykh usloviyakh: pereosmyslivanie, preobrazovanie zhiznennykh situatsiy i psikhologicheskaya zashchita* (Personality at difficult living conditions: rethinking, transformation of living situation and psychological defense). *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal), 1994, vol. 15, no. 1, pp. 3–18 (in Russian).
 12. Mel'nikova N. N. *Strategii povedeniya v protsesse sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii: dis. ... kand. psikhol. nauk* (Behavioral strategies at process of social-psychological adaptation: diss. ... cand. of psychology). St.-Petersburg, 1999. 194 p. (in Russian).
 13. Akimenko A. K. *Vzaimosvyaz' predstavleniy o lzhi i strategiy povedeniya sovremennoy molodezhi v protsesse sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii*. Interrelation between modern youth's concept of lie and behavioral strategies at process of social-psychological adaptation). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2010, vol. 10, no. 3, pp. 56–61 (in Russian).
 14. Kameneva G. N. *Osobennosti sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii studentov* (Features of Socio-Psychological Adaptation of Students). *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Ser.: Psikhologiya i pedagogika* (Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Ser. Psychology and Pedagogics). 2015, № 1, pp. 67–71 (in Russian).
 15. Bocharova E. E. *Strategii sovladayushchego povedeniya lichnosti razlichnykh vrazrastnykh grupp* (Strategies of coping behavior of person's different age groups). *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem (Modern Research of Social Problems)*, 2015, no. 5 (49), pp. 580–589. Available at: <http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2015-5-46> (accessed 15 November 2015) (in Russian).



УДК 316.6

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В УСЛОВИЯХ МЕНЯЮЩЕГОСЯ ОБЩЕСТВА



И. В. Малышев

Малышев Иван Викторович – кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет, Россия
E-mail: iv.999@list.ru

Приведены данные сравнительного анализа характеристик социально-психологической адаптации и стрессоустойчивости личности учащихся старших классов общеобразовательных школ в 2011, 2013 и 2015 гг. Описаны основные современные подходы к пониманию социально-психологической адаптации личности и явлений с ней связанных. Применение методики «Опросник с социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда, опросника Мини-Мульт (ММРП), методов сравнительного анализа позволило выявить особенности адаптационного потенциала личности старшеклассников в меняющихся условиях жизни общества. Одним из существенных факторов адаптационного потенциала личности выступает стрессоустойчивость и характеристики её социально-психологической адаптации. Адаптационные возможности старшеклассников, исследуемых в 2015 г., отличаются в лучшую сторону от тех, которые изучались ранее. При этом обнаружены личностные особенности, снижающие адаптационные возможности в сложных условиях. Прикладной аспект проблемы может быть реализован при осуществлении мониторинга процесса адаптации личности в образовательной среде.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, адаптационные характеристики, стрессоустойчивость личности.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-2-157-163

Теоретический анализ проблемы

Адаптационная проблематика в психологической науке в настоящее время важна на теоретико-методологическом уровне для решения прикладных задач социальной психологии личности, так как современная личность в условиях динамично меняющегося общества должна обладать рядом характеристик, предполагающих сравнительно эффективную и скорейшую адаптацию к разным воздействиям социальной среды. Наиболее актуальной становится проблема адаптационной готовности взрослеющей личности, а именно ее социально-психологической адаптации, стрессоустойчивости, т. е. способности противостоять стрессам на раннем этапе социализации, в процессе учебы и по ее окончании. В этом отношении интерес представляют работы Г. Н. Каменево [1], С. И. Кудинова, С. С. Кудинова [2], С. М. Хаммад [3] и др., определяющих адаптивность и как социально обусловленную способность личности,

и как психологическую устойчивость личности, и как способность к самодетерминации, самосуществлению субъекта.

Психологический феномен адаптации личности, как полагает А. А. Реан, не должен сводиться только к социальному (внешнему) или эмоционально-психофизиологическому (внутреннему) факторам, но может рассматриваться как своего рода «эмансипация» этих двух взаимосвязанных факторов. Автор рассматривает адаптацию как активный процесс, включающий как изменение социальной среды, так и изменение самого себя [4]. А. Л. Журавлев под социально-психологической адаптацией понимает процесс, происходящий при изменении условий социальной среды, который связан с перестройкой, дотройкой или коррекцией функциональных систем личности [5]. Важной стороной социально-психологической адаптации личности является её стрессоустойчивость, которая, по мнению Б. Х. Варданяна, создает гармоничные отношения между всеми составляющими психической деятельности в эмоциональной ситуации, содействуя успешному выполнению деятельности [6]. Стрессоустойчивость во многом определяет адаптационные возможности личности, особенно с точки зрения соответствия требованиям социальной среды и успешности приспособления.

Современные исследователи указывают на важность изучения факторов, функций и видов адаптационной готовности в условиях образовательной среды. Р. М. Шамионов, исходя из анализа теоретических и эмпирических исследований учащихся старших классов и студентов, указывает на необходимость создания условий в образовательной среде, которые способствовали бы преемственности адаптации при переходе с одной ступени образования на другую [7]. Адаптационная готовность личности, считает Е. Е. Бочарова, представляет собой эффект разноуровневой интеграции регуляторных систем личности, а не только результат сложного взаимодействия внешних и внутренних факторов. В качестве системообразующего фактора, отвечающего за согласованность разных систем, выступает субъективное благополучие личности, обеспечивающее оптимальный уровень адаптационной готовности к ситуациям социальных изменений [8]. М. В. Григорьева отмечает наиболее значимые в структуре психологической готовности выпускника школы



субъектно-личностные качества. Исследователь выделяет когнитивные элементы, затрудняющие психологическую адаптацию на первых этапах обучения, отмечая противоречивую роль эмоциональных факторов в формировании психологической готовности старшеклассников [9].

В наших исследованиях адаптационных возможностей личности основной акцент сделан на проблеме её социально-психологической адаптации и стрессоустойчивости. Проблема адаптации личности рассматривается в контексте преодоления ею сложных или стрессовых ситуаций. Хорошо адаптированная личность, как правило, выбирает наиболее эффективный копинг. У учащихся старших классов и студентов определена взаимосвязь характеристик адаптации личности и основных копинг-стратегий, намечены пути эффективного преодоления стрессовых ситуаций [10]. Существенное значение имеет проблема изучения адаптационного потенциала личности старшеклассников (будущих выпускников) в условиях меняющегося общества. Выпускники школ как взрослеющие личности и будущие социально активные участники жизни общества должны эффективно адаптироваться к разным условиям социальной и профессиональной среды. Исходя из этого, целью данного исследования является изучение характеристик социально-психологической адаптации и устойчивости к стрессам старшеклассников в сравнении с предыдущими исследованиями [11].

Выборка, методы и методики исследования

В эмпирическом исследовании для изучения социально-психологической адаптации личности школьников применен «Опросник социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда. При исследовании адаптационных особенностей личности и стрессоустойчивости учащихся старших классов использована методика Мини-Мульт. В выборку исследования вошли учащиеся 11-х классов средних школ Саратовской области – 58 человек (возраст 16–17 лет). В сравнительном анализе использованы результаты изучения адаптационных возможностей старшеклассников г. Саратова и Саратовской области, выполненного в 2011 и 2013 гг. ($n = 101$ человек, возраст – 16–17 лет).

Результаты исследования и их обсуждение

На основании результатов проведенного исследования социально-психологической адаптации у 44% старшеклассников средний уровень адаптивности, у 56% – высокий. Среднее арифметическое значение адаптивности – 134. В 2013 г. у 50% учащихся был средний уровень адаптивности, у 29% – высокий и у 21% – низкий. Среднее значение показателя адаптивности – 107. В 2011 г.

у 70% учащихся старших классов отмечен средний уровень адаптивности, у 20% – высокий и у 10% – низкий. Среднее значение показателя – 114.

Можно отметить, что адаптивность старшеклассников выше в 2015 г., чем в 2011 и 2013 гг. Показатель дезадаптивности находится на среднем уровне у 64% старшеклассников, у 34% – низкий и только у 2% он высокий (среднее значение – 83). В 2013 г. у 42% старшеклассников был средний показатель дезадаптивности, у 58% – низкий (среднее значение – 61,2). В 2011 г. высокий показатель дезадаптивности был у 4% старшеклассников, у 12% – низкий и у 84% – он находился в пределах нормы (среднее значение – 93,4). По результатам исследования 2015 г. можно сказать, что существуют низкие значения адаптивности у значительной части старшеклассников, а высокий ее уровень проявляется только у 2% учащихся.

Следующая важная составляющая адаптации личности «принятие себя» была на высоком уровне у 32% старшеклассников, на низком – у 2% и находится в пределах нормы у 66% школьников. У 48% испытуемых обнаружен средний уровень показателя «непринятие себя», у 46% – низкий и только у 6% высокий (среднее значение – 24). В предыдущем исследовании, в 2013 г., высокие значения показателя «принятие себя» у 52% испытуемых, на низком уровне – у 8% школьников и в пределах нормы – у 38%. Высокие значения показателя «непринятия себя» не были выявлены, у 54% испытуемых они низкие, у 46% – средние (среднее значение – 12,7). У 56% старшеклассников высокий уровень показателя «принятие других», у 34% он средний (среднее значение – 24,3). Интегральная характеристика «непринятие других» в пределах нормативных значений выявлена у 66% старшеклассников и у 34% – на низком уровне (среднее значение – 17). В 2013 г. у 29% школьников был выявлен высокий уровень характеристики «принятие других», у 54% – средний и у 16% низкий (среднее значение – 18,8). Интегральный показатель «непринятие других» у 37% учащихся находится в пределах нормы и у 63% – низкий (среднее значение – 13,5).

Адаптационные составляющие личности, характеризующие уровень «эмоционального комфорта», в 2015 г. на среднем уровне у 76% старшеклассников, у 20% – высокие и у 4% – низкие значения (среднее значение – 25,3). У 62% учащихся средний уровень «эмоционального дискомфорта», у 30% – низкий и у 8% – высокий уровень (среднее значение – 17). Нормативные показатели характеристики (средний уровень) «эмоционального комфорта» в 2013 г. были выявлены у 63% учащихся старших классов, у 4% обнаружены высокие значения и у 24% – низкие (среднее значение – 16,8). У 71% старшеклассников был обнаружен средний уровень «эмоционального дискомфорта», у 12% выявлен низкий и у 17% – высокий уровень (среднее значение – 19,7).



Необходимо отметить, что адаптационные характеристики личности современных школьников в 2015 г. улучшились. «Внутренний контроль» как адаптационный показатель выявлен на высоком уровне у 28% школьников, у 72% – на среднем уровне (среднее значение – 56). У 54% учащихся – средний уровень «внешнего контроля», у 42% – низкий уровень (среднее значение – 19,7). В 2013 г. у 13% учащихся был высокий показатель «внутреннего контроля», у 79% школьников – на среднем уровне (среднее значение – 38). У 38% старшеклассников был средний уровень «внешнего контроля», у 64% – низкий (среднее значение – 16,5). В 2015 г. у 24% учащихся старших классов высокий уровень «доминирования», у 64% был средним и у 24% – низким (среднее значение – 10,5).

Показатель «ведомости» был низким у 16% учащихся, у 80% он находится на среднем уровне (среднее значение – 17). Следующая составляющая социально-психологической адаптации – «бегство от проблем» – имеет высокие значения только у 8% учащихся старших классов, у 82% – в пределах нормы и у 10% – низкий (среднее значение – 15,2). В результатах исследования 2013 г. у 25% школьников был высокий уровень «доминирования», у 71% – средний и у 4% – низкий уровень (среднее значение – 10,6). Низкий уровень «ведомости» выявлен у 84% старшеклассников, у 16% – в пределах нормы (среднее значение – 8,3). Показатель «эскапизм» на высоком уровне был у 4% учащихся старших классов, а у 67% – средний и низкий у 29% учащихся (среднее значение – 11,8).

Результаты исследования свидетельствуют о том, что уровень социально-психологической адаптации личности старшеклассников в 2015 г. можно определить как хороший (выше среднего

уровня). Влияние на адаптационные характеристики школьников оказывают все известные параметры адаптации личности, которые в данном случае имеют нормативные показатели или близкие к высоким значениям. Видно, что такой существенный интегральный параметр, как «адаптивность» у большинства школьников в целом хороший и находится на более высоком уровне, чем раньше. Интегральные показатели адаптации «эмоциональный комфорт» и «дискомфорт», в сравнении с исследованиями 2011 и 2013 гг. отличаются в лучшую сторону. Определены статистически значимые различия (табл. 1) между результатами исследований 2011 и 2015 гг. по таким характеристикам адаптации личности, как «адаптивность», «эмоциональный комфорт», «принятие себя», «непринятие себя», «внутренний контроль» и «доминирование».

Помимо этого выявлены статистически значимые различия (табл. 2) между результатами 2013 и 2015 гг. по таким показателям адаптации, как «адаптивность», «дезадаптивность», «принятие себя», «принятие других», «непринятие других», «эмоциональный комфорт», «эмоциональный дискомфорт», «внутренний контроль», «ведомость» и «эскапизм». Результаты сравнительного анализа в полной мере говорят о том, что уровень социально-психологической адаптации личности старшеклассников за два года несколько изменился в лучшую сторону – со среднего уровня до хорошего. Не исключено, что некоторые интегральные параметры могут являться сдерживающим фактором адаптации личности школьников и во многом связаны со способностью быстро адаптироваться к внешним условиям среды, с индивидуально-психологическими особенностями (резистентностью к стрессам), т. е. при неблагоприятных условиях

Таблица 1

Социально-психологическая адаптация учащихся школ 2011 и 2015 гг.

Параметры	Уровень адаптации		t-критерий Стьюдента	Степень значимости
	2011 г.	2015 г.		
Адаптивность	114	134	-4,8	0,0
Деадаптивность	93	83	1,5	0,12
Принятие себя	38	47	-3,7	0,0
Непринятие себя	18	15	2	0,03
Принятие других	23	24	-0,1	0,8
Непринятие других	17	17	0,1	0,9
Эмоциональный комфорт	20	25	-3,5	0,001
Эмоциональный дискомфорт	16	17	-0,3	0,7
Внутренний контроль	47	56	-3,9	0,0
Внешний контроль	22	20	1,1	0,2
Доминирование	8	10	-2,5	0,01
Ведомость	18	17	0,9	0,3
Эскапизм	17	15	1,8	0,06



Таблица 2

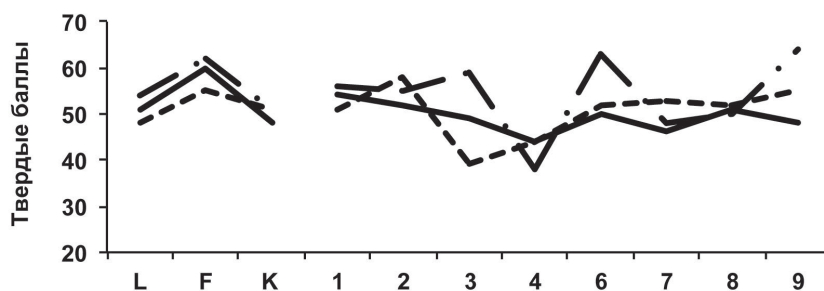
Социально-психологическая адаптация учащихся школ 2013 и 2015 гг.

Параметры	Уровень адаптации		t-критерий Стьюдента	Степень значимости
	2013 г.	2015 г.		
Адаптивность	107	134	-5,6	0,0
Дезадаптивность	61	83	-3,2	0,002
Принятие себя	40	47	-2,8	0,005
Непринятие себя	12,6	15	-1,2	0,2
Принятие других	19	24	-3,2	0,002
Непринятие других	13	17	-2,5	0,01
Эмоциональный комфорт	17	25	-6,2	0,0
Эмоциональный дискомфорт	20	17	2,1	0,03
Внутренний контроль	37	56	-9,1	0,0
Внешний контроль	16	20	-1,5	0,1
Доминирование	10	10	-1	0,2
Ведомость	8	17	-7,4	0,0
Эскапизм	12	15	-3,5	0,0

социальной (образовательной) среды они могут ухудшиться.

По окончании обработки результатов исследования по опроснику Мини-Мульт данные были обобщены и наглядно представлены в виде средних значений шкал (рисунок). При изучении адаптационных параметров личности и ее устойчивости к стрессам у старшеклассников обнаружены следующие характерные особенности: позитивное настроение, эмоциональная насыщенность получаемых переживаний, преимущественно с позитивной окраской, яркость эмоциональных проявлений, впечатлительность, восторженность чувств, умение подражать, богатство мимики и интонаций. При этом возможно возникновение чувства враждебности и обиды по отношению к окружающим, стремление не уступать им своих позиций и отстаивать право на самостоятельность в принятии решений. Мотивация в основном направлена на достижение целей и отстаивание

своих прав. Преобладает уверенность в успехе, самооценка несколько завышена. Реакция на стресс связана с недостаточно серьезным отношением к имеющимся проблемам, активность в данном случае не всегда целенаправленна. Характерна устойчивость к стрессу с умением использовать накопленный опыт. В стиле межличностного поведения преобладает общительность, которая проявляется в широком спектре знакомств. Также существуют критический настрой по отношению ко мнению окружающих, организаторские тенденции и стремление к лидерству. Испытуемые могут быть недостаточно терпимы к критике в свой адрес. У них есть гибкость в построении отношений с людьми с тенденцией придавать большое значение своей социальной позиции, умение легко вживаться в разные социальные роли. В то же время они стремятся избежать большой ответственности и умеют соблюдать свои интересы. К их характерологическим особенностям можно



---- профиль 2013 г. _____ 2011 г. - . - . 2015 г.
 Шкалы: L – искренность, F – достоверность, K – коррекция,
 1 – ипохондрия, 2 – депрессия, 3 – истерия, 4 – психопатия,
 6 – паранойяльность, 7 – психастения, 8 – шизоидность,
 9 – гипомания

Профили личности старшеклассников в 2011, 2013 и 2015 гг.



отнести оптимистический настрой, черты демонстративности, артистизм, тщеславие, высокую эмоциональность, склонность к риску, но есть и обидчивость, упрямство, подозрительность, негативная реакция на критические замечания. В профиле также наблюдаются и противоречивые черты личности. У испытуемых есть тенденция объяснять свои неудачи внешними обстоятельствами; собственная вина вытесняется из сознания, повышается невротизация и снижаются шансы благоприятного разрешения конфликтных ситуаций. В связи с этим возможны функциональные расстройства, ухудшение физического самочувствия в сложных ситуациях. Оптимальным условием адаптации для них является отсутствие формальных рамок, жесткого режима, занижающих самооценку индивида и возможность самовыражения. Этому способствуют организованность деятельности, её четкость и порядок, гибкость и отсутствие конфронтации со стороны окружающих, эмоциональная вовлеченность и широкий круг общения. При перенапряжении у школьников возможна дезадаптация в виде эмоциональной неустойчивости и функциональных нарушений.

В исследованиях 2011 и 2013 гг. личностных свойств адаптационного характера у старшеклассников обнаружены следующие особенности: впечатлительность, глубина переживаний, чуткость, неудовлетворенность, вдумчивость, склонность к грусти и переживаниям, связанным с неудачами. Исходя из их профиля, мотивация больше направлена на избегание неуспеха. Для личности также характерны соревновательность, аккуратность, обидчивость, упрямство, подозрительность, захваченность тем, что представляется важным в жизни, умение увлечь своими идеями других людей. В их реакции на стресс более преобладают страх и неуверенность с направленностью на мнения значимой личности или большинства, однако при умении использовать накопленный опыт им свойственна стрессоустойчивость. Также у испытуемых есть чувство справедливости, принципиальность, стремление быть лидером, негативное отношение к критическим замечаниям, память на обиды и некоторое упрямство. Для них характерны чувство независимости, индивидуализм, самобытность, оригинальность взглядов, необычность увлечений. При исследовании профиля школьников в 2011 г. мы обнаружили снижение адаптационных возможностей к психоэмоциональным нагрузкам, проявление раздражительности, повышение невротизации, а в 2013 г. – и депрессивные тенденции в профиле личности.

Анализ в течение трех лет личностных профилей испытуемых свидетельствует, что у них затруднены возможности быстрой социальной адаптации, из-за чего высок риск дезадаптации, а при длительном эмоциональном напряжении и неудачах в учебной деятельности возможно развитие депрессивного состояния в виде сниженного фона настроения (безразличие ко всему,

неверие в свои силы). В то же время, несмотря на более позитивные проявления адаптационного потенциала и стрессоустойчивости, в усредненном личностном профиле испытуемых 2015 г. обнаружены и негативные тенденции: это пики по 3-й и 5-й шкалам, отражающие черты демонстративности и склонности к образованию сверхценных идей (повышенной подозрительности, нетерпимости). В сложных стрессовых ситуациях такие индивидуально-психологические особенности усиливают риски дезадаптации личности. С учетом усиления внешних требований (учеба в школе, проблемы в семье) данные риски будут только возрастать.

Заключение

Таким образом, представленные результаты исследования социально-психологической адаптации и стрессоустойчивости личности свидетельствуют о том, что старшеклассники средних школ по многим адаптационным составляющим в целом демонстрируют хороший или оптимальный уровень адаптационного потенциала. Исходя из результатов психологического анализа социально-психологических и индивидуальных характеристик профиля личности (Мини-Мульт) учащихся старших классов, обнаружены те особенности, которые в целом характеризуют ее устойчивость к стрессам и способность противостоять трудным, подчас экстремальным ситуациям. Так, уверенность в себе и успехе, позитивное настроение, активная социальная позиция личности, гибкость при взаимодействии с окружающими, чувство перспективы имеют решающее значение в скорейшей и эффективной адаптации. У значительной части учащихся адаптационные возможности к психоэмоциональным нагрузкам находятся на оптимальном уровне, они, в отличие от испытуемых 2011 и 2013 гг., в меньшей мере нуждаются во внимании и поддержке. В то же время в личностном профиле испытуемых – старшеклассников 2015 г. наблюдаются противоречивые тенденции, способные затруднить успешность адаптации или повысить риск дезадаптации в сложных ситуациях. В целом в профилях личности старшеклассников было обнаружено больше позитивных тенденций, способствующих эффективной адаптации и противодействию стрессам.

Публикация подготовлена в рамках поддерживаемого РГНФ научного проекта № 15-06-10624.

Библиографический список

1. Каменева Г. Н. Особенности социально-психологической адаптации студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Психология и педагогика. 2015. № 1. С. 67–71.



2. Кудинов С. И., Кудинов С. С. Проблемы толерантности и адаптивности личности в поликультурном обществе // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Психология и педагогика. 2014. № 1. С. 42–48.
3. Кудинов С. И., Хаммад С. М. Психологическая устойчивость личности как основа самореализации субъекта // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер. Психология и педагогика. 2015. № 1. С. 26–31.
4. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб., 2006. 479 с.
5. Журавлев А. Л., Соснин В. А., Красников М. О. Социальная психология : учеб. пособие. М., 2006. 416 с.
6. Варданыан Б. Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. М., 1983. С. 542–543.
7. Шамионов Р. М. Формирование адаптационной готовности старшеклассников и студентов вузов // Психология обучения. 2013. № 9. С. 20–30.
8. Бочарова Е. Е. Адаптационная готовность личности к ситуациям социальных изменений // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 1. С. 45–51.
9. Григорьева М. В., Локаткова О. Н. Структура психологической готовности выпускников школ к взаимодействию с образовательной средой вуза // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 2. С. 103–108.
10. Малышев И. В. Взаимосвязь социально-психологической адаптации личности и копинг-поведенческих стратегий учащихся и студентов // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2012. Т. 12, вып. 3. С. 69–74.
11. Малышев И. В. Адаптационные возможности выпускников школ в условиях изменяющегося общества // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2, вып. 3. С. 267–273.

Peculiarities of Social and Psychological Adjustment and Stress of Personality High School Students in a Changing Society

Ivan V. Malyshev

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: iv.999@list.ru

The data of the comparative analysis of the characteristics of social and psychological adjustment and stress the individual pupils of the senior classes of secondary schools in 2015, 2013 and 2011. The basic modern approaches to the understanding of social and – psychological adaptation of personality and phenomena associated with it. The application of the methodology «Social-psychological adaptation» by C. Rogers and R. Diamond, the Mini-Mult checklist (MMPI), the methods of the comparable analysis allowed to find the peculiarities of the adaptational potential of the personality of the senior pupils in the changing conditions of society. It is shown that on of the essential factors of the adaptational potential of a personality is the stress steady-

ness and and the characteristics of its social-psychological adaptation. The adaptational possibilities of the senior pupils investigated this time are better then before. At that the personal peculiarities that under complicated conditions low the adaptational possibilities are found. The applied aspect of the problem can be realized under the monitoring process of the adaptation of personality in the educational medium.

Key words: social-psychological adaptation, adaptational characteristics, stress steadiness of personality.

References

1. Kameneva G. N. *Osobennocny sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii studentov* (Features of socio-psychological adaptation of students). *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika* (Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Ser. Psychology and Pedagogics), 2015, no. 1, pp. 67–71 (in Russian).
2. Kudinov S. I., Kudinov S. S. *Problemy tolerantnosti i adaptivnosti lichnosti v polikul'turnom obshchestve* (Problems of tolerance and adaptability of personality in polycultural society). *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika* (Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Ser. Psychology and Pedagogics), 2014, no. 1, pp. 42–48 (in Russian).
3. Kudinov S. I., Hammad Suad M. *Psikhologicheskaya uc-toychivost' lichnosti kak osnova samorealizatstii sub'ekta* (Psychological resilience of personality as a basis of subject's self-realization). *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser. Psikhologiya i pedagogika* (Bulletin of Russian Peoples' Friendship University. Ser. Psychology and Pedagogics), 2015, no. 1, pp. 26–31 (in Russian).
4. Rean A. A., Kudashev A. R., Baranov A. A. *Psikhologiya adaptatsii lichnosti. Analiz. Teoriya. Praktika*. (Psychology of personality adaptation. Analysis. Theory. Practics). St.-Petersburg, 2006. 479 p. (in Russian).
5. Zhuravlev A. L., Sosnin V. A., Krasnikov M. O. *Sotsial'naya psikhologiya: ucheb. posobie* (Social psychology: the study guide). Moscow, 2006. 416 p. (in Russian).
6. Vardanyan B. Kh. *Mekhanizmy regulyatsii emotsional'noy uc-toychivosti* (Regularity mechanisms of emotional steadiness). *Kategorii, printsipy i metody psikhologii. Psikhicheskie protsessy* (Categories, principles and methods of psychology. Psychical processes). Moscow, 1983. P. 542 (in Russian).
7. Shamionov R. M. *Formirovanie adaptatsionnoy gotovnosti starsheklassnikov i studentov vuzov* (Forming of senior pupils' and university students' adaptational readiness). *Psikhologiya obucheniya* (Educational psychology). 2013, no. 9, pp. 20–30 (in Russian).
8. Bocharova E. E. *Adaptatsionnaya gotovnost' lichnosti k situatsiyam sotsial'nykh izmeneniy* (Personality's adaptational readiness to situation of social changes). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2015, vol. 4, iss. 1, pp. 45–51 (in Russian).
9. Grigor'eva M. V., Lokatkova O. N. *Struktura psikhologicheskoy gotovnosti vypusknikov shkol k vzaimodeystviyu s obrazovatel'noy sredoy vuzov* (Structure of graduate pupils' psychological readiness to collaboration with educational



environment of university). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2014, vol. 3, iss. 2, pp. 103–108 (in Russian).

10. Malyshev I. V. *Vzaimosvyaz' sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii lichnosti i koping-povedencheskikh strategiy uchashchikhsya i studentov* (Interrelation between personality's social-psychological adaptation and students' coping-behavior strategies). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser.*

Philosophy. Psychology. Pedagogy. 2012, vol. 12, iss. 3, pp. 69–74 (in Russian).

11. Malyshev I. V. *Adaptatsionnye vozmozhnosti vypusknikov shkol v usloviyakh izmenyayushchegosya obshchestva* (School graduates' adaptive possibilities in conditions of changing society). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2013, vol. 2, iss. 3, pp. 267–273 (in Russian).

УДК 316.6

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ



Е. С. Гринина, Т. Ф. Рудзинская

Гринина Елена Сергеевна — кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной психологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет, Россия
E-mail: elena-grinina@yandex.ru

Рудзинская Танзиля Фаатовна — кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной психологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет, Россия
E-mail: tanzilyaff@yandex.ru

Представлены результаты теоретико-эмпирического изучения проблемы детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. На основе качественного анализа имеющихся в научной литературе данных выявлены основные тенденции в развитии детско-родительских отношений в семье ребёнка с нарушениями психофизического развития. Для подтверждения теоретических выводов проведено эмпирическое исследование детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих умственно отсталого ребенка. На основе применения комплекса психодиагностических методик («Методика диагностики родительского отношения» А. Я. Варга, В. В. Столина, методики «Фильм-тест» Р. Жилия, методики «Лики родительской любви» Е. С. Шефера и Р. К. Белла, теста «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса и С. Кауфмана) на выборке 30 умственно отсталых школьников и их родителей были выявлены неадекватность восприятия родителями своего ребенка, деструктивность, ригидность родительской позиции, напряженность внутрисемейных отношений. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован при разработке психологических программ, направленных на профилактику и коррекцию деструктивных форм детско-родительских отношений в семье, воспитывающей умственно отсталого ребенка.

Ключевые слова: семья, социализация, детско-родительские отношения, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, умственная отсталость, умственно отсталый ребенок.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-2-163-168

Введение

Качественные характеристики детско-родительских отношений являются важным фактором,

оказывающим влияние на все стороны развития ребенка. В процессе внутрисемейного взаимодействия развиваются когнитивные функции ребёнка, происходит становление его личности, самооценки, усвоение морально-этических норм, образцов поведения, присвоение социальных ролей и т. д. В случае нарушения нормального хода психического развития, когда идет речь о детях с ограниченными возможностями здоровья, воздействие социальных факторов приобретает еще большую значимость. Чтобы не допустить социальную дезадаптацию детей с различными отклонениями в развитии (с нарушениями слуха, зрения, интеллекта и др.), определить и устранить препятствия на пути их социальной интеграции, предупредить деструктивные межличностные взаимодействия с окружающими, имеет смысл исследовать особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Теоретическое исследование проблемы

В современной науке признается, что семья является основой социализации человека. Социализация представляет собой совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества, осваивая социальные роли и культурные нормы [1]. Процесс социализации осуществляется на протяжении всей жизни человека в деятельности, в общении и самосознании [2].

В исследовании В. А. Друзя, А. И. Клименко, И. П. Помещиковой [3] отмечается, что специфика психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья ослабляет адаптивные возможности и затрудняет их социализацию в обществе. О. Н. Юлдашева [4] добавляет, что семейная социализация таких



детей в большинстве случаев является одним из вариантов отклоняющейся социализации, так как личностное развитие индивида изначально отличается от эталонов, установленных в обществе.

Семейная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья во многом зависит от качества детско-родительских отношений. Гармоничные, соответствующие возможностям и потребностям ребенка такие взаимоотношения являются необходимым условием формирования у него готовности и способности к относительно самостоятельной жизни, а также уменьшают риск социальной дезадаптации в дальнейшем. Появление в семье ребенка с отклонениями в психофизическом развитии создает сложную стрессовую ситуацию, дезорганизует межличностные отношения, нарушает привычный уклад жизни ее членов. В связи с этим индивидуальные особенности и характеристики личности родителей в значительной мере определяют характер социализации и успешность адаптации такого ребенка в жизни. И. Р. Граматкина подчеркивает, что для коррекции недостатков психического развития «особых» детей, оптимизации процесса и результатов их социальной адаптации, в первую очередь, необходимо изменить отношение к ним представителей ближайшего социального окружения, в частности, родителей [5].

В работе В. М. Волковой, Е. В. Хлыстовой выявлено, что личностное и эмоциональное развитие детей с нарушением слуха идет под влиянием как сенсорной, так и семейной депривации, что может быть причиной формирования у них тревожности как устойчивой характеристики личности [6]. В качестве преобладающих стилей воспитания этих детей подросткового возраста выступают контроль и симбиоз. Родители считают их неспособными и ущербными и выбирают более «удобную» для себя, но неблагоприятную для детей стратегию воспитания. Авторы отмечают, что родители, воспитывающие детей с нарушениями слуха, склонны реализовывать указанные стратегии, стремясь в какой-то степени компенсировать дефект ребенка, при этом возникает нарушение удовлетворения базовой потребности детей – потребности в безопасности.

Аналогичные тенденции, связанные с повышением контроля со стороны родителей и низкой оценкой возможностей ребенка, обнаружены и в семьях, воспитывающих детей с речевыми нарушениями [7]. В связи с этим Т. М. Марченко поднимает вопрос о необходимости психологической помощи семье ребенка с нарушением речи [8].

Е. А. Ольшина на основании данных проведенного исследования, обозначая причины проблем в отношениях детей с нарушениями зрения и их родителей, в качестве основной называет отсутствие у родителей необходимых знаний в области специальной психологии [9]. Л. К. Фомина, проанализировав рисунки детей со сложными нарушениями развития, обнаружи-

ла, что практически во всех семьях испытуемых деформированы внутрисемейные отношения, наблюдаются конфликтные ситуации, наличие симбиотических связей, заниженная самооценка их членов, также была выявлена чрезмерная привязанность ребенка к матери на фоне сниженной значимости отца [10].

В русле проблем формирования детско-родительских отношений особую группу составляют семьи, воспитывающие детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Ко всем перечисленным выше тенденциям, характерным для взаимоотношений детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей, в отношении ребенка с РАС – родитель присутствует эмоциональная отгороженность ребенка и несформированность родительской позиции у взрослого [11].

В специальной психологии проблему социализации и отношения умственно отсталых детей к различным представителям социального окружения исследовали О. К. Агавелян, Н. Л. Коломинский, В. Ф. Мачихина, Н. П. Павлова, Е. И. Разуван и др. Так, О. К. Агавелян [12] указывает на низкий уровень мотивации межличностных отношений, недифференцированность межличностного познания, недостаточную адекватность восприятия и отношения к людям у умственно отсталых школьников. А. Г. Удодов пишет, что для умственно отсталых детей характерны трудности при познании личностных качеств окружающих и формировании дифференцированного отношения к ним [13]. И. С. Багдасарьян отмечает, что интеллектуальный дефект ребенка оказывает влияние на формирование его межличностных отношений с родителями и ближайшими родственниками [14]. Младшие школьники с умственной отсталостью не удовлетворены своим положением в семье, считают себя несчастливymi [15], при этом, по сравнению с другими членами семьи, наиболее значимыми для испытуемых являются отношения с матерью [16].

Проведенный анализ литературы показал недостаточную разработанность проблемы формирования детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности умственно отсталых. Учитывая актуальность и недостаточную разработанность этой проблемы, целесообразным представляется ее дальнейшее изучение.

Организация эмпирического исследования

Объект исследования: детско-родительские отношения в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Предмет исследования: особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих умственно отсталого ребенка.

Целью эмпирического исследования было выявление специфических особенностей детско-родительских отношений в семьях, воспитываю-



сих умственно отсталых детей. Реализация поставленной цели осуществлялась путем решения следующих задач:

формирование психодиагностического комплекса методов и методик, позволяющего выявить особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих нормально развивающихся и умственно отсталых детей;

эмпирическое изучение детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих нормально развивающихся и умственно отсталых детей;

количественно-качественная обработка, анализ и интерпретация результатов сравнительного изучения детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих нормально развивающихся и умственно отсталых детей.

Предполагалось, что детско-родительские отношения в семье, воспитывающей умственно отсталого ребенка, характеризуются преобладанием деструктивного отношения родителей к своим детям и доминированием авторитарной позиции взрослого.

В исследовании принимали участие следующие группы испытуемых:

учащиеся 6 класса в возрасте 11–12 лет – 30 испытуемых;

учащиеся 6 класса с диагнозом умственная отсталость в легкой степени неосложненной формы в возрасте 11–12 лет – 30 испытуемых;

родители нормально развивающихся детей – 30 испытуемых;

родители умственно отсталых детей – 30 испытуемых.

Для изучения детско-родительских отношений в семьях испытуемых были использованы следующие методики: «Методика диагностики родительского отношения» А. Я. Варга и В. В. Столина (ОРО); тест «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса и С. Кауфмана; методика «Фильм-тест» Р. Жилия (фрагменты); методика «Лики родительской любви» Е. С. Шефера и Р. К. Белла.

Результаты исследования и их обсуждение

Рассмотрим результаты исследования детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих умственно отсталых и нормально развивающихся детей, в соответствии с каждой из методик.

Результаты применения опросника А. Я. Варга и В. В. Столина свидетельствуют, что родители, воспитывающие детей с сохранным и нарушенным интеллектом, демонстрируют разное отношение к ним: в семьях с умственно отсталыми детьми преобладающим стилем воспитания является авторитарная гиперсоциализация. Подобные взаимоотношения были выявлены у 44% семей этой категории и у 20% семей с нормально развивающимися детьми. В отличие от семей, воспитывающих детей с недоразвитием интеллекта, во взаимоотношениях родителей и детей с нормальным психофизическим развитием отме-

чается актуализация симбиотических тенденций (42%). Родители умственно отсталых детей чаще «приписывают» им личностную и социальную несостоятельность, подверженность дурным влияниям со стороны. В ряде случаев такие родители испытывают по отношению к ребенку деструктивные эмоции и чувства: раздражение, недовольство, гнев. Для 19% родителей первой группы и 11% второй характерно эмоциональное отвержение собственного ребенка.

Следует отметить, что анализируемые типы родительско-детских отношений в данном случае в основном затрагивают диаду «мать – ребенок»: почти все респонденты-родители были матерями.

Дальнейшее изучение детско-родительских отношений осуществлялось с применением методики «Кинетический рисунок семьи». В ходе исследования у 52% умственно отсталых детей было выявлено эмоциональное неблагополучие. Характерными особенностями рисунков этих детей являются разнообразные штриховки, в основном используемые при изображении эмоционально отвергаемых членов семьи, отсутствие у них значимых частей тела или лица, многократные попытки исправить свой рисунок (стирание или перерисовывание какой-либо детали). Также обращает на себя внимание последовательность изображения членов семьи и их взаиморасположение: тех членов семьи, которые вызывают у ребенка негативные чувства, он рисует в последнюю очередь, при этом размещает на рисунке как можно дальше от собственного изображения. Часто о деструктивных отношениях с окружающими свидетельствуют такие детали рисунка, как предметы мебели, стены и т. д., которыми авторы отделяют себя от тех членов семьи, отношения с которыми характеризуются конфликтностью и напряженностью. Это свидетельствует об эмоциональной отчужденности испытуемых, их стремлении избежать каких-либо контактов с некоторыми членами семьи. Возможно, данный факт связан с тем, что родители умственно отсталых детей оказываются неспособными к пониманию и учету их возрастных, типологических, индивидуальных особенностей, предъявляют по отношению к ним завышенные требования. В таких семьях нередко отмечаются родительская и, что особенно деструктивно, материнская грубость, авторитарность, проявления агрессии по отношению к собственным детям.

Анализ рисунков нормально развивающихся испытуемых и беседы с ними позволяют говорить о меньшей выраженности эмоционального неблагополучия в их семейных отношениях: симптомы тревожности в семейных межличностных отношениях зафиксированы в 31% случаев. Таким образом, внутрисемейные отношения умственно отсталых детей характеризуются более выраженной тревожностью, конфликтностью и эмоциональным неблагополучием в целом, чем у их нормально развивающихся сверстников.



В психологии признается, что совместная деятельность членов семьи на рисунке обычно характеризует благополучную семейную ситуацию. В 48% рисунков детей с умственной отсталостью и 69% рисунков детей с нормальным уровнем интеллекта изображены ситуации совместной деятельности членов семьи. Большинство испытуемых с умственной отсталостью в ситуации общей деятельности объединяют лишь несколько членов семьи или вообще изображают их отдельно друг от друга. В то же время ни в одном рисунке не было выявлено деталей, свидетельствующих о враждебности в семейных взаимоотношениях. Важно отметить, что дети, в воспитании которых принимают участие и мать, и отец, на рисунках акцентируют внимание на изображении членов своей семьи, при этом практически не детализируют предметы окружающей обстановки. В то же время дети из неполных семей в своих рисунках заполняют пространство изображением различных объектов предметного мира, что может свидетельствовать об их стремлении компенсировать недостаток эмоционального взаимодействия в своем семейном окружении материальным благополучием.

Результаты применения методики Р. Жилия показали, что в обеих группах испытуемых преобладающими являются отношения ребенка с матерью. Об этом свидетельствуют сравнительно высокие показатели рассматриваемой шкалы у 54% умственно отсталых детей и у 57% нормально развивающихся, следовательно, для большинства детей, независимо от уровня их интеллектуального развития, мать является наиболее близким человеком. В обеих группах испытуемых отмечаются низкие показатели шкалы «отношение к отцу» (7% у умственно отсталых, 10% у нормально развивающихся детей), «отношение к братьям и сестрам» (5% у умственно отсталых и 8% у нормально развивающихся), «отношение к бабушкам и дедушкам» (по 5% в каждой группе испытуемых). При этом у части испытуемых обеих групп было выявлено стремление к уединению: у 22% умственно отсталых детей и у 20% их нормально развивающихся сверстников. Этот факт может быть связан с началом кризиса подросткового возраста, с намечающимся переосмыслением детьми всей системы межличностных отношений, включая внутрисемейные, своего места и роли в ней. В то же время в случае умственной отсталости нельзя забывать и о снижении у таких детей потребности во взаимодействии с окружающими, в том числе и близкими людьми, являющейся специфической особенностью их психического развития.

Изучение отношения родителей к умственно отсталым и нормально развивающимся детям осуществлялось также с применением методики «Лики родительской любви». Анализ результатов исследования показал, что большая часть матерей, воспитывающих умственно отсталых детей (70%), предпочитает мужской стиль воспитания, при

котором любовь к ребенку сочетается с довольно высокими требованиями к нему. Лишь 10% из них демонстрируют типично женский подход к воспитанию, проявляют любовь и заботу по отношению к своим детям независимо от внешних факторов и индивидуальных особенностей ребенка.

У родителей детей с сохранными психофизическими возможностями преобладает женский подход к воспитанию (60%), при этом в семье царит атмосфера любви и безусловного принятия ребенка, благоприятная для его развития. В 15% случаев у матерей нормально развивающихся детей отмечается мужской стиль воспитания, т. е. сочетание любви с довольно высокими требованиями к ребёнку.

Заключение

Таким образом, результаты теоретико-эмпирического исследования свидетельствуют, что формирование детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, характеризуется специфическими особенностями: в частности, в семьях, воспитывающих умственно отсталых детей, отмечается преобладание деструктивного отношения родителей к своим детям и отсутствие любви, заботы, поддержки, повышенный уровень эмоциональной напряженности. В таких семьях доминирующим стилем родительского отношения является авторитарная гиперсоциализация, проявляющаяся, в частности, в жестком контроле за поведением и деятельностью ребенка. В межличностных отношениях заметно стремление родителей к инфантилизации собственного ребёнка, признание его не приспособленным к жизни, неуспешным.

Полученные результаты изучения детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих умственно отсталых детей, свидетельствуют о необходимости их гармонизации, а именно разработки программы, включающей в себя систему занятий, позволяющей корригировать выявленную деструктивность отношений между родителями и детьми с умственной отсталостью.

Библиографический список

1. Бикметов Е. Ю., Сизоненко З. Л., Юлдашева О. Н. Социализация в семье детей с ограниченными физическими возможностями : условия и факторы. Уфа, 2012. 171 с.
2. Скворцова В. О. Социальное воспитание детей с отклонениями в развитии. М., 2006. 160 с.
3. Друзь В. А., Клименко А. И., Помещикова И. П. Социальная адаптация лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата средствами физического воспитания // Физическое воспитание студентов. 2010. № 1. С. 34–37.
4. Юлдашева О. Н. Семейная социализация детей с ограниченными физическими возможностями : условия и



- факторы : автореф. дис. ... канд. социол. наук. Уфа, 2010. 25 с.
5. Граматкина И. Р. Межличностные отношения в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ // Вестн. Московского гор. пед. ун-та. 2011. № 2 (16). С. 78–84.
 6. Волкова В. М., Хлыстова Е. В. Взаимосвязь стиля семейного воспитания и проявлений тревожности у детей подросткового возраста с нарушением слуха // Специальное образование. 2013. № 1. С. 33–39.
 7. Марченко Т. М. Особенности семейного воспитания детей с речевыми нарушениями // В мире научных открытий. 2013. № 3.2 (39). С. 11–32.
 8. Марченко Т. М. Детско-родительские группы как одна из форм психологической помощи семье, воспитывающей детей с нарушениями речи // Дефектология. 2014. № 1. С. 45–51.
 9. Ольхина Е. А. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с нарушениями зрения // Специальное образование. 2006. № 7. С. 34–39.
 10. Фомина Л. К. Исследования детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей со сложным нарушением развития // Молодой ученый. 2014. № 3. С. 815–816.
 11. Никольская О. С. Аутизм : возрастные особенности и психологическая помощь. М., 2003. 232 с.
 12. Агавелян О. К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития. Челябинск, 1999. 357 с.
 13. Удодов А. Г. Коррекционно-воспитательная работа по формированию самооценки умственно отсталых подростков : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 23 с.
 14. Багдасарьян И. С. Межличностные отношения в семье, имеющей умственно отсталого ребенка : дис. ... канд. психол. наук. Красноярск, 2000. 175 с.
 15. Шпицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе // Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб., 2005. 477 с.
 16. Гринина Е. С. Отношение младших школьников с интеллектуальным недоразвитием к представителям ближайшего социального окружения // Молодой ученый. 2015. № 2 (17). С. 371–374.

Peculiarities of Parent-Child Relations in Families Raising a Child with Disabilities

Elena S. Grinina

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

Tanzilya F. Rudzinskaya

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

The article deals with the results of the theoretical and empirical study of the problem of parent-child relations in families raising children with disabilities. Main trends in the development of parent-child relations in

a family where child has psychophysical development disorders were determined based on the qualitative analysis of the data available in scientific literature. The empirical study of parent-child relations in families raising mentally challenged children was carried out to confirm theoretical conclusions of the study issue. Based on the application of a complex of psychognostic methods (questionnaire of parental attitudes by A. Ya. Varga, V. V. Stolin; «Film test» method by R. Giles, technique «Images of parental love» by E. S. Schaefer and R. Q. Bell, the test «Kinetic image of a family» by R. Burns and S. Kaufman) an inadequate perception of parents of their child, the destructiveness, the rigidity of a parent position, the tension of family relations were identified on a sample of 30 mentally challenged students and their parents. The applied aspect of the issue can be implemented by the development of psychological programs aimed to prevent and correct destructive forms of parent-child relations in the family, raising a mentally challenged child.

Key words: family, socialization, parent-child relationship, child with disabilities, mental retardation, mentally retarded child.

References

1. Bikmetov E. Yu., Sizonenko Z. L., Yuldasheva O. N. *Socializatsiya v sem'e detey s ogranichennymi fizicheskimi vozmozhnostyami: usloviya i faktory* (Socialization in a family of children with limited physical capacities: conditions and factors). Ufa, 2012. 171 p. (in Russian).
2. Skvorcova V. O. *Sotsial'noe vospitanie detey s otkloneniyami v razviti* (Social education of children with deviations in development). Moscow, 2006. 160 p. (in Russian).
3. Druz' V. A., Klimenko A. I., Pomeshchikova I. P. *Sotsial'naya adaptatsiya lic s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata sredstvami fizicheskogo vospitaniya* (Social adaptation of persons with violations of the musculoskeletal device means of physical training). *Fizicheskoe vospitanie studentov* (Physical training of students), 2010, no. 1, pp. 34–37 (in Russian).
4. Yuldasheva O. N. *Semeynaya socializatsiya detey s ogranichennymi fizicheskimi vozmozhnostyami: usloviya i faktory: avtoref. dis. ... kand. sotsiol. nauk* (Family socialization of children with limited physical capacities: conditions and factors: autoref. diss. ... cand. of sociology). Ufa, 2010. 25 p. (in Russian).
5. Gramatkina I. R. *Mezhlichnostnye otnosheniya v sem'yah, vospityvayushchikh rebenka s OVZ* (The interpersonal relations in the families which are bringing up the child with OVZ). *Vestn. Moskovskogo gor. ped. un-ta* (The Bulletin of the Moscow city pedagogical university), 2011, no. 2 (16), pp. 78–84 (in Russian).
6. Volkova V. M., Hlystova E. V. *Vzaimosvyaz' stilya semeynogo vospitaniya i proyavleniy trevozhnosti u detey podrostkovogo vozrasta s narusheniem sluha* (Interrelation of style of family education and manifestations of uneasiness at children of teenage age with a hearing disorder). *Special'noe obrazovanie* (Vocational education), 2013, no. 1, pp. 33–39 (in Russian).
7. Marchenko T. M. *Osobennosti semeynogo vospitaniya detey s rechevymi narusheniyami* (Features of family education of children with speech violations). *V mire nauchnykh otkrytij* (In the world of discoveries), 2013, no. 3.2 (39), pp. 11–32 (in Russian).
8. Marchenko T. M. *Detsko-roditel'skie grupy kak odna iz*



- form psihologicheskoy pomoshchi sem'e, vospityvayushchey detey s narusheniyami rechi (Child parental groups as one of forms of psychological assistance to the family raising children with violations of the speech). *Defektologiya* (Defectology), 2014, no. 1, pp. 45–51 (in Russian).
9. Ol'hina E. A. *Osobennosti detsko-roditel'skikh otnosheniy v sem'yakh, vospityvayushchih detej s narusheniyami zreniya* (Features of the child parental relations in the families raising children with sight violations). *Special'noe obrazovanie* (Special education), 2006, no. 7, pp. 34–39 (in Russian).
 10. Fomina L. K. *Issledovaniya detsko-roditel'skikh otnoshenij v sem'yah, vospityvayushchih detej so slozhnym narusheniem razvitiya* (Researches of the child parental relations in the families raising children with difficult violation of development). *Molodoy uchenyy* (Young scientist), 2014, no. 3, pp. 815–816 (in Russian).
 11. Nikol'skaya O. S. *Autizm: vozrastnye osobennosti i psihologicheskaya pomoshch'* (Autism: age features and psychological assistance). Moscow, 2003. 232 p. (in Russian).
 12. Agavelyan O. K. *Social'no-perceptivnye osobennosti detej s narusheniyami razvitiya* (Social and perceptual features of children with development violations). Chelyabinsk, 1999. 357 p. (in Russian)
 13. Udodov A. G. *Korrekcionno-vospitatel'naya rabota po formirovaniyu samoocenki umstvenno otstalyyh podrostkov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* (Correctional and educational work on formation of a self-assessment of mentally retarded teenagers: autoref. diss. ... cand. of pedagogics). Moscow, 2014. 23 p. (in Russian).
 14. Bagdasar'yan I. S. *Mezhlichnostnye otnosheniya v sem'e, imeyushchej umstvenno otstalogo rebenka: dis. ... kand. psihol. nauk* (The interpersonal relations in the family having the mentally retarded child: autoref. dis. ... cand. of psychology). Krasnoyarsk, 2000. 175 p. (in Russian).
 15. Shipicyna L. M. *«Neobuchaemyy» rebenok v sem'e i obshchestve. Sotsializatsiya detej s narusheniem intellekta* («Ineducable» the child in a family and society. Socialization of children with violation of intelligence). St.-Petersburg, 2005. 477 p. (in Russian).
 16. Grinina E. S. *Otnoshenie mladshikh shkol'nikov s intellektual'nym nedorazvitiem k predstavitel'yam blizhazhego social'nogo okruzheniya* (Relation of younger school students with an intellectual underdevelopment to representatives of the immediate social environment). *Molodoy uchenyy* (Young scientist), 2015, no. 2 (17), pp. 371–374 (in Russian).

УДК 316.6:159.9

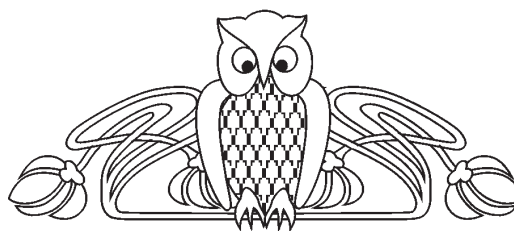
ФАКТОРЫ И ВОЗМОЖНЫЕ ТИПЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ

О. О. Фомина

Фомина Ольга Олеговна — аспирант, кафедра психологии, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Волгоградский филиал), Россия

E-mail: olgaffomina@gmail.com

Изложены результаты теоретико-эмпирического исследования психологических типов и факторов благополучия личности. Выдвинуто предположение о существовании специфики связей личностных характеристик с выраженностью уровня психологического благополучия, определяющей типы благополучия личности. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на студенческой выборке ($N = 170$, в возрасте от 16 до 25 лет) с применением психодиагностического инструментария: опросника «Индекс жизненного стиля» (в адаптации Л. И. Вассермана), «Шкалы психологического благополучия» (К. Рифф в адаптации Л. В. Жуковской и Е. Г. Трошихиной), опросника «Невротициеские черты личности» (в адаптации Л. И. Вассермана), «Опросника межличностных отношений» (В. Шутца в адаптации А. А. Руковишникова), корреляционного, факторного и кластерного анализа данных. Описаны следующие факторы психологического благополучия: аффективные и защитные компоненты, регулятивные и интерперсональные и компоненты социальной направленности. Предложены и описаны типы благополучия личности: пассивно благополучный, компенсаторно благополучный, адаптированно благополучный, гармонично благополучный; аффективированно неблагополучный и социально отчужденный



неблагополучный. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован при разработке программ социально-психологического тренинга и психолого-педагогического сопровождения студентов.

Ключевые слова: психологическое благополучие, типы благополучия, факторы благополучия, межличностное поведение, личностные черты.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-2-168-173

Введение

В связи с ростом экономического и социального благосостояния к концу XX в. многие западные страны серьезно озаботились такими проблемами, как продолжительность жизни, психологическое здоровье и благополучие граждан. Впервые к понятию психологического благополучия обращается Н. Брэдбурн [1], отличая его от понятия «психическое здоровье», но приравнивая к субъективному ощущению счастья и общей удовлетворенности жизнью. Понятие «субъективное благополучие» вводит Е. Динер [2], представляя удовлетворенность жизнью как когнитивный процесс оценивания и общую оценку собственной жизни. К. Рифф разрабатывает шестикомпонентную концепцию благополучия, понимая его как интегральный



показатель направленности жизни, с точки зрения реализации потенциала личности [3]. Эти авторы заложили фундамент в исследование проблемы благополучия личности.

Ряд работ отечественных психологов был посвящен изучению внутренних детерминант благополучия. Л. В. Куликов отмечает доминирующее влияние внутренних факторов на субъективное благополучие [4, с. 479]. Ключевое внимание он уделяет эмоциональному компоненту – доминирующему и актуальному настроению, причинам эмоционального дискомфорта. Е. Е. Бочарова в своем исследовании обращается к связи когнитивного, эмоционального и конативного компонентов субъективного благополучия и приходит к выводу, что «внутренними детерминантами субъективного благополучия выступают социально-психологические установки, ценности и стратегии поведения личности» [5, с. 231]. Наиболее общее определение субъективного благополучия мы находим у Р. М. Шамяниной: это – эмоционально-оценочное отношение человека к своей жизни, своей личности, взаимоотношениям с другими и процессам, имеющим важное значение с точки зрения усвоенных нормативно ценностных и смысловых представлений о «благополучной» внешней и внутренней среде, выражающейся в удовлетворенности ею, ощущении счастья [6].

Наша статья посвящена исследованию внутренних факторов, связанных с психологическим благополучием, кроме того, в ней описаны и содержательно раскрыты предполагаемые типы благополучия личности. Как отмечают западные и отечественные психологи, существует оппозиция гедонистического и эвдемонистического подхода к пониманию благополучия. В рамках нашего исследования доминирующим является эвдемонистическое понимание благополучия, что отражается в следующих принципах: 1) «двойственной детерминации» – рассмотрения личности в социальном контексте, в котором она функционирует, и, если быть точнее, через реализуемые в этом социальном пространстве отношения с другими людьми, однако учитывая тот факт, что «Я» в данном случае, рождаясь в «социуме», всегда активно, уникально и неповторимо; 2) понимание благополучия не только через непосредственный уровень удовлетворенности жизнью, но и через приобретенный опыт и ресурсы (компетентности): даже негативный и травматический опыт, будучи переработан и осмыслен, способствует повышению благополучия в будущем. Психологическое благополучие, таким образом, можно рассматривать как относительно стабильное психологическое состояние, заключающееся в положительной оценке жизни, отношений и собственной личности (функционирования) с точки зрения баланса имеющихся ресурсов и предъявляемых к среде запросов, т. е. полноты реализации собственного потенциала.

Выборка, методы и методики исследования

В исследовании приняли участие 170 человек, среди них студенты Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Волгоградский филиал РАНХиГС), возраст испытуемых составлял от 16 до 25 лет.

В рамках исследования были использованы следующие методики: опросник «Индекс жизненного стиля» в адаптации Л. И. Вассермана и др [7]; опросник «Невротические черты личности» (НЧЛ) в адаптации Л. И. Вассермана и др. [8]; «Опросник межличностных отношений» В. Шутца в адаптации А. А. Руковишниковой [9]; «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Л. В. Жуковской и Е. Г. Трошихиной [10].

Методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф направлена на самооценку человеком функционирования, раскрыты: автономность и компетентность, самопринятие и позитивные отношения, жизненные цели и личностный рост. Методика «Индекс жизненного стиля» предназначена для диагностики уровня напряженности различных защитных механизмов (отрицания, вытеснения, рационализации и др.). Опросник НЧЛ направлен на выявление эмоционально-аффективных и социально-психологических свойств личности, связанных с развитием невротических и психосоматических нарушений, он позволяет выявлять уровень выраженности и соотношение изучаемых свойств в структуре личности. Опросник межличностных отношений (ОМО) В. Шутца позволяет диагностировать различные аспекты межличностных отношений, он основан на базовых тезисах трехмерной теории межличностных отношений автора.

Полученные эмпирические данные были количественно и качественно обработаны с помощью программного пакета IBM SPSS Statistic 19.0 с использованием корреляционного, факторного и кластерного анализа.

Результаты исследования и их обсуждение

В результате проведенного исследования нами были получены следующие промежуточные данные. Большинству испытуемых (54,7%) свойственен средний уровень психологического благополучия – он характеризуется тем, что человек в целом ощущает себя достаточно комфортно, однако может сталкиваться с рядом сложностей в повседневной жизни. Высокий показатель психологического благополучия свойственен 29,3% выборки; он характеризуется стремлением к самосовершенствованию, расширению круга общения, проявлению творческих способностей. Другая группа испытуемых (16%) обладает пониженным уровнем психологического благополучия; эти люди испытывают чувство стагнации в сфере



личностного роста, скуку и незаинтересованность в жизни, у них существуют сложности в межличностных взаимодействиях.

С целью определения наиболее сильных связей был проведен корреляционный анализ. Значимую отрицательную корреляционную связь с благополучием и его компонентами имеет личностная черта «неуверенность в себе»: с автономностью ($r = -0,427$ при $p < 0,01$); позитивными отношениями ($r = -0,443$ при $p < 0,01$); самопринятием ($r = -0,524$ при $p < 0,01$) и компетентностью ($r = -0,598$ при $p < 0,01$), а также с общим уровнем благополучия ($r = -0,604$). Аффективная неустойчивость имеет отрицательную корреляционную связь с компетентностью ($r = -0,360$ при $p < 0,01$). Также были выявлены значимые положительные корреляции: социальной пассивности со всеми компонентами психологического благополучия – жизненными целями ($r = 0,407$ при $p < 0,01$), общим уровнем благополучия ($r = 0,462$ при $p < 0,01$), личностным ростом ($r = 0,407$ при $p < 0,01$); самопринятием ($r = 0,347$ при $p < 0,01$). Значимую положительную корреляционную связь имеет невротический сверхконтроль поведения с личностным ростом ($r = 0,418$ при $p < 0,01$) и жизненными целями ($r = 0,469$ при $p < 0,01$), а также с общим уровнем благополучия ($r = 0,356$ при $p < 0,01$).

Далее нами был осуществлен факторный анализ с целью выявления наиболее весомых внутренних факторов, включенных в обеспечение благополучия.

Первый фактор включает *компоненты благополучия*, описанные К. Рифф, связанные с управлением средой и автономностью поведения, описывают отношение к себе и самопринятие, отношения с окружающими, а также, насколько личность готова к развитию и постановке целей на будущее.

Второй содержит *аффективные и защитные компоненты*: способность контролировать и интегрировать аффекты, а также возможность дистанцироваться от них при необходимости; способность защищать отношения от беспокоящих импульсов.

Третий включает *регулятивные компоненты*, описывающие такие проявления, как склонность к тщательному анализу и обдумыванию поступков, планирование поведения, обуславливающие его недостаточную спонтанность; отдельной составляющей является контроль над образом жизни и здоровьем, отношение к болезни.

Четвертый – *интерперсональные компоненты* (привязанность); способность испытывать привязанность, проявлять эмоциональную привязанность (признательность, любящую заботу, испытывать чувство вины и др.).

Пятый состоит из *компонетов социальной направленности*: выбор социальной дистанции, автономность поведения; приспособляемость в различных социальных ситуациях; способность

учитывать как собственные интересы, так и интересы других.

С целью анализа особенностей благополучия в связи с внутренними факторами (защитными механизмами, интерперсональными и аффективными факторами, социальной направленностью) нами был проведен кластерный анализ данных (иерархический кластерный анализ, кластерный анализ методом *k*-средних). По результатам иерархического кластерного анализа, с помощью дендрограммы, мы смогли выделить оптимальное число кластеров, равное шести (таблица).

Кластер 1. Пассивно благополучные: сюда вошли респонденты со средним уровнем благополучия, они имеют средние показатели по всем компонентам благополучия; *основные защитные механизмы* – компенсация, отрицание; *невротические черты* – повышены показатели социальной и познавательной пассивности и сверхконтроля поведения; *межличностные отношения*: *Ie* – высокое, предполагает, что индивид имеет тенденции к поиску круга общения, положительно себя ощущает вместе с людьми; *Sw* – высокое, отражает потребность в зависимости и сложности при принятии решений; *Se* – низкое, означает, что индивид избегает принятия решений и взятия на себя ответственности.

Кластер 2. Аффективно неблагополучные: пониженный уровень благополучия, пониженные значения компонента «компетентность»; *основные защитные механизмы* – проекция, замещение. Повышена степень напряженности защитных механизмов; *невротические черты* – повышены показатели социальной неадаптивности и аффективной неустойчивости; *межличностные отношения*: *Se* – низкое, означает, что индивид избегает принятия решений и взятия на себя ответственности.

Кластер 3. Социально отчужденные неблагополучные: низкий уровень благополучия, понижены значения по шкалам самопринятия, позитивных отношений и жизненных целей; *ведущий защитный механизм* – отрицание; *невротические черты* – повышены показатели социальной неадаптивности; *межличностные отношения*: *Sw* – высокое, отражает потребность в зависимости и колебания при принятии решений; *Se* – низкое, означает, что индивид избегает принятия решений и взятия на себя ответственности; *Ae* – низкое, означает, что индивид осторожен при установлении близких интимных отношений, испытывает страх близких контактов.

Кластер 4. Компенсаторно благополучные: средний уровень благополучия, повышены значения по шкалам позитивных отношений и личностного роста; *ведущий защитный механизм* – компенсация; *невротические черты* – повышены показатели неуверенности в себе и ипохондричности; *межличностные отношения*: *Sw* – высокое, отражает потребность в зависимости и колебания при принятии решений; *Se* – низкое, означает, что



Кластерный анализ: центры кластеров по шкалам

Шкалы	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3	Кластер 4	Кластер 5	Кластер 6
	Центры кластеров					
Благополучие	209	191	149	207	221	205
Автономность	32	30	26	32	34	31
Компетентность	34	29	24	33	33	31
Личностный рост	35	35	28	36	38	38
Позитивные отношения	36	32	24	37	39	35
Жизненные цели	36	34	24	36	39	38
Самопринятие	36	31	22	34	39	33
Защитные механизмы (напряженность)	37,3	51,1	39,2	32,5	42,9	46,1
Отрицание	84	66	83	53	90	75
Вытеснение	41	67	31	42	35	16
Регрессия	27	78	65	54	71	79
Компенсация	50	77	62	69	81	84
Проекция	49	80	38	34	31	79
Замещение	29	83	37	67	67	58
Интеллектуализация	64	61	69	49	45	40
Реактивное образование	80	76	55	30	71	85
Неуверенность в себе	19	34	37	23	22	30
Социальная пассивность	69	70	65	66	89	69
Сверхконтроль	30	27	27	30	31	30
Аффективная неустойчивость	9	23	12	16	17	22
Интровертивная направленность	11	9	6	5	5	6
Ипохондричность	28	29	31	25	28	30
Социальная неадаптивность	6	13	8	4	6	5
Включение выраженное (<i>Ie</i>)	5	5	4	5	6	5
Включение требуемое (<i>Iw</i>)	3	4	4	4	4	3
Контроль выраженный (<i>Se</i>)	3	3	3	3	3	3
Контроль требуемый (<i>Sw</i>)	5	5	6	6	6	5
Аффект выраженный (<i>Ae</i>)	4	4	3	5	4	4
Аффект требуемый (<i>Aw</i>)	4	4	4	5	4	4

индивид избегает принятия решений и взятия на себя ответственности.

Кластер 5. Гармонично благополучные: стабильно *благополучные*, имеют высокие показатели по всем компонентам благополучия; *основные защитные механизмы* – компенсация, отрицание; *невротические черты* – повышены показатели социальной и познавательной пассивности и сверхконтроля поведения; *межличностные отношения*: *Ie* – высокое, предполагает, что индивид чувствует себя хорошо среди людей и будет иметь тенденцию их искать. *Sw* – высокое, отражает потребность в зависимости и колебания при принятии решений; *Se* – низкое, означает, что индивид избегает принятия решений и взятия на себя ответственности.

Кластер 6. Адаптированно благополучные: средний уровень *благополучия*, повышены значе-

ния по шкалам жизненных целей и личностного роста; *ведущий защитный механизм* – компенсация; *невротические черты* – понижены показатели по шкале «Социальная неадаптивность»; *межличностные отношения*: *Iw* – низкое, предполагает, что индивид имеет тенденцию общаться с малым количеством людей; *Se* – низкое, означает, что индивид избегает принятия решений и взятия на себя ответственности.

Заключение

Результаты кластерного анализа в целом согласуются с результатами корреляционного и факторного анализа. Мы можем отметить следующие тенденции в рамках полученных нами данных.

Повышенные показатели благополучия (кластер 5) имеют испытуемые с выраженной



социальной и познавательной пассивностью и сверхконтролем поведения. Ведущим защитным механизмом является наиболее зрелый – компенсация: он предполагает попытку преодоления объективного или субъективно воспринимаемого недостатка, неполноценности в какой-то определенной области (спорт, коллекционирование, искусство и т. д.). Повышенную степень напряженности имеет защитный механизм отрицания, в этом случае человек отказывается принимать некую неприятную реальность.

Благополучным испытуемым не свойственна неуверенность в себе – они имеют высокий уровень самооценки, склонны рассчитывать на успех своих действий. Они стремятся к серьезной работе над собой, поиску и исправлению своих недостатков, преодолению трудностей.

Испытуемые с повышенным уровнем благополучия могут испытывать сложности с принятием решений, им легче занимать пассивную позицию: принимать и исполнять решения, ответственность за которые взял на себе кто-то другой, не испытывают дискомфорта, когда их контролируют или доминируют над ними. В целом отношение к власти можно назвать гибким. Высокие показатели благополучия свойственны людям с выраженным внутренним контролем. Они склонны к тщательному планированию и обдумыванию поступков, стремятся к завершению начатого, у них могут быть сложности переключения с одного вида деятельности на другой. Их социальную направленность можно обозначить как «к людям», они предпочитают налаживать взаимодействие с окружающими, стремятся к контактам, чувствуют себя комфортно среди людей, однако их контакты могут быть однообразны. В общем у благополучных испытуемых более позитивный опыт отношений с людьми, они готовы раскрыться в общении, обладают чувством собственного достоинства.

Для испытуемых с низким уровнем благополучия (кластер 3) характерны повышенный уровень неуверенности в себе и аффективной неустойчивости. Они недовольны собой, ожидают неудач, неуспеха, непринятия со стороны окружающих. Такие люди нуждаются в эмоциональной поддержке и недостаточно самостоятельны, им бывает сложно принимать решения и отстаивать их из-за пониженной самооценки.

Ведущий защитный механизм у этих респондентов – отрицание, проявляющееся в отсутствии осознания или принятия важности болезненных событий, элементов жизненного опыта или чувств. Такие испытуемые внешне выражают состояние «все прекрасно, все хорошо», они игнорируют события, которые могут причинить им страдание или разочарование, однако данная защита лишает человека возможности понять причины и основы внутреннего ощущения дискомфорта. Неблагополучным испытуемым сложно распознавать и контролировать собственные эмоции, в целом они склонны к обидам и накоплению негативных пере-

живаний, им сложно справляться со стрессовыми ситуациями.

Испытуемые с низким уровнем благополучия почти не испытывают чувство эмоциональной привязанности, избегают близких личных отношений с окружающими. Им сложно устанавливать теплые доверительные отношения, так как у них существует страх быть отвергнутыми. Они устанавливают дистантные, поверхностные контакты, не чувствуют, что достойны любви, не доверяют чувствам по отношению к себе, стремятся всячески проверять искренность отношений со стороны окружающих и найти какой-то изъян, чтобы оправдать дальнейшее отдаление.

Для испытуемых с пониженным уровнем благополучия (кластер 2) характерен повышенный уровень социальной неадаптивности и аффективной неустойчивости. Они стараются избежать ситуации принятия решений, не склонны к доминированию над окружающими. Ведущими защитными механизмами у этих людей являются проекция и замещение. Посредством проекции индивид приписывает внешнему окружению все то, что составляет внутреннее содержание психологической реальности. Это может вредить межличностным отношениям, сильно искажая объект, когда спроецированное содержание несет в себе отрицаемые, негативные качества. Замещение проявляется в переносе эмоции, энергии на более безопасный объект. Испытуемые с пониженным показателем благополучия могут испытывать трудности в различных социальных ситуациях, у них снижено понимание нюансов межличностных отношений, отсутствует критичность в отношении правильности и принятия окружающими своего поведения.

Испытуемые со средним (пограничным) уровнем благополучия (кластеры 1, 4, 6) ощущают себя достаточно комфортно, у них могут быть сложности в построении контактов. Проблемы личностного развития и постановки целей на будущее не являются для них актуальными, также им сложно брать на себя ответственность, занимать доминирующее положение, они предпочитают подчиненные позиции. В выборе межличностного поведения они склонны опираться, скорее, на ценностные ориентиры социальной ситуации [11].

Опираясь на полученные результаты исследования, мы можем наметить дальнейшие возможности изучения феномена психологического благополучия. Наибольший интерес представляет фактор, связанный с межличностными отношениями. В дальнейшем мы предполагаем выделить определенные стили межличностного поведения и их соотношение с психологическим благополучием личности.

Библиографический список

1. Bradburn N. The structure of psychological well-being. Chicago, 1969. 320 p.



2. Diener E. Subjective well-being // *Psychological Bulletin*. 1984. Vol. 95, № 3. P. 542–575.
3. Ryff C. D., Keyes C. L. M. The structure of psychological well-being revisited // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995. Vol. 69. P. 719–727.
4. Куликов Л. В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // *Общество и политика* / ред. В. Ю. Большаков. СПб., 2000. С. 476–510.
5. Бочарова Е. Е. К вопросу о внутренних детерминантах субъективного благополучия личности // *Изв. Пенз. гос. пед. ун-та им. В. Г. Белинского*. 2008. № 10. С. 226–231.
6. Шамионов Р. М. Этнокультурные факторы субъективного благополучия личности // *Психол. журн.* 2014. Т. 35, № 4. С. 68–81.
7. Вассерман Л. И., Ерышев О. Ф., Клубова Е. Б. [и др.]. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля : пособие для врачей и психологов. СПб., 1998. 48 с.
8. Вассерман Л. И., Иовлев Б. В., Щелкова О. Ю. [и др.]. Психологическая диагностика невротических черт личности : метод. рекомендации. СПб., 2003. 32 с.
9. Руквишиников А. А. Опросник межличностных отношений. Ярославль, 1992. 47 с.
10. Жуковская Л. В., Трошихина Е. Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // *Психол. журн.*, 2011. Т. 32, № 2. С. 82–93.
11. Зиновьева Д. М. Возможности воздействия на нравственное благополучие молодежи : психологический анализ // *Изв. Волгоград. гос. техн. ун-та*. 2015. Т. 20, № 2 (155). С. 173–177.

Factors and Possible Types of Psychological Well-Being of Personality

Olga O. Fomina

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Volgograd branch)
8, Gagarin str., Volgograd, 400131, Russia
E-mail: olgaffomina@gmail.com

The paper presents the results of theoretical and empirical research of psychological types and factors of well-being. We suggested the existence of the specifics correlation between personality traits and severity level of psychological well-being, which determines the types of well-being of the personality. The results of empirical research carried out on a sample of students ($N = 170$, aged 16 to 25 years) with the use of psychodiagnostic tools: questionnaire «Life style index»; «The scale of psychological well-being» (C. Riff); questionnaire «Neurotic personality traits»; «The questionnaire of interpersonal relations» (W. Schutz), correlation, factor and cluster analysis of dates. We describe the following factors psychological well-being: affective and protective components, regulatory and interpersonal components, and components of social orientation. Based on the content of these components are offered and describes the types of well-being: passively well-being, affectively unwell-being, socially-alienated

unwell-being, compensatory well-being, adaptively and harmonious well-being types. The applied aspect of the research problem can be implemented in the create programs of social-psychological training and psychological-pedagogical support of the students.

Key words: psychological well-being, types of psychology well-being, inner factors of well-being, interpersonal behavior, personality traits.

References

1. Bradburn N. *The structure of psychological well-being*. Chicago, 1969. 320 p. (in English).
2. Diener E. *Subjective well-being*. *Psychological Bulletin*, 1984, vol. 95, no. 3, pp. 542–575 (in English).
3. Ryff C. D., Keyes C. L. M. *The structure of psychological well-being revisited*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, vol. 69, pp. 719–727 (in English).
4. Kulikov L. V. *Determinanty udovletvorenosti zhizn'yu* (Determinants of living satisfaction). *Obshchestvo i politika* (Society and policy). Ed. by V. Yu. Bol'shakov. St.-Petersburg, 2000, pp. 476–510 (in Russian).
5. Bocharova E. E. *K voprosu o vnutrennikh determinantakh sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti* (Revisiting internal determinants of personality's subjective well-being). *Izv. Penz. gos. ped. un-ta im. V. G. Belinskogo* (Izvestiya of Penza State pedagogical University named after B. G. Belinsky), 2008, iss. 10, pp. 226–231 (in Russian).
6. Shamiyonov 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, iss. 4, pp. 68–81 (in Russian).
7. Vasserman L. I., Eryshev O. F., Klubova E. B. [et al.]. *Psikhologicheskaya diagnostika indeksa zhiznennogo stilya: posobie dlya vrachey i psikhologov*. (Psychological diagnostic of lifestyle index: the manual for doctors and psychologists) St.-Petersburg. 1998. 48 p. (in Russian)
8. Vasserman L. I., Iovlev B. V., Shhelkova O. Ju. [et al.]. *Psikhologicheskaya diagnostika nevroticheskikh chert lichnosti: vetodicheskie rekomendatsii* (Psychological diagnostic of personality's neurotic features). St.-Petersburg, 2003. 32 p. (in Russian).
9. Rukovishnikov A. A. *Oprosnik mezhlichnostnykh ot-nosheniy* (Inquirer of interpersonal relations). Yaroslavl, 1992. 47 p. (in Russian).
10. Zhukovskaya L. V., Troshikhina E. G. *Shkala psikhologicheskogo blagopoluchiya K. Riff* (Scale of psychological well-being by K. Riff) *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal), 2011, vol. 32, no. 2, pp. 82–93 (in Russian).
11. Zinov'eva D. M. *Vozmozhnosti vozdejstviya na nravstvennoe blagopoluchie molodezhi: psihologicheskij analiz* (The possible impact on the moral well-being of young people: psychological analysis). *Izv. Volgograd gos. tehn. un-ta* (Izvtstia VSTU), 2015, vol. 20, no. 2 (155), pp. 173–177 (in Russian).



УДК 159.9

ВЕДУЩИЕ МОТИВЫ СПОРТСМЕНА НА ВОСХОДЯЩЕЙ СТАДИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

М. М. Кашапов, М. Е. Лоскутова, Т. В. Огородова

Кашапов Мергалияс Мергалимович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Россия
E-mail: smk007@bk.ru

Лоскутова Мария Евгеньевна – аспирант, кафедра педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Россия
E-mail: mashalokutova89@mail.ru

Огородова Татьяна Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова
E-mail: shtak@bk.ru

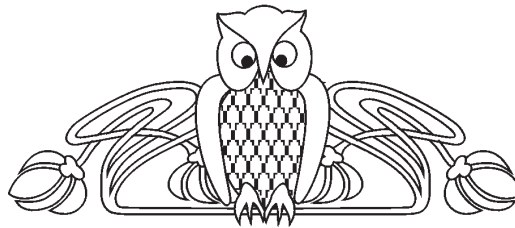
Представлены результаты эмпирического исследования мотивационной сферы личности спортсменов. В группах спортсменов допрофессионального, профессионального и суперпрофессионального этапов профессионализации установлены ведущие мотивы занятия спортом – общая активность, комфорт, социальный статус, социальная полезность, общение, а также описана их значимость. Проанализированы и обобщены различия выраженности мотивов между группами. Максимального уровня развития на допрофессиональном и суперпрофессиональном этапах достигает мотив социальной полезности, в то время как наибольшей значимости – мотив общения. Выделены ведущие мотивационные факторы занятия спортом в зависимости от возраста. Основным для всех групп респондентов 15–25, 26–40 и 41–60 лет стал «оздоровительный мотивационный фактор», немаловажным является «социальный мотивационный фактор». «Соревновательный мотивационный фактор» превалирует у спортсменов 15–25-летнего возраста.

Ключевые слова: профессионализация, спортивная деятельность, мотивация, общение, общая активность, комфорт.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-2-174-179

Введение

Психологическая сущность проблемы становления, формирования профессионала, развития его личности опирается на два основных понятия – «профессионализация» и «профессионал». Профессионализация – формирование специфических видов трудовой активности человека. Профессионал – специалист в определенной области трудовой деятельности, достигший требуемого уровня мастерства для эффективного выполнения предписанных задач [1]. Исходя из данных определений, логично было бы обобщить понятие профессионала в психологии труда и спортивной психологии, поскольку спортсмен-профессионал



отвечает тем же критериям, что и профессионал в любой деятельности: ему присущи профессиональная продуктивность, идентичность и зрелость. Спортсмены реализуют свою деятельность в двух основных формах – тренировочной и соревновательной. Показатель профессиональной продуктивности определяется спортивными достижениями. Говоря о профессиональной идентичности, важно отметить, что осознание себя спортсменом в спортивной деятельности происходит на более ранних этапах, чем в других профессиональных сферах. Спортсмен становится и ощущает себя членом определенной группы, преследующей общие социально значимые цели, руководствующейся общими нормами и традициями, и принимает их как свои собственные.

Мы можем говорить о достижении отдельными спортсменами на определенных этапах спортивного совершенствования профессиональной зрелости. Профессиональная зрелость является, по мнению В. А. Бодрова, интегрирующим свойством субъекта труда, отражающим как процесс формирования профессионала («профессионализацию»), так и его результат («профессионализм», «квалификацию», «компетентность») [2].

По мнению В. Н. Дружинина, профессионализация – это функция личности и общества, а оценка продуктивности этого процесса проводится по социальным и личностным показателям эффективности деятельности и развития субъекта труда [1].

Систематическое занятие спортом способствует развитию необходимых профессионально важных качеств, свойственных конкретной выбранной спортсменом области, формирует специфическое восприятие поставленных целей и задач, расширяет и конкретизирует мотивы деятельности спортсмена-профессионала, способствуя разностороннему и гармоничному развитию личности [3]. Спортивная деятельность становится для спортсмена сферой развития и самореализации, дает возможность самоутверждения, становления профессионала через самопознание, выработки адекватной самооценки своей деятельности в соответствии с поставленными задачами. Благодаря занятиям спортивной деятельностью человек получает возможность оценить свое место в обществе. Занятие спортом предоставляет специфические условия достижения поставленных целей, в соответствии с которыми этапы, проходимые спортсменами на пути к ней, также могут быть изменены, однако основа структуры



деятельности (информационная основа деятельности, контроль и др.) проявляется и реализуется на всех этапах становления спортсмена.

Профессиональное развитие является неотъемлемой частью профессионализации личности: оно начинается на стадии освоения профессии и продолжается на следующих этапах [4]. А. К. Маркова выделяет следующие этапы (уровни) профессионализма:

допрофессионализм: человек уже работает, но не обладает полным набором качеств профессионала;

профессионализм: человек – профессионал, т. е. стабильно работает и выполняет все, что от него требуется;

суперпрофессионализм: творчество, личностное развитие, достижение «акме» – вершина профессиональных достижений;

непрофессионализм, псевдопрофессионализм: внешне достаточно активная деятельность, но при этом либо он непрофессионал и допускает много «брака» в работе, либо деградирует как личность;

послепрофессионализм: человек может окантоваться «профессионалом в прошлом», а может – советчиком, учителем, наставником для других специалистов [5]. Данная классификация в полной мере может использоваться и применительно к спортивной деятельности.

В рассмотрении вопросов профессионализации важным является обращение к исследованию мотивации. Формирование мотивации профессиональной деятельности осуществляется в двух направлениях: в превращении общих мотивов личности в профессиональные и в изменении системы профессиональных мотивов в связи с изменением уровня профессионализации [4]. Реализация первого направления заключается в том, что в ходе профессионального развития потребности человека находят свой предмет в профессиональной деятельности: его мотивация наполняется профессиональным содержанием. Личность оценивает профессию с точки зрения возможности удовлетворения в ней все большего числа своих потребностей [5].

Другое направление связано с изменением мотивации на разных этапах профессионального становления. Традиционно в психологии выделяют две группы мотивов трудовой деятельности – внутренние и внешние. В первом случае процесс труда доставляет человеку удовольствие и радость, активизирует личность на приобретение новых знаний и навыков, развитие профессиональных способностей. Во втором случае в качестве мотивов выступают значимые для личности факторы, например, материальная выгода, социальное признание и т. д. На этапах профессионального развития разные мотивы оказываются доминирующими, обеспечивая наибольшую включенность субъекта в освоение и выполнение деятельности [6].

Трудовую активность спортсмена, как и любого другого субъекта труда, вызывает профессиональная мотивация, представляющая собой систему внутренних побуждений, направленных на достижение профессиональных целей и регулирующих структуру и функции деятельности. Наиболее важно с научной и практической точек зрения исследование мотивационной сферы спортсменов на «восходящей стадии профессионального развития» [4, 7, 8].

Целью нашей работы стало исследование мотивационных факторов личности спортсмена на восходящей стадии профессионального развития.

Выборка, методы и методики исследования

В исследовании приняли участие 118 человек. Допрофессиональный уровень: спортсмены-любители, в свободное от учебы и работы время систематически занимающиеся такими видами командного спорта, как футбол, волейбол, любительский хоккей, – 34 человека. Профессиональный уровень: игроки молодежной сборной России по хоккею – 54 человека. Суперпрофессиональный уровень: игроки команды Континентальной хоккейной лиги – 30 человек. В анкетировании приняли участие 75 человек, занимающихся различными видами спорта – волейболом, баскетболом, хоккеем, футболом, спортивной гимнастикой, боевыми искусствами. Среди них 47% составили мужчины, 53% – женщины. Респонденты были распределены на 3 возрастные группы: 15–25 лет, 26–40 лет и 41–60 лет.

В качестве инструмента диагностики мотивационной структуры личности использовалась методика «Диагностики мотивационной структуры личности» В. Э. Мильмана [9], включающая 14 утверждений, касающихся жизненных устремлений и некоторых сторон образа жизни человека. Исследование личностных особенностей респондентов проводилось с помощью разработанной анкеты, в которой предлагалось в открытой форме ответить на вопросы, отражающие различные аспекты их жизни.

Результаты выраженности мотивов каждой группы были подвергнуты первичной математической обработке (анализ средних и частотных распределений), а также проверке достоверности различий с использованием непараметрических критериев Mann–Whitney и Wilcoxon. Данные анкетирования респондентов разного возраста допрофессионального уровня профессионализации прошли процедуру кластерного анализа.

Результаты исследования и их обсуждение

На первом этапе анализа данных были выявлены ведущие мотивы (группы мотивов), характерные для каждого из рассматриваемых уровней профессионализации спортсмена.



Ведущим мотивом занятия спортом для *спортсменов-любителей* является «общая активность». Спортсмены-любители, как правило, это люди, уже получившие определенную профессию, работающие и не связывающие материальное обеспечение со спортивной деятельностью. Уровень их профессиональной квалификации в выбранной сфере деятельности, близкое окружение являются сложившимися, устоявшимися, привычными. Спортивная деятельность предоставляет им возможность расширить круг знакомств, найти единомышленников, обсуждать актуальные вопросы спортивной жизни как собственной, так и страны в целом. Кроме того, занятия спортом позволили респондентам почувствовать себя причастными к новой сфере деятельности, в которой они еще не достигли результатов [10]. Желание самосовершенствоваться, развиваться также актуализирует выраженность мотива «общая активность» в группе допрофессионального уровня профессионализации. Таким образом, для спортсменов-любителей занятие спортом является *удовлетворением актуальной потребности* в активности.

Установлено, что для *спортсменов профессионального уровня* ведущим мотивом спортивной деятельности является комфорт, но другие мотивы – социальный статус, социальная полезность – также значимы.

Выборка профессионалов в нашем исследовании представлена спортсменами не старше 20 лет, хоккейный стаж которых превышает 10 лет. Каждый год сборная команда России комплектуется игроками, показывающими значительные успехи, и приглашение в сборную является высокой оценкой и признанием их профессионального уровня. Все юноши имеют интенсивный тренировочный и соревновательный график, который требует больших физических, эмоциональных, интеллектуальных затрат. По выражению А. Н. Леонтьева, мотив – это опредмеченная потребность, т. е. такая потребность, которая выражена в стремлении человека к определенной цели. На наш взгляд, именно потребность в комфортных условиях жизни, не реализованных на данном жизненном этапе, но желаемых в будущем, и выступает источником побудительной силы мотива «комфорт».

Достаточно логично, по нашему мнению, проявление мотива жизнеобеспечения, как самого слабого для данной группы. Молодые хоккеисты имеют практически все необходимое для тренировок и жизни. Распорядок дня, питания, обеспечение формой и спортивным инвентарем осуществляется централизованно, получаемое материальное вознаграждение, определенная независимость от родителей обуславливают значительное преимущество, по сравнению со сверстниками.

Спортсмены *суперпрофессионального уровня* продемонстрировали целую группу ведущих мотивов деятельности: комфорта, социального статуса и общения.

Достигая пика карьеры, спортсмен становится публичным лицом – интервью, участие в спортивных программах, даже личная жизнь спортсмена становятся объектом интереса журналистов. Все это наряду с регулярными тренировками и игровой деятельностью приводит к моральному истощению спортсмена. Суперпрофессионал испытывает острую потребность в личном пространстве, в дружеском общении, в уюте, комфорте и отдыхе. В своей спортивной деятельности он и находит настоящих друзей, которые за несколько лет постоянной совместной деятельности, основанной на взаимовыручке, «чувстве плеча», товариществе, становятся одной большой семьей. Высокий уровень профессионализации в спорте также способствует удовлетворению потребности в комфорте, обеспечивая благосостояние спортсмена, возможность получать повышенный уровень удобств.

Во второй части эмпирического исследования были рассмотрены различия выраженности ведущих мотивов в группах спортсменов анализируемых уровней профессионализации.

Наиболее интересны и показательны результаты мотивов социальной полезности и общей активности. Установлено, что у спортсменов допрофессионального уровня значимо выше значение мотива «общая активность», по сравнению с группой профессионалов ($U = 339, p \leq 0,001$) и группой суперпрофессионалов ($U = 198, p \leq 0,001$).

Спортивная деятельность занимает все время профессиональных спортсменов, происходит смешение спортивной деятельности и деятельности, обеспечивающей достойную жизнь. Для спортсменов-любителей спорт является хобби, источником энергии и сил, средством разнообразия повседневной действительности, обеспечивает активность во всех сферах жизни, поддерживает общую активность, позволяет найти точки опоры для дальнейшего личностного роста, что и объясняет важность данного мотива.

Если рассматривать мотив «социальная полезность», спортсмены допрофессионального уровня значимо уступают спортсменам-профессионалам ($U = 222, p \leq 0,001$) и суперпрофессионалам ($U = 274,5, p = 0,002$). Спортсмены-профессионалы и суперпрофессионалы осознают социальную значимость того колоссального труда, которому они отдают свои силы, время, здоровье. Неоспорим тот факт, что хоккеисты высокого уровня (КХЛ, молодежной сборной России) формируют для своих болельщиков значимый пласт эмоциональной жизни, развивают чувство общности, толерантности, сплоченности. Мотив социальной полезности относится к внутренней, ценностной мотивации спортивной деятельности. Командные, зрелищные виды спорта ориентированы на зрителя, болельщика, поэтому одним из самых строгих наказаний для команды является игра при пустых трибунах.



Спортсмены-мастера принимают ответственность за результат, качество, красоту игры перед своим клубом, городом, страной. Чем выше уровень соревнований, в которых принимает участие спортсмен (чемпионат страны, чемпионат мира), тем более выражен мотив социальной полезности. Поэтому данный мотив выше у игроков профессионального уровня в молодежной сборной ($U = 523,5$; $p = 0,004$), чем у более взрослых и опытных игроков команды КХЛ суперпрофессионального уровня. Молодые хоккеисты понимают, что на их плечи ложится развитие хоккея в России, повышение статуса страны и престижа данного вида спорта в целом. Им важно осознавать себя социально полезными. Спортсмены-любители социальную полезность рассматривают в первую очередь, как личный вклад в сохранение здоровья, физической выносливости, социальной активности. Данный мотив актуализируется также благодаря широкой кампании по пропаганде спорта и здорового образа жизни как условия процветания и развития страны.

Интересен факт, что спортсмены-профессионалы уступают респондентам допрофессионального уровня ($U = 574$, $p = 0,005$) и суперпрофессиональным игрокам ($U = 432,5$, $p \leq 0,001$) в значимости мотива общения, в то же время у данных групп этот мотив является одним из ведущих, и значимых различий по нему между группами не установлено ($U = -0,463$, $p = 461,500$). Нарастающая ответственность, эмоциональный накал, профессиональный долг неотъемлемо ведут к психологическому напряжению игроков, что может влиять на общий настрой команды. Спортивная деятельность занимает практически все время игроков. Общение в команде, раздевалке, после игры или тренировки, совместный настрой на победу, анализ причин поражения становятся неотъемлемыми и важными частями жизни профессионального спортсмена и способствуют физической и психологической релаксации. Несмотря на важность общения в спорте для обеих групп, на наш взгляд, для непрофессиональных спортсменов общение в спортивной команде является одной из целей занятия спортом, в то время как для молодежной сборной страны самоцелью является спорт и высокие достижения в нем, а общение – одним из атрибутов, средств их достижения.

В третьей части исследования были проанализированы мотивы занятия спортом респондентов разного возраста допрофессионального уровня профессионализации. В результате анкетирования было получено 188 утверждений, отражающих мотивы занятия спортом: «моральное удовольствие», «физическая нагрузка», «хорошее настроение», «поддержание здоровья», «достижение результатов», «интерес, удовольствие». С помощью процедуры кластерного анализа мотивы были объединены в следующие группы:

1) оздоровительный мотивационный фактор, сложившийся из мотивов поддержания здорового образа жизни, фигуры, тонуса организма и т. п.;

2) социальный фактор, формирующийся из мотивов общения, новых знакомств, морального удовлетворения, улучшения настроения и т. п.;

3) соревновательный мотивационный фактор, включающий мотив достижения результатов, участия в соревнованиях, получение «адреналина».

Установлено, что оздоровительный мотивационный фактор является ведущим для всех трёх групп респондентов. На наш взгляд, для людей любого возраста спорт, прежде всего, ассоциируется со здоровьем и ведением здорового образа жизни. Такое отношение к спорту прививается еще в детском саду, развивается в других образовательных учреждениях и становится хорошей привычкой в дальнейшей взрослой жизни. Этот мотивационный фактор меньше, чем у взрослых (41–60 лет), выражен в группах 15–25 и 26–40 лет. Мы считаем, что физическое и психологическое здоровье для данных групп респондентов является не необходимой потребностью, а актуальной реальностью. В спортивной деятельности респонденты старшей возрастной группы и находят возможность удовлетворения потребности поддержания и укрепления здоровья.

Социальный мотивационный фактор – второй из выявленных по значимости: занятия спортом приносят людям всех возрастов моральное удовлетворение, повышают настроение и дают возможность больше общаться с единомышленниками. Этот фактор более выражен в старшей возрастной группе, поскольку, на наш взгляд, эти люди острее испытывают дефицит общения, в силу разных причин, чем школьники, студенты и взрослые.

Соревновательный мотивационный фактор является наименее значимым среди выявленных: наиболее сильно выражен в группе респондентов 15–25 лет, что мы связываем с их потребностью самоутверждения как в жизни, так и в спорте, а соревнования предоставляют им реальную возможность продемонстрировать свои способности.

Заключение

Таким образом, мы считаем, что профессионал в спорте отвечает всем основным критериям профессионала в любой другой трудовой деятельности и наравне с ними может считаться субъектом труда, проходящего те же этапы профессионализации.

Обобщая результаты проведенного исследования, важно отметить, что установленные различия в выраженности мотивационных факторов (допрофессионального уровня – общая активность; профессионального уровня – мотив комфорта; суперпрофессионального – комфорта, социального статуса и общения) отражают специфику этапов профессионализации в спортивной деятельности.

Рассматривая мотивацию в контексте потребностной сферы, можно предположить, что выявленные мотивы и мотивационные факторы



являются определенными пусковыми механизмами различных этапов спортивной карьеры. Процесс психологического сопровождения спортсмена, направленный на достижение высоких спортивных результатов, невозможен без опоры на понимание ведущих мотивов, конкретизации, уточнения содержания этих мотивов, построения иерархии целей.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-06-10823а).

Библиографический список

1. Психология : учебник для гуманитарных вузов. 2-е изд. / под общ. ред. В. Н. Дружинина. СПб., 2009. 656 с.
2. Бодров В. А. Профессиональная зрелость человека. Феномен и категория зрелости в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М., 2007. С. 174–197.
3. Огородова Т. В. Психология спорта : учеб. пособие. Ярославль, 2013. 120 с.
4. Поваренков Ю. П. Психология профессионального становления личности. М., 2000. 98 с.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 312 с.
6. Огородова Т. В. Принятие ответственности как фактор профессионального становления спортсмена // Когнитивно-акмеологические основы профессионального становления субъекта / под ред. М. М. Кашапова, Ю. В. Пошехоновой. Ярославль, 2013. С. 265–272.
7. Кашапов М. М., Воскресенский А. А. Акмеологический подход к пониманию связей стратегий поведения в конфликте с индивидуальными особенностями спортсменов // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 4 (12). С. 307–310.
8. Кашапов М. М., Воскресенский А. А. Связь стратегий поведения в конфликте с индивидуальными особенностями спортсменов // Вестн. Ярослав. гос. ун-та им. П. Г. Демидова. Сер. Гуманитарные науки. 2013. № 3 (25). С. 71–75.
9. Мильман В. Э. Метод изучения мотивационной сферы личности. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М., 1990. С. 23–43.
10. Огородова Т. В., Лоскутова М. Е. Динамика развития «образа Я» спортсмена-любителя // Научные перспективы XXI века. Достижения и перспективы нового столетия : IX междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 13–14 марта 2015). Новосибирск, 2015. № 2 (9), ч. 6. С. 133–135.

Athlete's Leading Motivations at the Ascending Stage of Professional Development

Mergalyas M. Kashapov

P. G. Demidov Yaroslavl State University
14, Sovetskaya str., Yaroslavl, 150000, Russia
E-mail: smk007@bk.ru

Maria E. Loskutova

G. Demidov Yaroslavl State University
14, Sovetskaya str., Yaroslavl, 150000, Russia
E-mail: mashaloskutova89@mail.ru

Tatiana V. Ogorodova

G. Demidov Yaroslavl State University
14, Sovetskaya str., Yaroslavl, 150000, Russia
E-mail: shtak@bk.ru

The paper presents the results of an empirical study of the motivational sphere of athletes' personality. The leading motivations for doing sports identified in groups of athletes at pre-professional, professional and super-professional stages of professional development are general physical activity, comfort, social status, social utility, communication. The paper describes the significance of these motivations, analyses and summarizes the differences in how these motivations are expressed in different groups. The motivation of social utility reaches the maximum level of development during the pre-professional and super-professional stages, while the motivation of communication reaches the level of greatest significance. The paper identifies the leading motivational factors for doing sports, depending on the age of the subject. The key factor for all groups of respondents aged 15–25, 26–40, and 41–60, was the «health-improving motivational factor», while the «social motivational factor» is also important. The «competitive motivational factor» is predominant among the 15–25-year-old athletes.

Key words: professional development, sporting activities, motivation, communication, general physical activity, comfort.

References

1. *Psikhologiya: uchebnik dlya gumanitarnykh vuzov* (Psychology: the textbook for Humanities universities). The 2nd ed. Ed. by V. N. Druzhinin. St.-Petersburg, 2009. 656 p. (in Russian).
2. Bodrov V. A. *Professional'naya zrelost' cheloveka* (Human's professional maturity (psychological aspects)). *Fenomen i kategoriya zrelosti v psikhologii* (Phenomenon and category of maturity in psychology). Eds. A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko. Moscow, 2007, pp. 174–197 (in Russian).
3. Ogorodova T. V. *Psikhologiya sporta: ucheb. posobie* (Sports Psychology: the textbook). Yaroslavl, 2013. 120 p. (in Russian).
4. Povarenkov Yu. P. *Psikhologiya professional'nogo stanovleniya lichnosti* (Psychology of person's professional formation). Moscow, 2000. 98 p. (in Russian).
5. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* (Psychology of professionalism). Moscow, 1996. 312 p. (in Russian).
6. Ogorodova T. V. *Prinyatie otvetstvennosti kak faktor professional'nogo stanovleniya sportsmena* (Assuming responsibility as factor of athlete's professional formation). *Kognitivno-akmeologicheskie osnovy professional'nogo stanovleniya sub'ekta* (Cognitive and acmeological bases of subject's professional formation The monograph). Eds. M. M. Kashapov, Yu. V. Poshekhonova. Yaroslavl, 2013, pp. 265–272 (in Russian).
7. Kashapov M. M., Voskresenskiy A. A. *Akmeologicheskiy podkhod k ponimaniyu svyazey strategiy povedeniya v*



- konflikte s individual'nymi osobennostyami sportmenov* (Acmeological approach to understanding relations between behavior strategies in conflict and athletes' individual characteristics). *Izv. of Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2014, no. 4, iss. 4(12)*, pp. 307–310 (in Russian).
8. Khashapov M. M., Voskresenskiy A. A. *Svyaz' strategiy povedeniya v konflikte s individual'nymi osobennostyami sportmenov* (Relations between behavior strategies in conflict and athletes' individual characteristics). *Vestn. Yaroslav. gos. un-ta im. P. G. Demidova. Ser. Gumanitarnye nauki* (Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Ser. Humanities), 2013, no. 3 (25), pp. 71–75 (in Russian).
9. Mil'man V. E. *Metod izucheniya motivatsionnoy sfery lichnosti* (Method of studying person's motivational sphere). *Praktikum po psikhodiagnostike. Psikhodiagnostika motivatsii i samoregulyatsii* (Practicum of psycho-diagnostics. Psychodiagnosis of motivation and self-regulation). Moscow, 1990, pp. 23–43 (in Russian).
10. Ogorodova T. V., Loskutova M. E. *Dinamika razvitiya «obrazu Ya» sportmena-lyubitelya* (Dynamics of development of amateur athlete's self-image). *Nauchnye perspektivy XXI veka. Dostizheniya i perspektivy novogo stoletiya: IX mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* (Novosibirsk, 13–14 March 2015). *Scientific Perspectives XXI century. Achievements and prospects of the new century: IX International scientific-practical conference. March 13–14, 2015, Novosibirsk. 2015, no. 2 (9), part 6*, pp. 133–135 (in Russian).



ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

УДК 377.6

ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

А. А. Олейников, А. А. Мукашева

Олейников Алексей Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра развития образовательных систем, Челябинский институт развития профессионального образования, Россия
E-mail: oleynikow@mail.ru

Мукашева Альмира Айкайдаровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра математики, медицинской информатики, информатики и статистики, физики, Южноуральский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения РФ, Челябинск, Россия
E-mail: aly71@mail.ru

В статье приводятся результаты экспериментальной работы по внедрению в учебный процесс методики профильного обучения информатике преподавателей средних профессиональных образовательных организаций. Дается описание элементов методики использования инструментальной среды компьютерных программ пакета MS Office, позволяющих интенсифицировать процесс формирования профессиональных компетенций – знаний, умений и навыков применения компьютерных программ в подготовке дидактических материалов для профессионального образования.

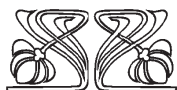
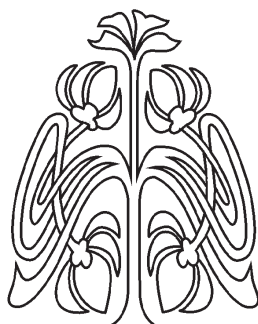
Ключевые слова: программная среда VBA (Visual Basic for Applications), этапы обучения, формирование компетенций.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-2-180-182

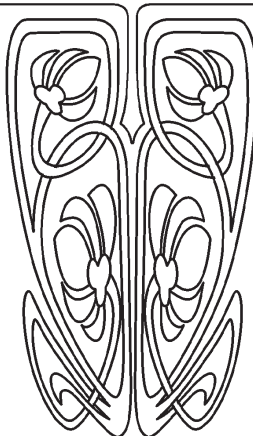
Введение

Повсеместное применение компьютерной техники и её программного обеспечения в педагогической деятельности обуславливает необходимость более углубленного изучения дидактических возможностей компьютерных программ и, в частности, программ общепользовательского назначения, пакета MS Office. Как показывает практика, преподаватели и мастера производственного обучения не в полной мере реализуют инструментарий компьютерных программ в подготовке дидактического материала по видам своей деятельности [1, 2].

Отсутствие необходимых знаний, умений и навыков применения инструментария компьютерных программ при подготовке универсальных, интегрированных, интерактивных дидактических материалов приводит к *противоречию* между необходимостью унификации дидактических материалов, подготовленных средствами компьютерных программ, и неспособностью педагогов реализовать все их инструментальные возможности [3, 4]. Это противоречие приводит к возникновению *проблемы* – отсутствию у педагогов необходимых знаний, умений и навыков применения инструментальной базы компьютерных программ для разработки интерактивных дидактических материалов, проведения интерактивных занятий. Решение выявленной проблемы возможно при создании условий формирования ИТ-компетентности, обеспечивающей самостоятельность педагогов в разработке методик реализации инструментария компьютерных программ в совершенствовании профессиональной компетентности педагогов, например, программ пакета MS Office.



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Выборка, методы и методики исследования

Для исследования нами были приглашены 254 преподавателя специальных дисциплин (не информатики), из которых 127 педагогов – преподаватели технических дисциплин (группа 1), 127 – преподаватели дисциплин гуманитарного цикла (группа 2). Эксперимент проводился на базе Челябинского института развития профессионального образования.

В ходе исследования обучение информатике осуществлялась по методике, обеспечивающей более эффективную реализацию универсальных функций программ пакета MS Office: Word и PowerPoint. Суть методики заключается в том, чтобы преподаватель при подготовке нового дидактического материала не ограничивался навыками работы с текстом и его форматирования, вставки графических объектов. Мы предлагаем реализовать возможности стандартизированных функций программ «Вставка» и «Разработчик» в организации связи с ранее разработанными на компьютере учебными материалами. Например, применение опции «Гиперссылка» позволило обеспечить запрос и трансляцию материала из ресурсной базы компьютера и Интернета, при этом запросы ввиду технологичности процедуры формируются в единой последовательности во всех программах пакета MS Office. Овладение опцией «Гиперссылка» позволит педагогу создать необходимую структуру из учебных материалов в электронном виде, в различных программных средах, но взаимосвязанных по своему содержанию. Умение создавать дидактические структуры обеспечит совершенствование ИТ-компетенции педагогов, являющейся составляющей их профессиональной компетентности [5–8].

Формирование компетенций осуществлялось поэтапно: на первом этапе рассматриваются и осваиваются инструменты программ MS Word и PowerPoint – последовательность действий с опцией «Гиперссылка» при создании внутренних ссылок (непосредственно на страницы в документе), внешняя гиперссылка на внутренний ресурс (файлы, расположенные на компьютере или внешних носителях информации) и внешняя гиперссылка на интернет-ресурс. Опция «Гиперссылка» представляет собой элемент программы, написанной средствами встроенной среды объектно-ориентированного программирования Visual Basic for Applications (VBA). Затем строится модель учебной компьютерной программы в среде программ MS PowerPoint и Word. На втором этапе осуществляется работа с инструментальной базой среды программирования VBA применительно к любой из программ пакета MS Office, написание кода программы, разработка действующего программного продукта. В ходе реализации содержания второго этапа формируется дополнительная професси-

онально значимая компетенция – абстрактное моделирование в интерактивных средах (языках программирования). На третьем этапе создается персональная web-страница средствами интернет-конструкторов, так как набор инструментов любого интернет-конструктора сайтов аналогичен инструментальному набору программ пакета MS Office по своим функциям и процедурным характеристикам, что облегчает усвоение правил работы с данным видом программ.

Результаты исследования и их обсуждение

Проверка сформированности компетенций применения инструментария компьютерной программы в разработке дидактических материалов осуществлялась на трёх уровнях: *высоком* – реализация 90% функций компьютерной программы, *среднем* – 50% и *низком* – до 30%. Критериями служили следующие параметры: *мотивация, содержание и эвристика*. Достоверность полученных результатов подтверждается обработкой полученных статистических данных *методом доверительных границ результатов исследования*. Совокупность параметров выступает в качестве критерия и состоит из 6 элементов. Расчет вероятности погрешности в вычислении осуществлялся с учетом степени свободы выборки, которая равна числу педагогов, участвующих в эксперименте $n = 127$ (в каждой экспериментальной группе).

Анализ результатов исследования показал, что разница в процентных показателях эффективности применения компьютерных программ в педагогической деятельности значительна, так как результат зависел не от специальных знаний по информатике, а от наличия компьютерной грамотности, умения использовать общепользовательский пакет прикладных программ (Word, Access, Excel и др.). В первой группе процент педагогов, выполнивших задание на высоком уровне, составил 60%, что на 20% больше, чем во второй группе – 40%, на среднем уровне – экспериментальная первая группа 36,66%, экспериментальная вторая группа – 33,33%, разница составила 3,33%. Разница в показателях эффективности обусловлена также особенностями мышления педагогов технических дисциплин и преподавателей дисциплин гуманитарного цикла. Вместе с тем общий показатель роста в обеих группах составил 43,5%, что подтверждает правильность выбранной методики профильного обучения информатике.

Совершенствование профессионально значимых компетенций обеспечивает повышение эффективности дидактической деятельности педагогов, самостоятельную разработку моделей учебных интерактивных материалов и написание несложных тестовых программ по дисциплине.



Заключение

Итогом апробации предлагаемой методики в условиях Челябинского института развития профессионального образования стала разработка педагогами интерактивных дидактических материалов, что доказывает эффективность обучения и успешное освоение педагогами инструментальных средств компьютерных программ пакета MS Office – Word и PowerPoint. Эффективность внедрения методики подтверждена расчетами, произведенными методами математической статистики. Результаты исследования имеют практическую значимость, поскольку предлагаемая нами методика применения программных средств компьютера может быть использована в профессиональной подготовке педагогов системы среднего профессионального образования, при составлении учебных программ, спецкурсов по информатике.

Библиографический список

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
2. Марков С. А. Информатика как базовая наука образования // Информатика и образование. 2000. № 3. С. 3–7.
3. Мукашева А. А. Формирование компьютерно-информационной компетентности студентов вуза в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2009. 175 с.
4. Олейников А. А. Формирование информационного мышления будущих педагогов // Педагогика. 2007. № 6. С. 121–122.
5. Лили Дж. Программирование и метапрограммирование человеческого биокомпьютера. М., 2000. 320 с.
6. Олейников А. А. Организационно-педагогические основы компьютерно-информационного обучения учащихся средних классов общеобразовательной школы. Костанай, 2009. 153 с.
7. Богданов И. В., Крутий И. А., Чмыхова Е. В. Проектирование учебного процесса на базе современных информационных технологий // Телекоммуникации и информатизация образования. 2001. № 1. С. 72–83.
8. Дерешко Б. Ю., Лукьянов С. П. Компьютеризация образования : на пути к информационному обществу // Телекоммуникации и информатизация образования. 2001. № 5–6. С. 98–105.

The Improving of Professional Competence of Teachers by the Tools of Computer Programs

Aleksey A. Oleynikov

Chelyabinsk Institute of the development of vocational education
36, Vorovskogo str., Chelyabinsk, 454080, Russia
E-mail: oleynikov@mail.ru

Almira A. Mukasheva

South Ural State Medical University, Ministry of Pub. Health
64, Vorovskogo str., Chelyabinsk, 454080, Russia
E-mail: aly71@mail.ru

The general application of computer technology and its software in the pedagogical activity, specifies the need for the more intensified study of the didactic possibilities of computer programs and in particular the programs of obshchepolzovatel'skogo designation, in particular, packet MS Office. As practice shows, instructors and masters production instruction do not entirely realize the set of instruments of computer programs in the preparation of didactic material on I see their activity.

Key words: program medium VBA (Visual Basic for Applications), the stages of instruction, the formation of scopes.

References

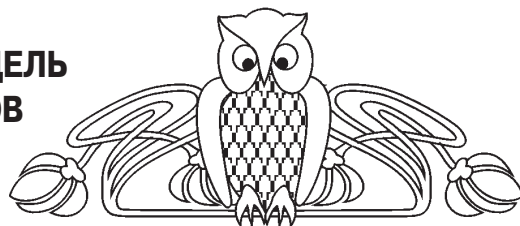
1. Zimnyaya I. A. *Klyuchevye kompetentsii – novaya paradihma rezul'tata obrazovaniya* (Key competences – new paradigm of education result). *Vysshee obrazovanie segodnya* (Higher Education today), 2003, no. 5, pp. 34–42 (in Russian).
2. Markov S. A. *Informatika kak bazovaya nauka obrazovaniya* (Informatics as base science of education). *Informatika i obrazovanie* (Education and Informatics), 2000, no. 3, pp. 3–7 (in Russian).
3. Mukasheva A. A. *Formirovanie komp'yuterno-informatsionnoy kompetentnosti studentov vuza v protsesse professional'noy podgotovki: dis. ... kand. ped. nauk* (Formation of university students' computer-informational competence in process of occupational training: diss. ... cand. of pedagogy). Chelyabinsk, 2009. 175 p. (in Russian).
4. Oleynikov A. A. *Formirovanie informatsionnogo myshleniya budushchikh pedagogov* (Formation of future teachers' informational thinking). *Pedagogika* (Pedagogy), 2007, no. 6, pp. 121–122 (in Russian).
5. Lili Dzh. *Programmirovaniye i metaprogrammirovaniye chelovecheskogo biokomp'yutera* (Programming and meta-programming of human bio-computer). Moscow, 2000. 320 p. (in Russian).
6. Oleynikov A. A. *Organizatsionno-pedagogicheskie osnovy komp'yuterno-informatsionnogo obucheniya uchashchikhsya srednikh klassov obshcheobrazovatel'noy shkoly* (Organizational-pedagogical bases of middle classes pupils' computer-informational training). Kostanay, 2009. 153 pp. (in Russian).
7. Bogdanov I. V., Krutiy I. A., Chmykhova E. V. *Proektirovaniye uchebnogo protsessa na baze sovremennykh informatsionnykh tekhnologiy* (Projection of training process on base of contemporary informational technologies). *Telekommunikatsii i informatizatsiya obrazovaniya* (Telecommunications and informatization of education), 2001, no. 1, pp. 72–83 (in Russian).
8. Dereshko B. Yu., Luk'yanov S. P. *Komp'yuterizatsiya obrazovaniya: na puti k informatsionnomu obshchestvu* (Cybernation of education: on way to informational society). *Telekommunikatsii i informatizatsiya obrazovaniya* (Telecommunications and informatization of education), 2001, no. 5, pp. 98–105 (in Russian).



УДК 159.9

«МАНИЯ»-СТРУКТУРА И АДАПТИВНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ДИДАКТОГЕНИЙ У ШКОЛЬНИКОВ

А. Ю. Нагорнова, Ю. С. Нагорнов



Нагорнова Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, научно-образовательный центр научно-исследовательской части, Тольяттинский государственный университет, Россия
E-mail: nagornova.ay@mail.ru

Нагорнов Юрий Сергеевич – кандидат физико-математических наук, доцент, старший научный сотрудник, научно-образовательный центр научно-исследовательской части, Тольяттинский государственный университет, Россия
E-mail: nagornovys@yandex.ru

Представлены результаты теоретического анализа двух моделей развития дидактогении у школьников. В первой модели раскрыто возникновение «мании»-структуры развития дидактогении у школьников, которая является патологической и характерна для большинства конфликтов между учителем и учеником, сопровождающихся дидактогенными нарушениями. Во второй модели описано адаптивное кольцо развития дидактогении у школьников, при формировании которого происходит осознание проблемы существования у учащегося дидактогении и ее разрешение. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в психолого-педагогических программах тренингов по минимизации развития дидактогений у школьников.

Ключевые слова: дидактогении, дидактогенный невроз, школьники, устойчивое развитие, «мания»-структура развития дидактогении, адаптивное кольцо развития дидактогении.

DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-2-183-186

Введение

Согласно исследованиям, проводимым в общеобразовательных школах, 30% детей имеют неуравновешенную психику и нуждаются в психологической помощи [1]. Педагоги называют таких детей «трудными» или педагогически запущенными, считается, что к обучению в школе они приспособлены плохо. Причины данных трудностей настолько разнообразны, что выделение четких критериев отклоняющегося от нормы поведения школьников не представляется возможным, что привело к разнообразным толкованиям этих явлений в области практической психологии. Один из самых употребляемых терминов – «психогенная школьная дезадаптация», которая характеризует наличие у ребенка тех или иных психогенных реакций, заболеваний, что приводит к психогенному формированию личности школьника и нарушению его субъективного и объективного статусов в школе и семье. Кроме этого в литературе можно встретить такие термины, как «школьная фобия», «школьный невроз»,

«дидактогенный невроз». Уходя от медицинского толкования невроза, его следует понимать как неадекватный способ реагирования на различные трудности во взаимодействии ребенка со школой. Школьные неврозы имеют различные проявления – от агрессивного поведения на уроках и во внеурочное время, боязни ходить в школу, посещать отдельные уроки, отвечать у доски до дезадаптивного, отклоняющегося поведения ученика. И хотя такие крайние проявления в современной школе уже нередки, но чаще всего в школьной практике наблюдается состояние школьной тревожности. Оно характеризуется волнением учащихся, повышенным беспокойством в учебных ситуациях, ожиданием ребенком отрицательной оценки, плохого отношения к себе со стороны педагога, одноклассников, сверстников.

Механизмы развития дидактогений

Рассматривая дидактогении, важно отметить, что психотравмирующим фактором является, прежде всего, сама система обучения в современной школе, при которой совместная деятельность учителя и ученика практически отсутствует. Учитель – субъект, передающий знания, ученики – объекты, которые обязаны эти знания усвоить. Следовательно, имеет место расхождение целей учителя («я должен учить») и учеников («мы должны учиться»). Однако общеизвестно, что наиболее эффективным способом передачи опыта и знаний является именно совместная деятельность ученика и учителя, а также сформированная в процессе обучения активная позиция учащегося, его мотивация успеха и позитивный настрой в целом, относящийся к процессу обучения и воспитания в школе.

К сожалению, на практике это знание не применяется педагогами – гораздо проще и удобнее «задавить» своим авторитетом школьников, особенно в первые годы их обучения (в начальной школе), и получить послушный и, часто, запуганный класс. Иногда мы встречаемся с буквальным пониманием учителем тезиса о необходимости формирования у школьников активной позиции на уроке. Например, он предоставляет учащимся возможность высказать свое мнение по поводу пройденного материала, организует совместные дискуссии, но и в этом случае сохраняет позицию «сверху», «над учениками», а следовательно, подавляет их познавательную активность и инициативу, которые столь важны в учебной деятель-



ности. Позиция, когда школьник воспринимается учителем лишь как объект, но не субъект учебной деятельности, приводит к возникновению различных дидактогений.

Дидактогения есть негативное психическое состояние учащегося (страх, фрустрация, угнетенное настроение и др.), вызванное нарушением педагогического такта со стороны учителя и имеющее отрицательные последствия в деятельности и межличностных отношениях ребенка [2]. Дидактогенный невроз рассматривается как нервно-психическое расстройство личности школьника, при котором происходит нарушение отношений в системе «учитель–ученик». Катализатором может являться некорректное или ошибочное поведение учителя, например, какие-либо его действия или высказывания, особенно публичные, о ребенке. Часты и ситуации, когда педагоги не подозревают о возможных последствиях своих высказываний в адрес учащихся, не задумываются о возникновении невротических расстройств у школьников.

Необходимо отметить, что некоторые школьники с акцентуированными типами личности имеют определенную предрасположенность к дидактогенным неврозам. В этом случае, если учитель не примет во внимание факт наличия таких особенностей характера ребенка и не будет соотносить свои слова и действия с ними, он может стать основной причиной возникновения дидактогенного невроза у школьника. Этот невроз неизбежно приводит к искажению мотивационных потребностей ученика, изменяются его ценности, интересы и самооценка.

При развитии дидактогений работают негативные обратные связи. Учителя устраивает зависимое положение детей в классе, а дети, все больше испытывая фрустрацию, от страха и бессилия не в состоянии избавиться от психотравмирующего влияния учителя [2]. Таким образом, возникает так называемая «мания»-структура развития дидактогений. Понятие «мании»-структуры широко применяется в концепции устойчивого развития. Существуют различные формулировки категории «устойчивость», используемые в психологии, социологии и т. д., самостоятельно или раздельно друг от друга, соответственно и представители различных наук – психологи, социологи – с позиций своей науки трактуют это понятие, его содержание (психологи, применяя к индивиду, социологи – по отношению к обществу).

Характеристика устойчивого развития с социально-психологической точки зрения

Под устойчивым развитием с социально-психологической точки зрения мы понимаем процесс изменений, в котором развитие, ориентация, поведение личности и ее психологические изменения согласованы друг с другом и укрепляют нынешний и будущий потенциал личности для

удовлетворения ее потребностей и устремлений. Социальная составляющая устойчивости развития ориентирована на человека и направлена на сохранение стабильности социальных и культурных систем, в том числе на сокращение числа конфликтов между людьми. Для достижения устойчивости развития современному обществу придется создать более эффективную систему принятия решений, которая позволила бы быть в выигрыше всем сторонам и при этом действовать справедливо [3].

В рамках концепции устойчивого развития человек является не объектом, а субъектом развития. Опираясь на расширение вариантов выбора человека как главную ценность, концепция устойчивого развития подразумевает, что человек должен участвовать в процессах, которые формируют сферу его жизнедеятельности, содействовать принятию и реализации решений, контролировать их исполнение [4]. Устойчивое развитие удовлетворяет нужды настоящего поколения без ущерба для будущих поколений, человек, развивающийся устойчиво, заботится о себе и других членах общества, стремится к осознанию своих проблем.

Как подчеркивал Э. Эриксон, влияние родительского воспитания, культуры и истории на развитие личности очень велико, хотя для этого развития нет пределов: оно происходит на протяжении всего жизненного цикла: человек решает все новые проблемы, приобретает новые качества Эго и меняется [5]. Именно готовность к изменению служит предпосылкой устойчивости личности и сохранению ею адаптивных возможностей взаимодействия с социумом. Таким образом, готовность к осознанию проблемы дидактогении как самим школьником, так и его окружением, родителями, сотрудниками школы, друзьями должна привести при определенных усилиях (обращении к психологу, психотерапевту) к освобождению от данной проблемы.

Рассмотрение дидактогении с новой социально-психологической точки зрения в ракурсе устойчивого развития (рис. 1 и рис. 2) позволит, в конечном итоге, обрести понимание причин возникновения и последствий развития дидактогений у школьников.

Возникновение «мании»-структуры развития дидактогений у школьников

Рассмотрим возникновение «мании»-структуры развития дидактогении у школьника. Нарушение педагогического такта учителем (крики, запугивания, оскорбления и т. д. учащихся) приводит к возникновению негативных психических состояний у школьника (тревожности, страху, бессилию, злобе, отверженности и др.) (см. рис. 1).

Этот процесс обозначен как знак «минус», и продолжающиеся нарушения педагогическо-

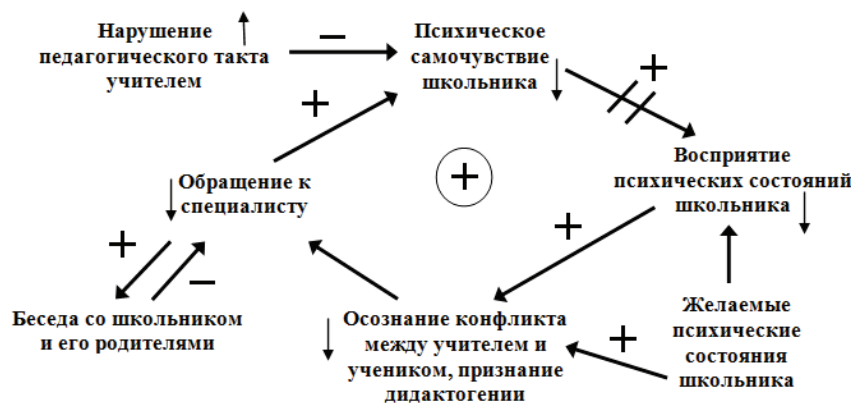


Рис. 1. Возникновение «мании»-структуры развития дидактогении у школьника

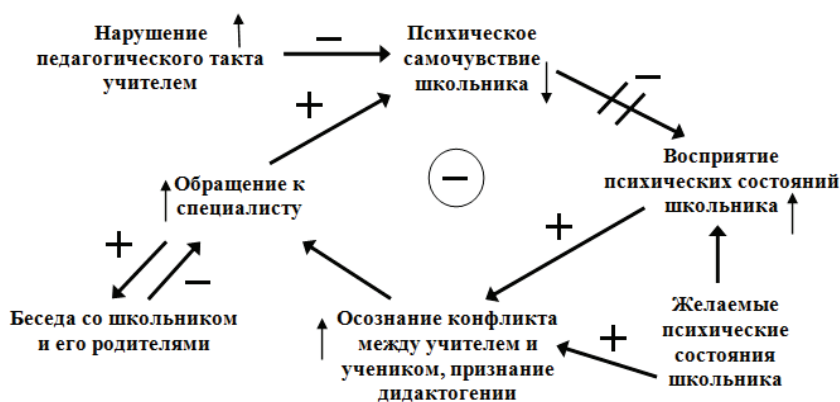


Рис. 2. Адаптивное кольцо развития дидактогении у школьника

го такта учителем (стрелка вверх) приводит к ухудшению психического самочувствия ребенка через возникновение негативных психических состояний (стрелка вниз). Знак «минус» обозначает отрицательное влияние одного фактора на другой, т. е. увеличение одного влечет к уменьшению другого. Знак «плюс» свидетельствует об обратном влиянии: с ухудшением психического самочувствия школьника происходит уменьшение фактора «Восприятие психических состояний школьника». Под «Восприятием психических состояний школьника» понимается адекватность восприятия личности ребенка и его проблем значимыми взрослыми (родителями или сотрудниками школы) как устойчивой системы. Стрелка с двумя косыми чертами обозначает влияние с запаздыванием, т. е. влияние проявляется через некоторое время, которое требуется на осознание этого процесса. В случае если проблема ребенка (наличие у него дидактогении) отрицается как нечто несущественное, ошибочное или негативное для значимых взрослых, возникает «мания»-структура. В результате взрослые не признают дидактогению у школьника и не считают, что ему необходима психологическая или психиатрическая помощь.

В этом случае взрослые могут направлять школьника на беседу к завучу, директору, разговор с которыми может помочь на некоторое время. Эти процессы отражены элементами «Обращение к специалисту» и «Беседа со школьником и его родителями». Под обращением к специалисту понимается обращение к психологу (психотерапевту), который может помочь осознать проблему. Однако ситуацию это не меняет, а, напротив, только усугубляет. Действительно, после беседы завуча или школьного психолога со школьником и его родителями, например, о проблемах неуспеваемости ребенка или нарушении им поведения сотрудники школы и родственники успокаиваются, но ситуация повторяется вновь, так как главный виновник – учитель – продолжает негативно воздействовать на ученика. Этот момент отражен (см. рис. 1) как стрелка вниз у фактора «Обращение к специалисту», т. е. вероятность обращения к психологу с этим вопросом уменьшается. Следовательно, для окружения школьника проблемы дидактогении не существует, что приводит к еще большему уменьшению фактора «Психическое самочувствие школьника». Так мы получаем возникновение «мании»-структуры развития дидактогении у школьника, что является центральным моментом в схеме.



Характеристика адаптивного кольца развития дидактогении у школьника

Рассмотрим осознание проблемы развития дидактогении у школьника (см. рис. 2), где представлено адаптивное кольцо развития дидактогении. Нарушение педагогического такта учителем оказывает отрицательное влияние на психическое самочувствие школьника, у которого формируются негативные психические состояния. Как и в первом случае, этот процесс обозначен стрелкой вниз у фактора «Психическое самочувствие школьника».

В случае если проблема дидактогении у школьника признается его родителями, сотрудниками школы, и они понимают, что самостоятельно справиться с ней они не в состоянии, возникает желание помочь ребенку посредством обращения к специалисту (психологу, психотерапевту). Здесь, в отличие от первого случая, возникает отрицательная связь с фактором «Восприятие психических состояний школьника», который воспринимается как видимое ухудшение психических состояний ребенка (появление негативных психических состояний) и проходит осознание конфликта между учителем и учеником, признание дидактогении, что отражено в адаптивном кольце. В итоге окружение ребенка направляет его на консультацию к специалисту-психологу, который осуществляет коррекцию его проблемы. Следует иметь в виду, что в некоторых случаях решение проблемы дидактогении требует ухода ребенка из класса или школы или, при грубом нарушении норм педагогической этики, перевода из класса учителя или его увольнения из школы. Возникает адаптивный путь решения проблемы (см. рис. 2), который показан как знак «минус» в кольце в центре рисунка.

Выводы

Таким образом, рассмотрение моделей развития дидактогении у школьника при применении концепции устойчивого развития позволяет на новом качественном уровне подойти к решению данной проблемы. Осознание дидактогении наличия «мании»-структуры у учащегося при работе с ним практикующего психолога, психотерапевта или психиатра будет являться шагом к выходу из «порочного круга» дидактогенной зависимости. Это позволит прийти к адаптивному кольцу и избавиться от психологической проблемы развития дидактогении.

Библиографический список

1. *Нагорнова А. Ю.* Научно-теоретические основы коррекции психических состояний учащихся // *Вестник Магілеўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Сер. С. Псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка.* 2014. № 1 (43). С. 40–44.

2. *Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского.* М., 1985. 431 с.
3. *Миркин Б. М., Наумова Л. Г.* Устойчивое развитие : учеб. пособие. Уфа, 2009. 148 с.
4. *Основы устойчивого развития : учеб. пособие / под общ. ред. Л. Г. Мельника.* Сумы, 2005. 654 с.
5. *Эриксон Э. Г.* Детство и общество. 2-е изд., перераб. и доп. СПб., 2000. 415 с.

«Mania» Structure and an Adaptive Model of Development of Didactogeny in Schoolchildren

Anna Yu. Nagornova

Togliatti State University
14, Belorusskaya str., 445667, Tol'jatti, Russia
E-mail: nagornova.ay@mail.ru)

Yuri S. Nagornov

Togliatti State University
14, Belorusskaya str., 445667, Tol'jatti, Russia
E-mail: nagornovys@yandex.ru)

The paper presents the results of a theoretical analysis of two development models of didactogeny in schoolchildren. The first model shows how «mania» structure of the development of didactogeny emerges in schoolchildren, which is pathological and characterizes most teacher-student conflicts accompanied by didactogenic disorders. The second model describes an adaptive circle of development of didactogeny in schoolchildren. As it is formed, there is a realization that a student has didactogeny, followed by a resolution of this problem. The applied aspect of the problem under study is that it can be implemented in psycho-pedagogical training programs on minimizing didactogeny in schoolchildren.

Key words: didactogeny, didactogenic neurosis, schoolchildren, sustainable development, mania-structure of the development of didactogeny, adaptive circle of the development of didactogeny.

References

1. *Nagornova A. Yu.* *Nauchno-teoreticheskie osnovy korrektsii psikhicheskikh sostoyaniy uchashchikhsya* (Scientific and theoretical foundation of correction of pupils' psychic states). *Vestnik Magileyskaga dzyarzhaynaga yuniversiteta imya A. A. Kulyashova. Ser. C. Psikhologiya-pedagogichnyya navuki: pedagogika, psikhologiya, metodyka* (Vestnik MDU imia A. A. Kuliashova Series C. Pedagogy, Psychology, Methodology), 2014, no. 1 (43), pp. 40–44 (in Russian).
2. *Kratkiy psikhologicheskiy slovar'* (Short psychological dictionary). Eds. L. A. Karpenko, A. V. Petrovsky, M. G. Yaroshevsky. Moscow, 1985. 431 p. (in Russian).
3. *Mirkin B. M., Naumova L. G.* *Ustoychivoe razvitie: ucheb. posobie* (Sustainable development: The study guide). Ufa, 2009. 148 p. (in Russian).
4. *Osnovy ustoychivogo razvitiya: ucheb. posobie* (Foundations of sustainable development: The study guide). Ed. by L. G. Mel'nik. Sumy, 2005. 654 p. (in Russian).
5. *Erikson E. G.* *Detstvo i obshchestvo* (Childhood and society). 2nd ed., revis. and suppl. St.-Petersburg, 2000. 416 p. (in Russian).

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА»

Е. А. Александрова

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

Представлена информация о международной конференции, которая состоится 20–21 октября 2016 года на базе факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского под патронатом Института изучения детства, семьи и воспитания РАО (Москва), Института возрастной физиологии РАО (Москва).

International Scientific Conference «Humanization of Educational Space»

Ekaterina A. Aleksandrova

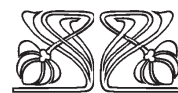
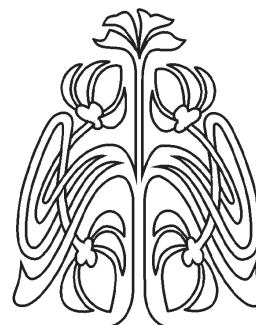
Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: alexkatika@mail.ru

The information about the international conference to be held 20-21 October 2016 at the Faculty of Faculty of Pedagogical and Special Needs Education at National Research Saratov State University named after N. G. Chernyshevsky under the auspices of the Institute for Childhood, Family and Education RAO (Moscow), the Institute of Developmental Physiology RAO (Moscow).

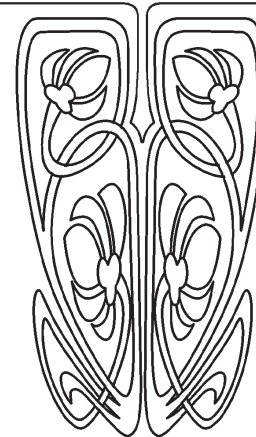
20–21 октября 2016 г. на базе факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского состоится *Международная конференция «Гуманизация образовательного пространства»* под патронатом Института изучения детства, семьи и воспитания РАО (Москва), Института возрастной физиологии РАО (Москва).

Основной целью конференции является обсуждение актуальных проблем педагогики в изменяющемся образовательном пространстве. Данная конференция является продолжением ранее проведенных в г. Саратове международных конференций, посвященных методологии продуктивного образования и методу проектов (2005-2012 гг.), которые вызвали широкий отклик со стороны научной общественности: материалы опубликованы в журнале «Новые ценности образования» (<http://www.values-edu.ru/>) и альманахе «Продуктивное образование».

Конференция позволит актуализировать и обсудить ряд вопросов теории воспитания и развития личности в различных возрастных периодах, истории педагогики и образования, а также смежных областей – педагогической психологии, инклюзивного образования, сравнительного анализа различных образовательных систем, культурологии образования и проч. Некоторые направления конференции будут ориентированы на обсуждение методологических вопросов, имеющих



ПРИЛОЖЕНИЯ





принципиальное значение для исследований в области общей педагогики, истории педагогики и образования, теории и методики профессионального образования, сравнительной педагогики.

Проводимая конференция будет способствовать решению ряда фундаментальных проблем: поиску путей повышения значимости образования для растущего человека; определению возможностей сочетания фронтальных и индивидуальных форм и методов образования личности; конкретизации направлений развития образовательной среды с учетом государственных требований, социокультурных потребностей и индивидуальных запросов ее субъектов; исследованию феномена культурных практик детства; изучению вариантов соотношения тьюторской деятельности и деятельности классных воспитателей/кураторов, а также организации педагогической деятельности в разновозрастных образовательных сообществах и, в этой связи, способов согласования деятельности родителей (лиц, их заменяющих), классных воспитателей, педагогов-предметников, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования, тьюторов в процессе развития личности субъекта образования.

Планируется проведение семинаров по вопросам методологии научных исследований в

области педагогики, этнокультурного духовно-нравственного образования, тьюторской деятельности; особое внимание будет уделено проблемам гуманизации образовательного пространства и вариантам его формирования и развития в различных регионах России и зарубежных странах (Армении, Белоруссии, Германии, Израиле, Казахстане, Польше, Чехии и др.).

Основные направления работы конференции: персоналии гуманистической педагогики; сравнительный анализ гуманистических образовательных систем; тенденции, риски и перспективы развития образовательной среды; пути повышения значимости образования для растущего человека; повышение субъективной ответственности за результаты образования; педагогическое сопровождение социализации и индивидуализации личности; культурные практики детства; сочетание фронтальных и индивидуальных форм и методов образования; индивидуальные образовательные траектории; инклюзивное образование; продуктивное образование; разновозрастные образовательные сообщества; взаимодействие семьи и образовательной организации; тьюторская деятельность в образовательных организациях; социальная психология образования и развития.



Подписка на II полугодие 2016 года

Индекс издания по каталогу ОАО Агентства «Роспечать» 84823,
раздел 23 «Образование. Педагогика».

Журнал выходит 4 раза в год.

Подписка оформляется по заявочным письмам
непосредственно в редакции журнала.

Заявки направлять по адресу:

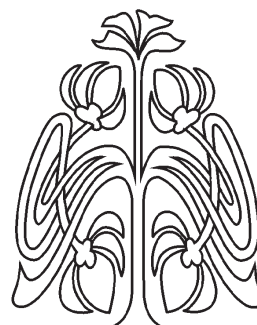
410012, Саратов, Астраханская, 83.

Редакция журнала «Известия Саратовского университета».

Тел. (845-2) 51-45-49, 52-26-89; факс (845-2) 27-85-29;

e-mail: akmersy@mail.ru

Цена свободная.



ПОДПИСКА

