

12+

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



Серия № 1
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ

Выпуск 1/2014

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

**ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

**Серия № 1
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Выпуск 1 / 2014

Электронный научный журнал

Пермь
ПГПУ
2014

Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 1 / 2014 : электронный научный журнал [Электронный ресурс] / ред. кол.: Е.А. Силина (отв. ред.), А.А. Волочков, Д.С. Корниенко, Т.В. Евтух (отв. секретарь) ; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2014. – 249 с. – 2,6 Mb.

Предлагаемый читателю выпуск «Вестника ПГГПУ» (Серия «Психологические и педагогические науки») посвящен психологическим исследованиям, проводимым преподавателями, аспирантами и студентами кафедр психологии, теоретической и прикладной психологии, практической психологии ПГГПУ, учеными ПГНИУ, университетов Ярославля и Самары, а также преподавателями общеобразовательных школ Перми и Пермского края. Теоретико-эмпирические исследования сгруппированы по разделам психологии – общая и экспериментальная, психология развития и образования, семейная психология, новые методы и технологии и т.п. Отличительной чертой данного выпуска являются статьи, обобщающие новейшие исследовательские работы по фундаментальным и прикладным проектам по Программе стратегического развития ПГГПУ.

Издание адресовано ученым в области психологии, аспирантам, студентам и всем тем, кто интересуется предложенной проблематикой.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ:

Е.А. СИЛИНА – канд. психол. наук, проф., зав. кафедрой психологии (отв. ред.)
А.А. ВОЛОЧКОВ – д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой практической психологии
Д.С. КОРНИЕНКО – д-р психол. наук, зав. кафедрой теоретической и прикладной психологии
Т.В. ЕВТУХ – канд. психол. наук, доц. кафедры психологии (отв. секретарь)

Электронный журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ЭЛ № ФС77-54747 от 17.07.2013 г.

Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), договор № 270-04/2014 от 28.04.2014

Журнал зарегистрирован как сериальное сетевое издание в международном регистрационном каталоге (ISSN International Centre, Франция, Париж)

Сайт журнала Вестник ПГГПУ. Серия № 1 «Психологические и педагогические науки»:

URL: <http://www.vestnik1.pspu.ru>

Электронная почта журнала: pedagog.vestnik@pspu.ru – Гангнус Наталии Андреевне;
TEvtuh@yandex.ru – Евтух Татьяне Викторовне

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

© Коллектив авторов, 2014

© ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2014

**ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ	5
<i>КОРНИЕНКО Д.С. ВЗАИМОСВЯЗЬ ХАРАКТЕРИСТИКИ «ПОИСК ОЩУЩЕНИЙ» С ХАРАКТЕРИСТИКАМИ САМОСОХРАНИТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ</i>	5
<i>КАЛУГИН А.Ю. СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ И МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕР ЛИЧНОСТИ</i>	17
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	25
<i>ЖДАНОВА С.Ю., ФОН-ДЕР-ФЛАСС Е.Д. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДРУЖБЕ В ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ В СВЯЗИ С ПОЛОМ</i>	25
<i>ХАРЛАМОВА Т.М. ГЕНДЕРНЫЕ МОДЕЛИ ЛИЧНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ, ОТНОШЕНИЯ К ПРОТИВОПОЛОЖНОМУ ПОЛУ И СЕМЕЙНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК (СТУДЕНТОВ ВУЗА)</i>	34
<i>КРАСИЛЬНИКОВА Е.Н., ДЕРИШ Ф.В. ВЗАИМОСВЯЗИ ХАРАКТЕРИСТИК СИБЛИНГОВЫХ И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ</i>	47
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	57
<i>ВОЛОЧКОВ А.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ И АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТА</i>	57
<i>ВОЛОЧКОВ А.А., КАТАЕВА В.Е., РОДЫГИНА Л.П., УДАВИХИНА И.М., КАРМАНОВА Н.Н., КУЗЬМИНЫХ Л.И., ЛАРИОНОВА Т.Ю., НЕЧАЕВА Т.А., ПОПОВА Е.Ю., СОЛОВЬЕВА Н.Е., ЩЕТКИНА Е.Г. ОТЛОЖЕННЫЕ ЭФФЕКТЫ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ НА КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ</i>	69
<i>ВЯТКИН Б.А., САМБИКИНА О.С. ТИПЫ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ И ТЕМПЕРАМЕНТА КАК ПРИРОДНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ СТИЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА</i>	81
<i>ЕВТУХ Т.В. УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СВЯЗИ С ИХ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ</i>	101
<i>МИТРОФАНОВА Е.Н. ЭФФЕКТЫ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ НА ПРОИЗВОЛЬНУЮ САМОРЕГУЛЯЦИЮ СТУДЕНТОВ</i>	109
<i>ОЗНОБИЩИНА А.А., ВИХМАН А.А. РЕФЛЕКСИВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ И ЕЕ МЕТАИНДИВИДУАЛЬНОЕ ПРОЯВЛЕНИЕ В ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКОВ</i>	115

ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ	125
БАЛАНДИНА Л.Л. УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ В СИСТЕМЕ РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКИХ И СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ.....	125
БОГОМЯГКОВА О.Н. СИСТЕМНЫЙ СЕМЕЙНЫЙ ПОДХОД В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ РЕБЕНКА.....	137
БОГОМЯГКОВА О.Н., ТУКАЧЕВА Е.В. ВЛИЯНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ/ИНТОЛЕРАНТНОЙ ПОЗИЦИИ МАТЕРЕЙ НА КОММУНИКАТИВНУЮ И ЛИЧНОСТНУЮ СФЕРУ ДОШКОЛЬНИКОВ...	151
ПОПОВА Т.А. ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ ИЗ ДЕТСКОГО ДОМА, РОДИТЕЛЬСКОЙ И ПАТРОНАТНОЙ СЕМЬИ.....	162
СМИРНОВА В.О. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ И АГРЕССИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СВЯЗИ С ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИМИ ОТНОШЕНИЯМИ.....	176
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА	184
ПОВАРЁНКОВ Ю.П. ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ КАК ОТРАСЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ.....	184
ВЯТКИНА Л.Б. ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОУ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЭТАПА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	199
СОСНИНА И.Г. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ХОРЕОГРАФИИ.....	208
ПОЛЯКОВА Т.А., ЮДИНА Р.Н. ПРОЯВЛЕНИЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТРЕНЕРА.....	220
УЛЬЯНОВ А.А. РАЗВИТИЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СТУДЕНТОВ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....	227
НОВЫЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ И ТЕХНОЛОГИИ	235
ЩИПИЦЫНА А.С. МЕТОДИКИ ИЗМЕРЕНИЯ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА.....	235

УДК 159.923.3

Корниенко Дмитрий Сергеевич

доктор психологических наук, заведующий кафедрой теоретической и
прикладной психологии

*ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, (342) 212-70-19, e-mail: corney@yandex.ru*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ХАРАКТЕРИСТИКИ «ПОИСК ОЩУЩЕНИЙ» С ХАРАКТЕРИСТИКАМИ САМОСОХРАНИТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Dmitrii S. Kornienko

doctor of psychological sciences, head of the Department of theoretical and applied
psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: corney@yandex.ru*

SENSATION SEEKING AND SELF-PROTECTING BEHAVIOR

Аннотация: Поиск ощущений является характеристикой, которая описывает поведение, направленное на поиск различных новых стимулов и опыта. Существуют исследования связи поиска ощущений с употреблением алкоголя, курением и занятиями экстремальными видами спорта. В статье рассматривается взаимосвязь поиска ощущений с самосохранительным поведением. Самосохранительное поведение выражается в активности, направленной на поддержание физического и психологического здоровья. Выборку составили студенты – 280 человек, в возрасте 18–26 лет. Использовались методики: шкала поиска ощущений М. Заккермана, шкала психологического благополучия К. Рифф, анкета о состоянии здоровья. Были получены результаты, которые говорят о том, что высокий поиск ощущений стимулирует занятие спортом. Параметры поиска ощущений («интеллектуальный поиск», «уход от перемен» и «избегание нового») отрицательно связаны с употреблением алкоголя и курением.



Связи поиска ощущений и психологического благополучия показали, что высокое стремление к переживанию острых ощущений снижает проявление доверия и заботы в отношении других людей, желание поддерживать социальные связи, а также усиливает ощущение отсутствия личностного развития.

Ключевые слова: личность; поиск ощущений; психологическое благополучие; самосохранительное поведение.

Abstract: Sensation seeking is the characteristic that describes the behavior tending for new incentive and experience. There is some research about connection between sensation-seeking and alcohol, smoking and extreme sports. This article examines the relationship between sensation-seeking and self-protecting behavior. Self-preservation behavior is activity aimed at maintaining physical and psychological health. Sample consisted of 280 students at the age 18–26 years. Methods: Sensation-seeking scale (M. Zuckerman), psychological well-being scale (K. Ryff) and questionnaire about health. Results: high sensation-seeking stimulates sport-activity. Sensation-seeking subscales "intellectual seeking", "avoidance of changes" and "avoidance of new" negatively correlates with alcohol and smoking. Sensation-seeking and psychological well-being correlations showed that the highest aspiration to experience and thrills reduces manifestations of trust and care about other people, the desire to maintain social ties and enhances the feeling of lack of personal development.

Key words: personality; sensation seeking; psychological well-being; self-protecting behavior.

Поиск ощущений как личностная черта

Поиск ощущений является на сегодня одной из наиболее исследуемых характеристик в психологии личности. Данная характеристика описывает поведение, направленное на поиск различных новых стимулов и опыта. Поиск ощущений проявляется в разных сферах жизни и может характеризовать поведение, связанное как с физическим риском (например, при занятиях альпинизмом, прыжках с парашютом и пр.), так и с риском психологическим (при увлечении философско-религиозными учениями, игровом поведении, или гемблинге, других зависимостях). Поиск ощущений рассматривается как черта, имеющая несколько фасеток или более частных черт: поиск риска, поиск опыта через неконвенциональные виды поведения, расторможенность (употребление алкоголя и наркотиков, большое количество сексуальных партнеров и т. д.), подверженность скуке (избегание скучной, рутинной работы, неприязнь к неинтересным людям) [37; 38]. Для измерения частных проявлений и общего уровня М. Заккерманом была создана шкала поиска ощущений, которая соответствует заявленной четырехфакторной структуре [37]. Согласно исследованиям автора данной концепции, «поиск ощущений» нормально распределен в популяции и находится под влиянием биологических и средовых

факторов [37]. Психогенетические исследования показали, что наследуемость обуславливает от 48 до 63 % дисперсии для отдельных шкал и общей шкалы поиска ощущений [25]. На сегодняшний день поиск ощущений включается М. Заккерманом в структуру личности наряду с нейроизмом, агрессивностью и активностью [7].

Адаптация шкалы поиска ощущений на русском языке была сделана М.С. Егоровой и С.Д. Пьянковой [1]. На русской выборке в структуре поиска ощущений выделилось три из четырех оригинальных факторов: поиск риска, поиск опыта и подверженность скуке, шкала расторможенности не была включена в опросник в связи с высокой социальной желательностью в ответах респондентов. Кроме указанных шкал, авторами адаптации также были добавлены вспомогательные шкалы: поиск впечатлений в интеллектуальной сфере (новый опыт через обучение и знания), активность как ценность – пассивность как поведение (стремление к разнообразию жизни через активную деятельность), уход от перемен (предпочтение традиционного образа жизни), избегание нового (предпочтение отказаться от новых впечатлений) [1]. Как видно из содержания шкал, они в большей степени характеризуют не поиск, а скорее уход от поиска.

Поиск ощущений и употребление алкоголя

Существует большое число исследований, посвященных установлению связей между поиском ощущений и употреблением алкоголя. В частности, установлено, что поиск ощущений связан с частотой и количеством употребляемого алкоголя [37], обнаружены данные об отрицательной связи между поиском ощущений и возрастом начала употребления алкоголя [9; 29], а также как предиктор возникновения алкогольной и наркотической зависимости [8; 23]. Физиологическим объяснением данных фактов является отрицательная связь между поиском ощущений и уровнем моноаминоксидазы (МАО), которая регулирует уровень моноаминов (в частности, дофамина) [37], а также положительная связь между поиском ощущений и уровнем дофамина [23]. Вместе с тем мета-анализ связей алкоголя и поиска ощущений показал умеренную связь ($r=.263$) между ними, а также высокую корреляцию между расторможенностью и употреблением алкоголя ($r=.368$) [23].

Поиск ощущений и курение

Наряду с употреблением алкоголя подробно рассматриваются связи с другими видами зависимостей, в частности, с курением марихуаны и табака. Конструкт поиска ощущений является значимым предиктором для начала курения, в большей степени вызывает внутреннее сопротивление потреблению табака, положительно связан с количеством выкуриваемых сигарет и трудностями отказа от курения [34].

Вместе с тем в некоторых работах обсуждается не прямое влияние поиска ощущений на курение, так как в качестве более сильных факторов называются: общая склонность к употреблению психоактивных веществ, импульсивность, осознание угроз от курения [8; 9; 19]. Одним из значимых факторов для отказа



от курения, наряду с осознанием рисков, является «негативный аффект» — общее депрессивное состояние, подавленность, проблемы со сном, нервозность и беспокойство [19].

Поиск ощущений, занятие спортом и проведение свободного времени

Исходя из самого понятия «поиск ощущений» спорт, особенно экстремальный и рискованный, должен быть связан с высокими поиском возбуждения. При этом как сам М. Заккерман, так и другие авторы находят многочисленные подтверждения этим связям: альпинисты, независимо от уровня квалификации, имеют более высокие показатели по общему поиску, поиску опыта и возбуждения, равно как и горнолыжники, гребцы на байдарках и бандж-джамперы (прыгуны с «тарзанкой») [10; 26; 27]. При этом связи с расторможенностью или подверженностью скуке не обнаруживаются или они редки [26; 35]. Вместе с тем не встречаются исследования, посвященные связям неэкстремальных видов спорта или занятий фитнесом с поиском ощущений.

Самосохранительное поведение*

Согласно концепциям популяционной (социальной) медицины перспективы поддержания здоровья индивида в современном «модернизированном» мире определяются не увеличением экономического, социального и технологического вклада общества. Необходимые численность врачей и мест в больницах, а также насыщенность диагностическим и лечебным оборудованием уже достигнуты. Дальнейшее снижение потерь от неинфекционных заболеваний невозможно без смены отношения к собственному здоровью со стороны населения, осознания роли поведенческого фактора и формирования устойчивых навыков самосохранительного поведения. В понятие «самосохранительное поведение» включается значительное число характеристик, которые подразделяются на две большие группы: физическое состояние и психологическое состояние. Без совместного рассмотрения данных факторов невозможно целостное представление о здоровье человека [12]. Самосохранительное поведение служит предметом исследований в разных областях. В частности, выделяются типы культуры и направленности, отличающиеся по самосохранительному поведению [4], анализируются половые особенности рискованного поведения в отношении здоровья (установки на «занятие» здоровьем, на выбор высокооплачиваемой, но рискованной для здоровья работы, курение, употребление алкоголя и др.), некоторые факторы, влияющие на среднюю желаемую и ожидаемую продолжительность жизни респондентов (самооценка здоровья, подверженность стрессу и др.) [3]. Обнаружено, что «фаталистические жизненные установки» оказывают влияние на общее состояние здоровья, меняя его в негативную сторону [24].

* Понятие «самосохранительное поведение» в данной статье это дословный перевод с английского языка *self-protecting behavior*, рассматривается как любая активность,

направленная на поддержание, сохранение и улучшение состояния физического и психологического здоровья [22].

Показано, что значимым для реализации поведения, направленного на поддержание здоровья (в частности, склонности к занятию спортом на любительском уровне), является социально-экономический фактор [5]. Включенность в регулярную физическую активность служит элементом профилактики употребления психоактивных веществ [14].

Самосохранительное поведение обнаруживает связи с личностными свойствами. Так, негативные эмоции, беспокойство и депрессия не являются прямыми свидетельствами наличия заболевания, а скорее показывают изменение в состоянии, которое может привести к болезни. Среди личностных свойств «добросовестность» («большая пятерка») играет значительную роль в отношении к своему здоровью на протяжении жизни [20; 32].

Психологическое благополучие

К одной из составляющих самосохранительного поведения можно отнести конструктор «психологическое благополучие». Понятие «психологическое благополучие» развивалось в рамках двух групп теорий: гедонистических теорий и теорий позитивного психологического функционирования личности. Гедонистический подход описывает психологическое благополучие через удовлетворенность/неудовлетворенность жизнью и преобладание позитивных или негативных эмоций [11]. Центральным понятием является аффективный баланс как равновесие между положительными и отрицательными эмоциями [11]. Высокий уровень психологического благополучия обусловлен преобладанием позитивного аффекта, низкий – преобладанием негативного аффекта. Психологическое благополучие исследуется в работах Э. Динера. Автор вводит понятие субъективного благополучия, которое формируется на основе аффективного и субъективных суждений индивида об удовлетворенности собственной жизнью [16].

Вторая группа теорий рассматривает психологическое благополучие на основе позитивного психологического функционирования личности (К. Рифф), в котором выделяются такие компоненты: принятие себя, позитивные отношения с окружающими, автономия, контроль над окружающей средой, наличие целей в жизни и личностный рост [31].

Психологическое благополучие личности определяется демографическими и социально-экономическими факторами [18]. Существуют многочисленные исследования связи психологического благополучия и личностных черт [6; 13; 15; 21; 28]. Включение в разнообразную деятельность (спорт, хобби, обучение, социальная активность) приводит к изменению уровня психологического благополучия [17; 30; 33]. Физическое здоровье индивида также было отмечено исследователями как фактор, существенно определяющий его психологическое благополучие [36].

Таким образом, психологическое благополучие можно рассматривать как составляющую самосохранительного поведения, которая касается отношения



к себе, собственной жизни, наличия жизненных целей, характеризует преобладание положительных или отрицательных эмоций. Если забота о собственном здоровье, наличие вредных привычек и занятие спортом можно рассматривать как непосредственно сохранительное поведение в области физического здоровья, то психологическое благополучие можно рассматривать как характеристику здоровья психологического, что позволит рассматривать самосохранительное поведение в широком контексте, включающем разные уровни свойств. Вместе с тем существуют личностные черты, которые, на наш взгляд, напрямую связаны с обеими сторонами сохранительного поведения, так как описывают предрасположенность к определенным реакциям, имеющим отношение как к психологическому, так и к физическому здоровью.

Организация исследования

Участники исследования: студенты (280 чел.), возраст – от 18 до 20 лет.

Методики: шкала поиска ощущений М. Заккермана (адаптация М.С. Егоровой, С.Д. Пьянковой), шкала психологического благополучия К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко), анкета о состоянии здоровья.

Шкала поиска ощущений М. Заккермана позволяет оценить различные стороны поведения, направленного на поиск новых стимулов и рисков. Включает в себя следующие шкалы: поиск риска, поиск опыта, подверженность скуке, интеллектуальный поиск — поиск впечатлений в интеллектуальной сфере, активность как ценность — пассивность как поведение, уход от перемен и избегание нового.

Шкала психологического благополучия К. Рифф позволяет оценить характеристики, описывающие установки и представления человека о себе, относящиеся скорее к сфере самосознания. Использовались классические шкалы: позитивные отношения с окружающими, автономия, управление средой, личностный рост, цели в жизни, самопринятие.

Анкета о состоянии здоровья включает в себя несколько блоков вопросов: 1) об использовании свободного времени, 2) о состоянии здоровья, 3) об отношении к алкоголю и курению. Принцип построения методики – выбор одного из нескольких ответов, которые расположены по принципу возрастания или увеличения частоты.

Статистическая обработка: сравнительный анализ по t-критерию Стьюдента, корреляционный анализ.

Результаты и их обсуждение

Показатели поиска ощущений в категории «поиск опыта» выше у мужчин, чем у женщин ($F(2, 278) = 6,08$; $p < 0,01$). Несмотря на то, что выборки значительно отличаются по составу, критерий Левена оказался незначительным и сравнение групп представляется возможным. Данный результат в целом подтверждает факты о большей активности мужчин в отношении поиска новых стимулов [2], (табл. 1).

Таблица 1

**Средние и стандартные отклонения показателей поиска ощущений
в выборке мужчин и женщин**

Показатели	Женщины	Мужчины
Интеллектуальный поиск	6,98 (1,82)	7,26 (1,91)
Поиск риска	7,15 (2,22)	7,32 (2,54)
Поиск опыта	3,80 (1,88)	4,48 (2,05)
Подверженность скуке	5,76 (1,60)	5,92 (1,46)
Активность-пассивность	7,48 (1,69)	7,88 (1,75)
Уход от перемен	5,76 (1,44)	5,68 (1,43)
Избегание нового	10,05 (1,57)	9,63 (1,69)
Общая шкала поиска ощущений	15,29 (3,49)	16,26 (3,69)

**Связь поиска ощущения с самосохранительным поведением
Проведение свободного времени**

Сначала были рассмотрены показатели, описывающие проведение свободного времени по всей выборке. Обнаружены положительные взаимосвязи «склонности к риску» ($r=0,23$), «поиска опыта» ($r=0,12$) и «общего поиска ощущений» ($r=0,14$) со склонностью к занятию спортом ($p<0,05$). При этом обнаружена положительная связь «интеллектуального поиска» ($r=-0,13$) с частотой занятий спортом. Вероятно, поведение, связанное с поиском новых стимулов, возбуждения и рискованное поведение, позволяет испытывать те же переживания, что и при занятии спортом. Выявились половые различия, которые сводятся к следующему. У девушек обнаружена положительная связь «ухода от перемен» с «отсутствием желания и признанием важности занятия спортом» ($r=0,14$). Это позволяет утверждать, что не склонные к переменам женщины вряд ли будут заниматься спортом.

Обнаружена положительная связь «подверженности скуке» со временем, которое отводится на подготовку к занятиям ($r=0,16$), что является несколько противоречивым: получается, что студенты, которые в большей степени устают от воздействия однотипного стимула, занимаются больше. Однако 78 % студентов тратят не более 3 часов в день. Из трех вариантов выбора ответов «3 часа в день» является минимальным, соответственно, можно интерпретировать данные в пользу того, что «подверженные скуке» меньше занимаются.

Алкоголь

Обнаружены отрицательные связи «интеллектуального поиска» ($r=-0,22$), «ухода от перемен» ($r=-0,13$) и «избегания нового» ($r=-0,13$) с употреблением алкоголя и положительная связь «подверженности скуке» ($r=0,14$) с употреблением алкоголя. Последний факт показывает, что люди, которые быстро устают от воздействия однообразного стимула, вероятно, будут рассматривать алкоголь как способ отвлечься. Отрицательные связи свидетельствуют, что люди склонные к избеганию любых, в том числе интеллектуальных стимулов, склонны к употреблению алкоголя.



Существуют половые различия во взаимосвязях. «Активность» как характеристика поведения у мужчин отрицательно ($r=-0,30$) связана с употреблением алкоголя как способом снять стресс и развлечься. «Общий поиск ощущений» обнаруживает противоположные взаимосвязи с употреблением алкоголя (женщины: $r=0,25$; мужчины: $r=-0,31$). Так, мужчины, предпочитающие пассивный отдых, но склонные к поиску новых впечатлений, в большей степени предпочитают алкоголь. В то же время девушки, которые ценят активность, но сами к ней не склонны, также чаще употребляют алкоголь.

Курение

При рассмотрении взаимосвязей показателей склонности к курению и поиска ощущений обнаружено следующее. «Интеллектуальный поиск» ($r=0,15$), «активность как поведение» ($r=0,14$) и «избегание нового» ($r=0,20$) положительно связаны с курением, тогда как «подверженность скуке» – отрицательно ($r=-0,17$). Также «активность как поведение» положительно связана с возрастом начала курения ($r=0,13$), а «избегание нового» ($r=0,12$) и «интеллектуальный поиск» ($r=0,15$) – положительно с возрастом начала курения и количеством выкуриваемых сигарет. Это позволяет утверждать, что более активное поведение, направленное на поиск стимулов, не являющихся новыми, связано с курением. Причем активное поведение человека и стремление к познанию чего-то нового усиливают «курительные» привычки.

Половые различия проявились в том, что у женщин «интеллектуальный поиск» ($r=0,15$) связан с возрастом начала курения, а у мужчин связи «поиска опыта» отрицательная ($r=-0,30$), а «избегания нового» ($r=0,35$) положительная с количеством сигарет.

Взаимосвязи поиска ощущений и показателей психологического благополучия

Наибольшее число взаимосвязей с показателями поиска ощущений обнаружили такие показатели психологического благополучия, как: «позитивные отношения с окружающими» и «личностный рост». «Общая шкала поиска ощущений», «поиск риска», «поиск опыта» обнаруживают отрицательные взаимосвязи, а «поиск интеллектуального опыта» и «избегание нового» – положительные с «позитивными отношениями с окружающими» и «личностным ростом». Обнаружена положительная взаимосвязь «ухода от перемен» с «личностным ростом», а также положительная связь «подверженность скуке» с «целями в жизни». Это позволяет утверждать, что высокое стремление к переживанию острых ощущений, впечатлений и риска снижает проявление доверия и заботы в отношении других людей, желание поддерживать социальные связи, кроме того усиливает ощущение отсутствия личностного развития. В то же время консервативное поведение и неактивный поиск (например, обучение, чтение) усиливают характеристики социального взаимодействия, направленные на установление доверительных отношений

с окружающими, а также усиливают склонность к саморазвитию. Вместе с тем желание избегать рутинной работы усиливает осмысленность жизни.

Таблица 2

Взаимосвязи показателей поиска ощущений и психологического благополучия

Показатели	Позитивные отношения с окружающими	Автономия	Управление средой	Личностный рост	Цели в жизни	Самопринятие
Интеллектуальный поиск	0,18*	0,02	0,05	0,15*	-0,03	0,04
Поиск риска	-0,17*	0,06	-0,06	-0,20*	-0,06	-0,1
Поиск опыта	-0,13*	-0,07	-0,06	-0,25*	-0,11	-0,09
Подверженность скуке	0,12	0,06	0,09	0,03	0,19*	0,03
Активность-пассивность	-0,12	0,08	0,00	-0,06	-0,07	-0,07
Уход от перемен	0,10	0,10	0,02	0,14*	-0,05	0,02
Избегание нового	0,15*	0,12	0,08	0,21*	0,08	0,07
Общая шкала поиска ощущений	-0,23*	0,02	-0,02	-0,25*	0,00	-0,10

Корреляционные взаимосвязи отражают в основном особенности женской выборки. Специфичными для выборки женщин явились отсутствие связи «поиска опыта» с «позитивными отношениями с окружающими» и наличие положительной связи «подверженности скуке» с «целями в жизни» ($r=0,21$). Это свидетельствует о том, что для женщин поиск новых стимулов не снижает характеристик социального взаимодействия и повышает осмысленность жизни и наличие целей.

Для выборки мужчин характерно значительно меньшее число корреляционных взаимосвязей. Обнаружены отрицательные взаимосвязи «поиска риска» ($r=-0,30$) и «общей шкалы поиска ощущений» ($r=-0,27$) с «личностным ростом» и «целями в жизни». Таким образом, повышение стремления к новым впечатлениям усиливает ощущение личностной стагнации и отсутствие целей.

Вероятно, в данном случае взаимосвязь характеризует следующую ситуацию: отсутствие целей и личностного развития приводит к поиску новых ощущений, которые в свою очередь могут формировать впечатление, что жизнь не наполнена событиями и бесцельна и далее снова возникает стремление к поиску.

Выводы

Подводя итог, можно констатировать, что поиск ощущений как черта личности является важной характеристикой психологического облика человека, так как описывает проявления поведения, связанного с активным поиском новых (даже экстремальных) стимулов. Имеющаяся физиологическая основа и психологическое содержание данного феномена позволяют рассматривать «поиск» как одну из базовых черт личности. В данной статье предпринята



попытка рассмотреть поиск ощущений в контексте самосохранительного поведения. Можно утверждать, что самосохранительное поведение на сегодняшний день является понятием, которое позволяет объединить психологические и физические характеристики. Так, в процессе исследования данного типа поведения рассматриваются установки, представление и реальное поведение, а также психологические параметры, традиционно считающиеся показателями психологического благополучия личности. В результате исследования было обнаружено следующее:

1. Существенных половых различий в показателях поиска ощущений не наблюдается, за исключением поиска опыта, т.е. большего стремления мужчин к новым стимулам и стремления попробовать что-то новое и приобрести новый физический или психологический опыт.

2. Показатели поиска ощущений связаны с особенностями проведения свободного времени студентами. Так, высокий поиск ощущений скорее стимулирует занятие спортом и позволяет испытывать те же переживания, что и при занятии спортом. Половые различия проявились в отношении того, насколько важно занятие спортом для мужчин и женщин, а также в отношении времени, отводимого на подготовку к занятиям.

3. Параметры поиска ощущений («интеллектуальный поиск», «уход от перемен» и «избегание нового») отрицательно связаны с употреблением алкоголя, но данные связи характеризуют стремление уходить от стимулов, в том числе и от алкоголя. Похожие данные выявлены и по курению. Половые различия проявились в том, что мужчины, склонные к большей активности, не склонны к употреблению алкоголя, тогда как в отношении курения ситуация противоположная.

4. Связи поиска ощущений и психологического благополучия показали, что высокое стремление к переживанию острых ощущений снижает проявление доверия и заботы в отношении других людей, желание поддерживать социальные связи и усиливает ощущение отсутствия личностного развития.

Список литературы

1. *Егорова М.С. [и др.]*. Генотип. Среда. Развитие. – М.: ОГИ, 2004. – 576 с.
2. *Егорова М.С. [и др.]*. Поиск ощущений как предмет исследования в эволюционной психологии // Эволюционная и сравнительная психология в России: традиции и перспективы. Труды ИП РАН / под ред. А.Н. Харитонova. – М., 2013. – С. 319–326.
3. *Иванова Л.Ю.* Самосохранительное поведение взрослого населения и подростков // Социология медицины. – 2010. – № 2. – С. 31–35.
4. *Ковалева А.А.* Самосохранительное поведение в системе факторов, оказывающих влияние на состояние здоровья // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2008. – № 2. – С. 1029–8053.



5. Отавина М.Л., Козлов А.И., Елкина И.Л. Самосохранительное поведение и здоровье студентов // Здоровье Семьи - 21 Век. – 2013. – № 2. – С. 119–133.
6. Abbott R.A. The relationship between early personality and midlife psychological well-being: evidence from a UK birth cohort study // Soc. Psychiatry Psychiatr. Epidemiol. – 2008. – Т. 43, № 9. – P. 679–687.
7. Aluja A., Kuhlman M., Zuckerman M. Development of the Zuckerman-Kuhlman-Aluja Personality Questionnaire (ZKA-PQ): a factor/facet version of the Zuckerman-Kuhlman Personality Questionnaire (ZKPQ) // J. Pers. Assess. – 2010. – Т. 92, № 5. – P. 416–431.
8. Andrucci G.L. The relationship of MMPI and sensation seeking scales to adolescent drug use // J. Pers. Assess. – 1989. – № 53. – P. 253–266.
9. Ball S.A., Carroll K.M., Rounsaville B.J. Sensation seeking, substance abuse, and psychopathology in treatment-seeking and community cocaine abusers // J. Consult. Clin. Psychol. – 1994. – Т. 62, № 5. – P. 1053–1057.
10. Barnett L.A. Accounting for Leisure Preferences from Within: The Relative Contributions of Gender, Race or Ethnicity, Personality, Affective Style, and Motivational Orientation // J. Leis. Res. – 2006. – Т. 38, № 4. – P. 445.
11. Bradburn N.M., Noll C.E. The structure of psychological well-being. – Chicago: Aldine Pub. Co., 1969.
12. Cohn S. From health behaviours to health practices: an introduction // Sociol. Health Illn. – 2014. – Т. 36, № 2. – P. 157–162.
13. Costa P.T., McCrae R.R., Zonderman A.B. Environmental and dispositional influences on well-being: Longitudinal follow-up of an American national sample // Br. J. Psychol. 1987. – Т. 78, № 3. – P. 299–306.
14. Delisle T.T. Relationship Between Frequency and Intensity of Physical Activity and Health Behaviors of Adolescents // J. Sch. Health. 2010. – Т. 80, № 3. – P. 134–140.
15. Diener E. Extraversion and subjective well-being in a U.S. national probability sample // J. Res. Personal. – 1992. – Т. 26, № 3. – P. 205–215.
16. Diener E. Subjective well-being // Psychol. Bull. – 1984. – Т. 95, № 3. – P. 542–575.
17. Diener E., Seligman M.E. Very happy people // Psychol. Sci. – 2002. – Т. 13, № 1. – P. 81–84.
18. Dolan P., Peasgood T., White M. Do we really know what makes us happy A review of the economic literature on the factors associated with subjective well-being // J. Econ. Psychol. 2008. – Т. 29, № 1. – P. 94–122.
19. Doran N. Mediating Influences of Negative Affect and Risk Perception on the Relationship Between Sensation Seeking and Adolescent Cigarette Smoking // Nicotine Tob. Res. 2011. – Т. 13, № 6. – P. 457–465.
20. Friedman H.S., Kern M.L. Personality, Well-Being, and Health // Annu. Rev. Psychol. – 2014. – Т. 65, № 1. – P. 719–742.
21. González Gutiérrez J.L. Personality and subjective well-being: big five correlates and demographic variables // Personal. Individ. Differ. – 2005. – Т. 38, № 7. – P. 1561–1569.



22. *Harris D.M., Guten S.* Health-Protective Behavior: An Exploratory Study // *J. Health Soc. Behav.* – 1979. – Т. 20, № 1. – P. 17.
23. *Hittner J.B., Swickert R.* Sensation seeking and alcohol use: A meta-analytic review // *Addict. Behav.* – 2006. – Т. 31, № 8. – P. 1383–1401.
24. *Keeley B., Wright L., Condit C.M.* Functions of health fatalism: fatalistic talk as face saving, uncertainty management, stress relief and sense making // *Sociol. Health Illn.* – 2009. – Т. 31, № 5. – P. 734–747.
25. *Koopmans J.R.* A multivariate genetic analysis of sensation seeking // *Behav. Genet.* – 1995. – Т. 25, № 4. – P. 349–356.
26. *Malkin E.* Sensation seeking and high-risk recreation // *Parks Recreat.* – 1998. – Т. 33, № 7. – P. 34.
27. *Myrseth H.* A comparison of impulsivity and sensation seeking in pathological gamblers and skydivers // *Scand. J. Psychol.* – 2012. – Т. 53, № 4. – P. 340–346.
28. *Pavot W., Diener E., Fujita F.* Extraversion and happiness // *Personal. Individ. Differ.* – 1990. – Т. 11, № 12. – P. 1299–1306.
29. *Penprapa S.* Drinking motives, sensation seeking, and alcohol use among thai high school students // *Soc. Behav. Personal.* – 2012. – P. 1255–1262.
30. *Putnam R.D., Helliwell O.* The social context of well-being // *The Science of Well-being* / ed by F.A. Huppert, N. Baylis, B. Keverne. Oxford University Press, 2005. – P. 435–459.
31. *Ryff C.D.* Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // *J. Pers. Soc. Psychol.* – 1989. – Т. 57, № 6. – P. 1069–1081.
32. *Shanahan M.J.* Conscientiousness, health, and aging: The Life Course of Personality Model. // *Dev. Psychol.* – 2014. – Т. 50, № 5. – P. 1407–1425.
33. *Sheldon K.M., Lyubomirsky S.* Achieving Sustainable Gains in Happiness: Change Your Actions, not Your Circumstances // *J. Happiness Stud.* – 2006. – Т. 7, № 1. – P. 55–86.
34. *White H.R., Pandina R.J., Chen P.-H.* Developmental trajectories of cigarette use from early adolescence into young adulthood // *Drug Alcohol Depend.* – 2002. – Т. 65, № 2. – P. 167–178.
35. *Xu S.* Sensation-Seeking Attributes Associated with Storm-Chasing Tourists: Implications for Future Engagement // *Int. J. Tour. Res.* – 2012. – Т. 14, № 3. – P. 269–284.
36. *Zautra A., Hempel A.* Subjective well-being and physical health: a narrative literature review with suggestions for future research // *Int. J. Aging Hum. Dev.* – 1984. – Т. 19, № 2. – P. 91–110.
37. *Zuckerman M.* Behavioral Expressions And Biosocial Bases Sensation Seeking, 1994.
38. *Zuckerman M.* Sensation Seeking: Beyond the Optimal Level of Arousal. Lawrence Erlbaum Associates Software & Alternative Media, Incorporated, 1979. 464 p.

Исследование поддержано грантом 026-Ф ПСР ПГГПУ.



УДК 159.923.3

Калугин Алексей Юрьевич

старший преподаватель кафедры практической психологии

*ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, (342) 219-07-19, e-mail: postmaster@pspu.ru*

СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ И МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕР ЛИЧНОСТИ

Aleksey Y. Kalugin

the main lecturer of the Department of practical psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: postmaster@pspu.ru*

RELATIONS BETWEEN THE CONCEPTS IN THE STUDY OF VALUE-SEMANTIC AND MOTIVATION-NEED SPHERES OF PERSONALITY

Аннотация: В статье содержательно анализируются различные понятия, относящиеся к ценностно-смысловой и мотивационно-потребностной сферам личности, приведены их сходства и различия. Предложена схема взаимосвязи и взаимодействия элементов ценностно-смысловой и мотивационно-потребностной сфер личности.

Ключевые слова: потребности; ценности; смыслы; ценностные ориентации; мотивы; цели.

Abstract: The article analyzes different meaningful concepts relating to value-semantic and motivation-need spheres of personality, given their similarities and differences. The scheme of the interrelation and interaction of the elements of value-semantic and motivation-need spheres of personality.

Key words: needs; values; meanings; value orientation; motives; goals.

В отечественной психологии при изучении ценностно-смысловой сферы личности мы сталкиваемся с множеством близких по смыслу понятий: потребности, ценности, смыслы, ценностные ориентации, мотивы, цели, провести границу между которыми оказывается непросто.



Однако с целью проведения любого эмпирического исследования важно определиться с категориальным аппаратом, чтобы изучить именно то явление, которое заявлено в теме.

Понятие «ценность» не имеет однозначной трактовки, это во многом обусловлено его междисциплинарной природой: к проблеме ценностей обращались и философы (Платон, Сократ, И. Кант, Дж. Дьюи, Р.Б. Перри и др.), и психологи (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, А.А. Волочков, Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, В. Франкл и др.), и социологи (Э. Дюркгейм, Д. Рисмен, Т. Парсонс и др.).

Выделяют три формы существования ценностей:

- 1) ценность как общественный идеал, такие ценности могут быть как общечеловеческими (истина, красота, справедливость), так и конкретно-историческими (патриархат, равенство, демократия);
- 2) ценность, объективированная в виде произведений материальной и духовной культуры, либо человеческих поступков, являющихся конкретным предметным воплощением общественных ценностных идеалов;
- 3) личностная ценность как источник мотивации поведения человека [10, с. 37].

Д.А. Леонтьев указывает, что на понятийном уровне «отсутствует четкое представление о том, к чему относится само слово “ценность”. Оно используется разными авторами в совершенно разных, взаимоисключающих и несопоставимых смыслах» [12, с. 5].

Ценности нередко сводят то к потребностям [1; 19], то к мотивам [6], то к смыслам [3], лишая тем самым ценность собственного содержания.

В. Франкл понимал ценности как «универсалии смысла, кристаллизующиеся в типичных ситуациях, с которыми сталкивается общество или даже все человечество» [17], иными словами, ценности носят общечеловеческий характер, а смыслы у каждого свои, но при этом есть и объективированные смыслы, иначе бы люди не могли понять друг друга. Вслед за Франклом В.Ф. Сержантов выделял в ценности две стороны: значение и личностный смысл, при этом значение ценности имеет общественную природу, а смысл ценности задается самим человеком [15, с. 40]. В данном подходе четко проступает объективная и субъективная сторона ценности. Схожее понимание смысла представлено у М.С. Яницкого и А.В. Серого: личностный смысл – это то уникальное значение ценности, которое индивид приобрел в результате своего жизненного опыта [20, с. 90].

В отечественной психологии существуют два подхода к пониманию соотношения «ценности» и «смысла» [14]: при первом «понятие “ценность” (личностная ценность) определяется как более частное и производное по отношению к понятию “смысл”, являясь одной из форм его конкретизации» [14, с. 13], такого подхода придерживаются А.В. Серый, Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев и др.; при втором ученый «в качестве фундаментальной категории, которая кладется в основу теоретической системы, использует понятие ценности» [14, с. 13], таких позиций придерживаются, например, Р.Х. Шакуров, Б.С. Алишев.

А.В. Серый выделяет «различные уровни осознания человеком окружающей действительности: ситуативный смысл, жизненный смысл (жизненная необходимость), смысл жизни (развитие и стремление), смысл бытия (сверхсмысл или космический смысл)» [16]. Он дает определение личностным смыслам: «личностные смыслы выступают связующим звеном между различными подсистемами личности. Являясь компонентами более сложной системы – личности, они сами представляют систему, организованную в определенной иерархической последовательности, отражающую процессы развития и функционирования личности на различных этапах жизнедеятельности человека» [16].

Иерархию смыслов предлагает и Б.С. Братусь: 1) уровень ситуационных, прагматических смыслов; 2) уровень эгоцентрических смыслов; 3) уровень группоцентрических смыслов; 4) уровень общечеловеческих смыслов; 5) уровень смыслов, определяющих отношения человека с беспредельным [4]. В основе иерархии, предложенной Б.С. Братусем, лежит идея связи человека с общностями, в которые он входит. Это хорошо согласуется с культурно-историческим подходом, преобладающим в отечественной психологии: с интериоризацией ценностей референтной группы.

Д.А. Леонтьев различает три уровня смысловой регуляции жизнедеятельности личности, в которые входят смысловые структуры: 1) первый уровень представлен личностными смыслами и смысловыми установками; 2) мотивы, смысловые конструкты и смысловые диспозиции; 3) личностные ценности [11].

В отличие от Б.С. Братуса Д.А. Леонтьев не считает, что личностные ценности обязательно должны быть осознаны, с этим связано понимание им «ценностных ориентаций» как представлений сознания личности о собственных личностных ценностях. Далеко не все личностные ценности адекватно осознаются субъектом по целому ряду причин (слабо развитая рефлексия, психологические защиты и т.д.), а следовательно, ведут к непониманию им собственного поведения. Несколько иной трактовки «ценностных ориентаций» придерживаются М.С. Яницкий и А.В. Серый: «ценностные ориентации определяются направленностью личности на ту или иную систему ценностей» [20, с. 85], в данном подходе «ценностные ориентации» выступают как «ценностные вектора».

Представитель «второго лагеря» Р.Х. Шакуров дает следующее определение смыслу: «Под личностным смыслом мы понимаем ценности, придающие привлекательность каким-то действиям, жизненным актам, деятельности и т.д., а смысл жизни – это целостное отношение человека к ней как к привлекательной ценности» [19, с. 21].

В представлении Р.Х. Шакурова, ценности тесно связаны с потребностями: «Потребность вначале проявляется лишь в переживании дефицита, а когда она опредмечивается, то приобретает эмоционально-волевую форму – форму устремлений (влечений, желаний, стремлений, страстей, вожеланий),



направленных на привлекательные ценности» [18, с. 7]. При этом Р.Х. Шакуров указывает на ведущую роль барьера как источника ценности. С тем, что барьер увеличивает значимость предмета потребности для субъекта, можно согласиться, однако важно учитывать и побудительную силу потребности: если потребность в чем-либо будет невелика, то преграда не сыграет роли в повышении ее значимости.

Представление о ценностях как потребностях достаточно распространено (А. Маслоу, К. Роджерс, В.С. Магун), важно все же различать их, этот вопрос был основательно изучен Д.А. Леонтьевым: потребности – первый компонент направленности. Д.А. Леонтьев характеризует их как «форму непосредственных жизненных отношений индивида с миром. Они действуют “здесь и теперь”, отражая текущие состояния этих динамичных и постоянно меняющихся отношений... Потребности мы субъективно воспринимаем как нечто, находящееся “внутри” нас и толкающее к чему-то “снаружи” [10, с. 41–42]. Будучи реализованной, потребность утрачивает свою побудительную силу, поэтому энергетический потенциал ее невелик, но сконцентрирован для реализации в данный момент времени. Потребности – детерминация поведения снизу. Ценности же – детерминация поведения сверху. «... Если потребности толкают нас, то ценности притягивают» [10, с. 42]. Ценности привносятся извне, путем интериоризации становятся личными ценностями.

Р.Х. Шакуров в своей «теории преодоления» отмечает роль эмоций в формировании ценностей: «ценности формируются и на основе эмоциогенных тенденций. Препятствия, мешающие их реализации, неизменно вызывают негативные чувства, тогда как способствующие их осуществлению факторы служат источниками приятных эмоций, превращаются в позитивную ценность» [18, с. 9]. Таким образом, «ценность отражается в сознании на трех уровнях — эмоциональном, образном (на основе эмоциональной памяти) и понятийном» [19, с. 20].

Понимание «ценности» Р.Х. Шакуровым проливает свет на различие понятий «ценность» и «цель»: «Ценность – не сам предмет, а процесс взаимодействия с ним. Но субъективно мы связываем свои ценностные переживания не с процессом взаимодействия с предметом, а с самим предметом» [19, с. 20]. Этим цель, вероятно, отличается от ценности: цель есть сам предмет, но цель-предмет сама по себе не «заряжена», значимость ей придает человек, исходя из целого ряда факторов, прежде всего – потребности.

Действительно, «эмоционально-ценностный подход позволяет не только увидеть погрешности мотивационно-деятельностной концепции смыслов, но и включить в число смыслообразующих факторов группу независимых (внедеятельностных) ценностей» [19, с. 22]. Однако чрезмерное акцентирование на эмоциональной составляющей лишает процесс смыслообразования мыслительной обработки. Когнитивные психотерапевты указывали на первичность мыслительных операций эмоциональных реакций

(А. Эллис, А. Бек), именно когнитивная обработка полученной информации приводила к возникновению тех или иных эмоциональных переживаний.

По мнению Р.Х. Шакурова, ценности выполняют две основные функции: жизнеутверждающую (на основе данной функции ценностей зарождаются смыслы) и мотивирующую (выполняют выступающие в роли мотивов ценности) [19, с. 21]. Следовательно, по мнению ученого, ценности могут представлять в виде смыслов и мотивов. При этом не всякий мотив имеет смыслообразующее значение: «Мотив избегания может быть очень сильным, но не иметь существенного смыслообразующего значения» [19, с. 22].

Являются ли ценности мотивами деятельности?

Е.И. Головаха считает, что «предметы потребностей, будучи осознанными личностью, становятся ее ведущими жизненными ценностями» [6]. В этой трактовке «ценность» обязательно должна быть «осознанна» (это сближает данную позицию с пониманием ценностей Б.С. Братусем, но последний видит иную детерминацию ценности – смысл). С.Л. Рубинштейн также указывал, что осознанные предметы потребности становятся более значимы, ценимы, когда они не удовлетворены полностью [13, с. 532–533].

Говоря о ценности как о мотиве, мы вынуждены обратиться к понятию мотива. А.Н. Леонтьев дал определение мотиву как опредмеченной потребности [8]. Е.П. Ильин отмечает, что если понимание «мотива как опредмеченной потребности» А.Н. Леонтьева воспринимать буквально, то стирается грань между целью (собственно предметом потребности) и мотивом (психологическим состоянием направленности на предмет), который начинает ошибочно пониматься как внешний объект, детерминирующий деятельность [7]. Проблема соотнесения ценности и мотива оказывается тесно связана с проблемой понимания самого мотива в психологии. По мнению Д.А. Леонтьева, «мотивы крайне трудно отделить в эксперименте от личностных смыслов и смысловых установок, исключительно через посредство которых они и проявляются. То же, но еще в большей степени, относится к ценностям» [11, с. 130].

На пересечение понятий «мотив», «ценность», «смысл» указывает Б.С. Алишев [2], однако в его системно-функциональном подходе «смысл» относится к «значению», а «мотив» к «выбору» в последовательности «информация – значение – выбор – действие» [2, с. 161], соответственно, он связывает «проблему смысла с процессом определения значений, а проблему мотива – с процессом выбора действий» [2, с. 161].

На наш взгляд, «значение» в большей степени относится к ценности, нежели к смыслу, для последнего более характерна «значимость». А.Н. Леонтьев по этому поводу писал: «смысл (“личностный смысл”) и значение кажутся по самонаблюдению слитыми в сознании, оба эти понятия необходимо различать между собой. Они внутренне связаны друг с другом, но только отношением, обратным вышеуказанному; скорее смысл выражается в значениях (как мотив – в целях), а не значение – в смыслах» [9]. Если под

«значением» понимать обозначение содержания, то «значимость» характеризуется уровнем «важности» чего-либо, в данном случае уровнем важности ценности для личности.

Б.С. Алишев анализирует различия цели и мотива, полемизируя с А.Н. Леонтьевым: «Цель конкретна, операциональна. Мотив же носит обобщенный характер и имеет множество возможных вариантов реализации в различных целях, в которые можно внести один и тот же смысл (но, с другой стороны, в одну и ту же цель тоже можно внести разные смыслы)» [2, с. 168]. Цель Б.С. Алишев определяет как «образ объекта или ситуации, недоступных субъекту в данный момент времени, но значение и смысл которых ему уже известны и велики настолько, что актуализируется задача преодоления барьера» [2, с. 168]. Таким образом, цель, в отличие от ценности и смысла, конкретна и предстает в виде образа конечного результата.

Б.С. Алишев дает следующее определение ценностям: «ценности – это представленные в психике и сознании функциональные связи между субъектом и объектом, которые характеризуются специфическим содержанием, субъективной интерпретацией этого содержания, мерой приоритетности и являются конечными основаниями при определении значений объектов, событий, ситуаций и т.д.» [1, с. 13–14].

Признавая функциональную природу ценностей, мы не можем согласиться с пониманием их как исключительно субъективного явления, так как помимо личностных ценностей (которые мы отождествляем со смыслами) существуют «внешние ценности», или «знаемые ценности», мы понимаем, что «нечто» имеет ценность в обществе, однако для нас это «нечто» незначимо, не имеет смысла.

Итак, попробуем выстроить непротиворечивую картину структуры ценностно-смысловой и мотивационно-потребностной сфер личности на основе приведенного выше обзора смежных дефиниций. На рисунке представлено схематическое отношение указанных сфер.



Взаимодействие элементов ценностно-смысловой и мотивационно-потребностной сфер личности

Дадим определения приведенным на схеме понятиям:

Потребность – «отражение в сознании нужды (нужности, желанности чего-то в данный момент), часто переживаемое как внутреннее напряжение (потребностное состояние) и побуждающее психическую активность, связанную с целеполаганием» [7, с. 38].

Цель – ментальный образ предмета потребности.

Мотив – побуждение к действию, направленное на достижение цели.

Ценность (личностная) – смысл, мера значимости предмета потребности.

Барьер – препятствие, стоящее на пути достижения цели.

Опишем процессуальную сторону представленной схемы: возникшая у человека потребность приводит к активизации ориентационно-исследовательской деятельности, связанной с целеполаганием, т.е. определением предмета потребности, когда цель сформулирована, организм побуждается к действию по достижению установленной цели (мотив). Пока не обнаружен предмет потребности, он не имеет ценности для человека, только после того, как цель определена, предмет потребности обретает некоторую значимость. Значимость предмета потребности для личности возрастает в случае, если удовлетворение потребности фрустрируется, если же препятствий к ее удовлетворению нет, то и предмет потребности обладает невысокой ценностью. Ценность в данном контексте является продуктом фрустрирования удовлетворения потребности. Ценность (личностная) не является мотивом, но при этом регулирует его силу и призвана увеличить усилия, прилагаемые организмом для преодоления возникшего барьера. На эмоциональном уровне столкновение с препятствием на пути удовлетворения потребности выражается в переживании личностью негативных эмоций.

В данной статье мы постарались развести близкие по смыслу понятия, относящиеся к ценностно-смысловой и мотивационно-потребностной сферам личности. Была предложена схема, описывающая возможное взаимодействие различных подсистем в системе направленности личности. Однако нельзя считать ее окончательной, так как ряд характеристик не нашли в ней отражения. Также в дальнейшем следует провести эмпирическую проверку указанных в схеме взаимосвязей элементов.

Список литературы

1. Алишев Б.С. О психологической сущности ценностей // Психология человека в современном мире. – Т. 1: Комплексный и системный подходы в исследованиях психологии человека. Личность как субъект жизненного пути: материалы Всерос. юбилейной науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна (15–16 окт. 2009 г.). – М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 7–14.



2. Алишев Б.С. Смысл и мотив: к соотношению понятий // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – Т. 152, № 5. – С. 159–171.
3. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
4. Братусь Б.С. Личностные смыслы по А.Н. Леонтьеву и проблема вертикали сознания // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. – М.: Смысл, 1999. – С. 285–298.
5. Волочков А.А., Ермоленко Е.Г. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности // Психологический журнал. – 2004. – № 2. – С. 17–27.
6. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 256–269.
7. Ильин Е.П. Мотивы и мотивация. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1959. – 584 с.
10. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1996. – № 4. – С. 35–44.
11. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
12. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Современный социоанализ: сб. работ авторов, получивших гранты Моск. отд-ния Рос. науч. фонда и фонда Форда. – Вып. 6. – М., 1996. – С. 5–23.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
14. Салихова Н.Р. Типы смыслообразования в контексте личностных ценностей. / Казан. гос. ун-т им. В.И. Ульянова-Ленина. – Казань, 2005. – 128 с.
15. Сержантов В.Ф. Человек, его природа и смысл бытия. – Л.: ЛГУ, 1990. – 360 с.
16. Серый А.В. Структурно-содержательные характеристики системы личностных смыслов // Сибирская психология сегодня: сб. науч. тр. – Вып. 2. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2003. – 410 с.
17. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.
18. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 3–18.
19. Шакуров Р.Х. Психология смыслов: теория преодоления // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 18–33.
20. Яницкий М.С., Серый А.В. Основные методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности // Вестник Кемеров. гос. ун-та культуры и искусств. – 2012. – № 19-1. – С. 82–97.

Подготовлено при поддержке Программы стратегического развития ПГПУ, проект Ф-27.

УДК 159.923

Жданова Светлана Юрьевна

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии
развития

Фон-Дер-Флаасс Елизавета Дмитриевна

аспирант кафедры психологии развития

*ФГБОУ ВПО «Пермский государственный национальный исследовательский
университет», Пермь, Россия*

614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15, 8(964)1857597; e-mail: eflaass@gmail.com

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДРУЖБЕ В ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ В СВЯЗИ С ПОЛОМ

Svetlana Y. Zhdanova

doctor of psychological sciences, associate professor, head of the Department of
Psychology of Development

Elizaveta D. Fon-Der-Flaass

Department of Development Psychology, postgraduate student

Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education

«Perm State National Research University», Perm, Russia

15, Bukireva Str., 614990, Perm, Russia

THE REPRESENTATIONS OF FRIENDSHIP IN LATE ADULTHOOD IN RELATION TO SEX

Аннотация: В статье рассматриваются представления лиц поздней
взрослости о дружбе в связи с полом. Данные контент-анализа определений
дружбы позволяют говорить о том, что представления о дружбе у мужчин
и женщин данной возрастной категории схожи. Также были выявлены
специфические особенности представлений. Для женщин большее значение
приобретает эмоциональная близость, а для мужчин – общение и альтруизм.

Ключевые слова: социальные представления; дружеские отношения;
поздняя взрослость; половые различия.

Abstract: In this article authors study the representations of friendship in late
adulthood in relation to sex. The results of the content analysis of friendship
definitions suggest that the representations of friendship are quite similar among men
and women of that age group.

Also specific features of representations were identified. Emotional intimacy in friendship is more meaningful for women and communication and altruism are more meaningful for men.

Key words: social representations; friendship; late adulthood; sex differences.

В настоящее время актуальность приобретает тенденция к целостности, интегративности психологического знания [2], всестороннему исследованию наблюдаемых объектов, благодаря чему особое значение приобретают теории, предлагающие системный подход к изучаемым явлениям. Одной из них является теория интегральной индивидуальности В.С. Мерлина, предлагающая рассматривать человека на нескольких иерархических структурированных уровнях, на каждом из которых действуют собственные закономерности [15]. Сегодня она разрабатывается по многим направлениям, одно из них – психология познания индивидуальности человека, в задачи которой входит изучение понятия индивидуальности, ее структуры, особенностей развития. Согласно С.Ю. Ждановой [7], социальные представления можно рассматривать как один из уровней познания индивидуальности.

На сегодняшний день изучены представления о многих социальных явлениях и участниках социального процесса. Среди них – представления о счастье, деньгах, порядочном человеке, интеллектуальной личности, представления о таких понятиях, как счастье, удовлетворенность, справедливость, правда, ложь и др. [3; 4; 5; 6; 9; 10; 11; 18]. Ряд исследований посвящены представлениям о дружбе.

В.Д. Альперович показала зависимость представлений о Друге и Враге лиц средней взрослости от уровня выраженности кризиса системы отношений [1].

Е.Е. Мохова в своем исследовании представлений о дружбе у младших школьников выявила различия, связанные с полом. Так, мальчики, говоря о дружбе, обращают внимание на совместную деятельность и предметную сторону отношений, в то время как девочки предпочитают фокусироваться на межличностных отношениях между партнерами [16].

Е.В. Юркова в своем исследовании представлений о дружбе у лиц ранней и средней взрослости не выявляет различий в зависимости от пола и указывает на необходимость изучения представлений о дружбе в пожилом возрасте [22; 23].

Изучены различия представлений о дружбе у молодых и пожилых людей. Показано, что для молодых людей большую роль в дружбе играет эмоциональная близость, в то время как пожилые люди чаще говорят о взаимопомощи [8].

Ряд исследований частично затрагивают вопрос о различиях между женской и мужской дружбой. Так, И.С. Кон в своем очерке «Дружба» говорит о том, что исторически участие женщины в дружеских отношениях (однополых или разнополых) не принималось исследователями во внимание, вплоть до

XVIII в., когда началась профессиональная и социальная эмансипация женщин. По мнению автора, это частично связано с тем, что женская дружба всегда носила бытовой характер, в то время как мужская могла оказывать сильное влияние на развитие общества [12]. Мужская дружба изначально происходит из «мужского союза», в свою очередь берущего корни в обряде инициации. Очень часто в первобытных племенах во время обряда инициации мужчины выбирались и его друзья (от одного до трех человек), отношения с которыми подвергались жесткой регламентации и всегда включали материальную взаимопомощь и совместную деятельность. Такая традиция сохраняется в некоторых племенах и по сей день. Для женщин подобных обрядов и регламентированных союзов обычно не предусматривается, хотя в некоторых племенах у мужчины есть возможность заключить дружеский союз с женщиной, причем половая связь с такой женщиной табуирована. Однако чаще женщины остаются не включенными в такого рода отношения и образуют личные связи стихийно, в процессе совместного ведения хозяйства и ухода за детьми, ценность такой дружбы в глазах сообщества куда меньше ценности дружеского союза мужчин [12; 17].

Р.А. Хайнд указывает на различия в женской и мужской дружбе, связанные с различиями в предпочитаемой деятельности и исторической роли обоих полов [24]. Это соотносится с результатами, полученными Е.Е. Моховой, согласно которым для мальчиков младшего школьного возраста большую роль в дружбе играет совместная предметная деятельность [16].

Д. Филд в своем исследовании социальных связей пожилых людей частично касается вопроса дружбы и показывает, что на ее специфику у лиц поздней взрослости наряду с другими характеристиками оказывает сильное влияние также и пол. В частности, испытываемые вкладывают разное содержание в понятие «друг» и относят к дружбе разные по степени интимности отношения [19].

Интересные данные о половой специфике дружбы приводят этологи. В сообществах многих видов животных (птиц, обезьян, грызунов, дельфинов) некоторые особи устанавливают близкие парные контакты несексуального характера. Эти контакты не обусловлены никакими адаптационными причинами и выражаются в пространственной близости особей (животное чаще предпочитает находиться рядом со своим «другом», чем с остальными особями группы), фрустрации при потере партнера (например, К. Лоренц описывал поведение серых гусей, потерявших своего «друга», выражающееся в остром беспокойстве, поисковой деятельности, утрате ряда адаптационных характеристик, в частности, возникающем страхе перед более слабыми особями, уход от конфликта с ними [13]), разнообразных явлениях груминга (активного поведения, направленного на очистку шерсти или оперения партнера). При этом такие отношения более характерны для особей мужского пола, самки же практически не устанавливают подобных контактов (за редким



исключением; например, в сообществах шимпанзе мать часто продолжает близко общаться со своей повзрослевшей дочерью).

И.А. Шмерлина говорит об интересной тенденции, согласно которой женщины периода средней взрослости реже говорят об отсутствии друзей, чем мужчины (что не вполне соответствует историческим и этологическим данным о половой специфике дружеских отношений), однако оставляет открытым вопрос о причинах этой тенденции. По ее словам, это может быть связано с несколькими факторами. Автор предполагает, что женщины могут просто определять дружбу более широко и чаще наделять знакомых статусом друга. Также подобная тенденция может быть связана с большей социабельностью женщин периода средней взрослости или с большей смертностью мужчин по сравнению с женщинами в этом возрастном периоде. Последняя возможная интерпретация исходит из гипотезы гендерной конвергенции – сближения и перераспределения гендерных ролей в эволюционно стабильной среде, что может влиять также и на специфику межличностных отношений. Данная гипотеза основана на концепции В.А. Геодакяна, согласно которой половой диморфизм становится сильнее в эволюционно нестабильных условиях [20]. Эти данные соотносятся с современными тенденциями в обществе, такими как перераспределение ролей супругов в браке, занятость мужчин и женщин на работах, которые раньше считались типичными для представителей противоположного пола. Представляется, что в связи с данными тенденциями содержание социальных представлений мужчин и женщин может также терять свою специфику, связанную с полом. Для пожилых людей дополнительным фактором потери специфики представлений, связанной с полом, может являться уход от основной деятельности в связи с выходом на пенсию, что в какой-то степени уравнивает их условия жизни.

Таким образом, ознакомившись с этим широким рядом теоретических данных, мы можем сделать следующие выводы:

- 1) многие исследователи подчеркивают половую специфичность дружеских отношений у людей;
- 2) на основе современных тенденций в обществе и гипотезы гендерной конвергенции в числе прочего возможно частичное «стирание» половой специфики представлений о дружбе;
- 3) изучены представления о дружбе в разные периоды жизни человека: в детстве, молодости, средней взрослости, поздней взрослости;
- 4) различия представлений в зависимости от пола выявлены только для детей (дошкольников, младших школьников и представителей преподросткового возраста);
- 5) исследование представлений о дружбы в зависимости от пола у лиц ранней и средней взрослости не выявило различий;
- 6) представления о дружбе в связи с полом у лиц поздней взрослости не исследовались.

В связи с этими теоретическими данными интересным представляется изучение сходств и различий в представлениях о дружбе у пожилых мужчин и женщин.

С целью изучения представлений о дружбе в поздней взрослости в связи с полом было проведено исследование социальных представлений 70 человек (30 мужчин и 40 женщин) в возрасте от 54 до 85 лет (средний возраст респондентов – 68,3 лет).

Для исследования был использован метод анализа определений. В отечественной психологии данный метод широко используется, так как он отличается простотой для респондента и не требует больших временных затрат, что в случае с пожилыми людьми играет большую роль. Метод описан А.Р. Лурия и использовался им для диагностики и изучения интеллектуальной деятельности человека [14], однако нашел применение во многих сферах, в том числе для изучения содержания социальных представлений. Испытуемым предлагалось написать определение дружбы в свободной форме, после чего полученные определения были обработаны при помощи контент-анализа, в ходе которого была выделена 151 смысловая единица анализа (индикатор), структурированная в 10 категорий. Были выделены следующие категории анализа (в скобках указаны типичные для данной категории индикаторы): взаимопомощь («способность помочь», «подставить плечо», «взаимовыручка»), доверие («доверие», «доверять», «когда человеку доверяешь»), симпатия («симпатия», «когда человек тебе симпатичен»), духовная близость («единство в духе», «духовная близость»), взаимопонимание («взаимопонимание», «когда тебя понимают», «когда люди понимают друг друга»), общение («общение», «общаться», «встречаться»), эмоциональная близость («можно поделиться радостью и горем», «твоя радость станет его радостью», «посочувствовать»), альтруизм («бескорыстно», «не ищешь выгоды», «жертвенность»), верность («верность», «не предаст»), иное («честность», «уважение», «забота»). Категории контент-анализа были утверждены при помощи экспертной оценки, в которой участвовало 4 эксперта, специалиста в области психологии.

Далее был проведен подсчет процентных показателей упоминаний для каждой из названных категорий, что позволило выявить наиболее значимые для мужчин и женщин характеристики дружбы и составить общую картину того, как именно воспринимается дружба представителями обоих полов. Статистическая обработка полученных данных производилась при помощи метода углового преобразования Фишера. В ходе исследования были получены следующие результаты: как показывает полученный материал, существуют общие и специфические особенности представлений о дружбе у разных полов (см. таблицу).



Результаты подсчета процентных долей и статистической обработки

Категории	Доля упоминаний от общего количества индикаторов (мужчины, %)	Доля упоминаний от общего количества индикаторов (женщины, %)	Различия по ф- критерию
1. Взаимопомощь	21,2	18,8	0.366
2. Доверие	10,6	11,8	0.232
3. Симпатия	4,5	8,2	0.933
4. Духовная близость	13,6	9,4	0.805
5. Взаимопонимание	6	12,9	1.438
6. Общение	15,1	8,2	1.341
7. Эмоциональная близость	3	10,6	1.92*
8. Альтруизм	7,6	2,3	1.512
9. Верность	4,5	5,9	0.384
10. Иное	13,6	11,8	0.329

* $p = 00,5$

Как видно из таблицы, большинство различий вошло в зону незначимости (категории взаимопомощи, доверия, симпатии, духовной близости, взаимопонимания, общения, альтруизма, верности, иное), что позволяет нам сделать вывод о сходстве содержания представлений о дружбе у пожилых мужчин и женщин. Данный результат соотносится с результатом, полученным Е.В. Юрковой при исследовании различий в представлениях о дружбе в связи с полом у представителей ранней и средней зрелости [22].

Наиболее часто упоминаемой категорией в обеих выборках стала категория взаимопомощи, что свидетельствует о большой значимости помощи в дружеских отношениях и для мужчин и для женщин. Надо сказать, что в проведенном ранее исследовании представлений о дружбе у пожилых людей (в сравнении с молодыми) также была выявлена большая роль взаимопомощи в представлениях о дружбе лиц поздней зрелости [8]. Это подтверждается и социологическими исследованиями, например, Н.П. Щукина указывает на значимость взаимопомощи для адаптации пожилого человека к меняющимся социальным и экономическим условиям [21].

По результатам статистического анализа полученных данных категория эмоциональной близости вошла в зону неопределенности, при которой нулевая гипотеза об отсутствии статистических различий отвергается, что позволяет сделать предположение о большем значении эмоциональной близости для женщин, чем для мужчин. Качественный анализ данных также дает основу для такого предположения. Женщины чаще приводят примеры из собственного опыта, тогда как мужчины в своих определениях более склонны к теоретизации, что свидетельствует об эмоциональной отстраненности последних. К примеру, мужчинами были даны следующие определения дружбы: «Сближение (привязанность) людей по интересам (семейно-бытовые,

общественно-политические, религиозные, спортивно-культурные)», «Промежуточное, между любовью и ненавистью, состояние отношений между особями, при котором преобладают действия, способствующие поддержанию неотрицательного жизненного тонуса у контрагента» – в них используется сугубо научная терминология, респонденты стараются перечислить все особенности наблюдаемого явления. Для женщин же характерным является такое описание, как: «Дружба, я считаю, это великое чудо! Мы с подругой дружим с 1966 года, всегда делились радостью и горем, растили детей. Судьба распорядилась, что мы живем в разных городах, но и сейчас связь наша не потерялась» – здесь респондент акцентирует внимание на субъективности своего мнения и делится собственным опытом и переживаниями. Подобные примеры хорошо согласуются с теоретическими данными о большей интимности женской дружбы [12; 17; 24].

Также, хотя статистический анализ и не показал значимых различий для таких категорий, как общение и альтруизм, качественный анализ полученных определений позволяет сделать предположение о большей значимости этих составляющих дружбы для мужчин, чем для женщин.

В своих определениях мужчины часто акцентируют внимание на необходимости совместной деятельности и досуга в дружеских отношениях, тогда как женщины говорят о сохранении дружбы и без регулярного общения. Данная тенденция имеет исторические корни: согласно таким исследователям как И.С. Кон и Р.А. Хайнд, женская дружба развивалась как интимно-бытовое явление и лишь в редких случаях приобретала большее значение по сравнению с супружескими и детско-родительскими отношениями, в то время как мужская дружба традиционно приобретала сакральное значение и могла также оказывать положительное влияние на социальный статус и деятельность партнеров [12; 24].

Говоря об альтруизме, мужчины акцентируют внимание прежде всего на собственной интенции помогать другу бескорыстно и жертвовать чем-то ради него (например, «способность сделать для другого что-то позитивное и не всегда отвечающее собственным интересам»). Женщины же описывают альтруизм в первую очередь как требование к партнеру (например, «доверие к человеку, который в трудную минуту приходит на помощь бескорыстно»).

Таким образом, анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы об особенностях представлений о дружбе в связи с полом у пожилых людей:

1. Представления о дружбе у пожилых мужчин и женщин во многом схожи. Для обоих полов большое значение имеет взаимопомощь (материальная и физическая поддержка в тяжелых жизненных ситуациях) как одна из составляющих дружеских отношений.

2. Эмоциональная близость (сочувствие и эмоциональная поддержка) в дружбе более важна для женщин, чем для мужчин.

3. Мужчины больше, чем женщины, склонны уделять внимание общению (совместному досугу и деятельности) как одной из составляющих дружбы.

4. Для мужчин характерно описывать альтруизм как требование к себе, в то время как женщины ожидают бескорыстия от партнера по дружбе.

Список литературы

1. *Альперович В.Д.* Влияние уровня выраженности кризиса системы отношений на трансформации представлений о Враге и Друге // Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2011» [Электронный ресурс]. – М.: МАКС Пресс, 2011. – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM); 12 см.
2. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. – СПб., 2001. – С. 272.
3. *Бовина И.Б.* Представления о здоровье и болезни в молодежной среде // Вопросы психологии. – 2005. – № 3. – С. 90–97.
4. *Брушлинский А.В.* Психология субъекта: индивида и группы (часть 1) // Психологический журнал. – 2002. – № 1. – С. 71–80.
5. *Воловикова М.И.* Представления русских о нравственном идеале. – М.: Институт психологии РАН, 2003. – С. 312.
6. *Джидарьян И.А.* Счастье в представлениях обыденного сознания // Психологический журнал. – 2000. – № 2. – С. 40–48.
7. *Жданова С.Ю.* Психология познания индивидуальности человека. – Пермь: Изд-во ПГУ, 2005. – С. 190.
8. *Жданова С.Ю., Фон-Дер-Флаасс Е.Д.* Представления о дружбе в поздней взрослости // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 4(11). – С. 306–310.
9. *Знаков В.В.* Половые различия в понимании правды, лжи и обмана // Психологический журнал. – 1998. – № 1. – С. 38–49.
10. *Знаков В.В.* Понимание асоциальными подростками ситуации насилия и унижения человеческого достоинства // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 20–27.
11. *Знаков В.В.* Психология понимания правды. – СПб.: АЛЕТЕЙЯ, 1999. – С. 287.
12. *Кон И.С.* Дружба. Этико-психологический очерк. – СПб.: Питер, 2005. – С. 330.
13. *Лоренц К.* Так называемое зло. К естественной истории агрессии. – М.: Республика, 1998. – С. 62–243.
14. *Лурия А.Р.* Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. – М: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – С. 320.
15. *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986. – С. 256.



16. *Мохова Е.Е.* Возрастная динамика представлений о друге и дружбе в младшем школьном возрасте: дис... канд. психол. наук: 19.00.13. – М., 2004. – С. 251.
17. *Плюснин Ю.М.* Каких друзей мы себе выбираем? (Социобиология дружбы) // *Природа*. – 1993. – № 9. – С. 75.
18. *Смирнова Н.Л.* Типы социальных представлений об интеллектуальной личности // *Совр. психол.: Состояние и перспективы исследований*. – Ч. 3: Социальные представления и мышление личности: материалы юбилейной науч. конф. Ин-та психол. РАН (28–29 января 2002 г.). – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2002. – С. 129–139.
19. *Филд Д.* Социальные связи в старости: результаты Боннского и Берклинского лонгитюдных исследований // *Иностранная психология*. – 1997. – № 8. – С. 52–62.
20. *Шмерлина И.А.* Дружба как духовная и социальная реальность // *Социальная реальность*. – 2006. – № 5. – С. 29–50.
21. *Щукина Н.П.* Институт взаимопомощи в социальной поддержке пожилых людей: дис... д-ра соц. наук: 22.00.04. – Саратов, 2003. – С. 371.
22. *Юркова Е.В.* Проявление социальных представлений о дружбе в межличностных отношениях: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05. – СПб., 2004. – С. 169.
23. *Юркова Е.В.* Социально-психологические исследования дружбы // *Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции*. Вып. 3. – СПб.: ИПП, 2009. – С. 96–101.
24. *Hinde R.A.* *Individuals, Relationships & Culture. Links between ethology and the social sciences*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 213 p.

УДК 159.923.2

Харламова Татьяна Михайловна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

*ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, (342) 212-85-90, e-mail: psychair@yandex.ru*

**ГЕНДЕРНЫЕ МОДЕЛИ ЛИЧНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ, ОТНОШЕНИЯ
К ПРОТИВОПОЛОЖНОМУ ПОЛУ И СЕМЕЙНОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК (СТУДЕНТОВ ВУЗА)**

Tatiana M. Kharlamova

Ph.D., assistant professor, chair of psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: psychair@yandex.ru*

**GENDER MODELS OF PERSONAL IDENTITY AND ATTITUDES
TOWARDS THE OPPOSITE SEX AND FAMILY INTERACTION OF
YOUNG MALES AND FEMALES (UNIVERSITY STUDENTS)**

Аннотация: Проведен сравнительный анализ гендерных моделей личной идентичности, гендерных установок отношения к своему и противоположному полу и гендерных стереотипов семейного взаимодействия студентов вуза. Во всех изучаемых сферах выявлено доминирование андрогинных тенденций. Проблемы с гендерной самоидентификацией имеют все испытуемые, но в большей степени юноши. Приоритетным вариантом семейного взаимодействия, независимо от пола испытуемых и типа их личности, является сочетание эгалитарного и традиционно-патриархального. Будущие педагоги обоих полов позитивно и заинтересованно относятся друг к другу, при этом юноши считают, что с девушками возможна совместная социально полезная деятельность.

Ключевые слова: гендерные модели личной идентичности; гендерные стереотипы; гендерные установки; гендерная социализация; психологический тип личности; маскулинность; фемининность; андрогинность; семейное взаимодействие.

Abstract: This paper reports the results of a comparative analysis of gender models of personal identity, gender attitudes towards one's own and the opposite sex, and gender stereotypes of family interactions of university students.

All areas of investigation show dominance of androgynous trends. Gender self-identification is found to be problematic for all participants, but especially so for young males. All subjects regardless of their gender and personality type favour a combination of egalitarian and traditional/patriarchal types of family interactions. Future teachers of both sexes treat each other positively and with interest, with the males also believing in the possibility of socially useful cooperation with females. Future psychologists maintain a physical and psychological distance from males. All subjects perceive the opposite sex as 'abstruse' and 'low-priority'. The 'masculine type' subjects of both sexes show the highest rigidity of responses.

Key words: gender models of personal identity; gender stereotypes; gender attitudes; gender socialization; psychological personality type; masculinity; femininity; androgyny; family interaction.

Целью нашего исследования стало изучение гендерных моделей личной идентичности, отношения к противоположному полу и семейному взаимодействию юношей и девушек. В качестве испытуемых выступили студенты первого и второго курсов Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (далее ПГППУ) и Пермского государственного национального исследовательского университета (далее ПГНИУ). В сформированный нами диагностический комплекс вошли следующие методики: опросник С. Бэм, позволяющий определить степень выраженности маскулинных, фемининных и андрогинных моделей личной идентичности; тесты незаконченных предложений «Я – мужчина» и «Я – женщина»; опросник для изучения гендерных стереотипов в семейных отношениях; методика изучения гендерных установок «Рисунок мужчины и женщины».

В выборке юношей (студентов ПГППУ) маскулинный тип личности, вобравший в себя представления и установки о том, какими качествами должен обладать мужчина (например, независимость, напористость, готовность отстаивать свои взгляды, честолюбие, способность к лидерству, склонность к риску, аналитический склад ума, вера в себя, самодостаточность, подчеркнутая защита своей чести, агрессивность и т.п.) выявлен у 5,3 % испытуемых. Фемининный тип, объединивший в стереотипном массовом сознании традиционные представления о психологических качествах, правах и роли женщин, выявлен у 15,8 % юношей. Андрогинный тип, свойственный наиболее адаптированным, приспособленным к общению и групповому взаимодействию лицам, обладающим высокой самооценкой и гибким поведением (могут быть то независимыми и сильными, то мягкими, заботливыми и добрыми) обнаружен у 78,9 % респондентов. Очевидно, что в данной группе в качестве доминирующего выступает андрогинный тип личности, сочетающий одновременно традиционно мужские и традиционно женские психологические качества, что позволяет студентам более гибко реагировать на разнообразные жизненные, учебные и профессиональные ситуации. Установлено также, что в целом в исследуемой выборке 42,1 %



испытуемых воспринимают себя как соответствующих гендерному стереотипу мужчины, а 57,9 % недостаточно четко осознают или «вытесняют» собственные гендерные характеристики.

Более детальный анализ полученных данных позволяет утверждать, что считают себя соответствующими стереотипу мужчины 100 % «маскулинных» юношей, 33,3 % «фемининных» и 46,7 % «андрогинных», а испытывают проблемы в соотнесении себя с мужскими гендерными характеристиками 66,7 % юношей с фемининным типом личности и 53,3 % с андрогинным. Можно предположить, что современный процесс социализации, в том числе его воспитательный компонент, изменили содержание понятий «мужчина» и «женщина», что влечет за собой дезориентацию молодых людей в вопросах гендерной самоидентификации.

Столь же неоднозначными являются и результаты исследования гендерных стереотипов юношей в отношении семейного взаимодействия. В целом в данной выборке *традиционно-патриархального* типа семьи, при котором муж является ее главой и обязанности супругов строго определены их биологическим полом, придерживаются 10,5 % испытуемых, *эгалитарного* типа семьи, при котором в распределении семейных ролей нет дифференциации по признаку пола – 15,8 %, *нетрадиционного* типа семьи, при котором параметры взаимодействия мужчины и женщины противоположны социально-традиционным – 5,3 % респондентов. Установлено также, что наибольшее количество выборов (57,8 %) сделано юношами в пользу сочетания первых двух типов семейных отношений, при этом эгалитарные тенденции затронули в основном сферу воспитания детей. Желание объединить традиционные и нетрадиционные обязанности мужчины и женщины или все три варианта семейного взаимодействия высказали, соответственно, по 5,3 % испытуемых общей выборки.

Более детальный анализ полученных данных позволил установить, что традиционно-патриархальный и нетрадиционный типы семьи выбрали только «андрогинные» юноши (соответственно, 13,3 и 6,7 %), а эгалитарный тип семьи – «фемининные» (66,7 %) и «андрогинные» (6,7 %) юноши. Сочетание традиционно-патриархального и эгалитарного типов семейного взаимодействия выбрали «маскулинные» респонденты (100 %), «фемининные» (33,3 %) и «андрогинные» (66,6 %), при этом последним испытуемым свойственна тенденция к объединению трех основных типов семьи (6,7 %). Можно предположить, что «маскулинные» юноши готовы варьировать семейные отношения, но только в пределах двух типов (традиционного и эгалитарного). Соответственно, «фемининные» юноши проявили себя одновременно и как более консервативные (придерживаются существующих гендерных установок) и как открытые для нового социального опыта (готовы искать свои пути устройства и развития семейных отношений). В свою очередь «андрогинные» юноши, выбравшие пять вариантов семейных отношений, проявили наибольшую гибкость в проектировании собственной семьи и тем

самым подвергли сомнению существующие в данной области гендерные стереотипы. Данный факт не противоречит социально-психологическим, в том числе адаптационным, возможностям обозначенного типа личности.

Результаты анализа графических презентаций гендерных установок испытуемых в отношении своего и противоположного пола (изучалось пространственное расположение и графическое качество фигур, символическое содержание деталей, действий, предметов и т.д.) дополняют полученную картину следующим образом: обнаружено, что в целом в выборке юношей (студентов ПГПУ) доминирующими установками в отношении противоположного пола (по 31,6 %) являются «сотрудничество» (девушки рассматриваются как субъекты совместной деятельности) и «притяжение» (гетеросексуальные отношения имеют особое значение, лица противоположного пола эмоционально притягательны). Вероятно, в данном случае гендерные стереотипы опосредованы не только социальным опытом, но и юным возрастом испытуемых. На втором месте по количеству выборов – установка «агрессия» (15,8 %), что можно считать тревожной тенденцией, поскольку она свидетельствует о восприятии мужчинами женщин как несущих угрозу. Вероятно, данный факт связан с негативным опытом гендерной социализации юношей, в том числе с авторитарным воздействием со стороны значимых представителей противоположного пола (матери, воспитателя, учителя и т.п.). Третью позицию в общей выборке в равных пропорциях (по 10,5 %) разделили две установки: «независимость» и «индифферентность». Первая указывает на наличие психологической дистанции между полами, что может быть следствием социальной неловкости, робости, интровертированности, эгоцентризма или самодостаточности юношей. Вторая («индифферентность») связана с проблемами в сфере полоролевой дифференциации, что вполне соотносится с данными по гендерной самоидентификации юношей – будущих педагогов.

Более детальный анализ полученных данных позволил установить, что «маскулинные» молодые люди предпочитают «сотрудничество» с женщинами, но при этом воспринимают их как «непонятный объект». Возможные причины – недостаточный личный опыт общения с противоположным полом, преобладание девушек андрогинного типа личности, что затрудняет у юношей формирование четкого представления о типично женских качествах. «Фемининные» молодые люди в общении с противоположным полом также предпочитают установку «сотрудничество», при этом они в равной степени (по 33,3 %) воспринимают женщин как «функциональный», «сексуальный» и «непонятный» объекты. В первом случае женщине делегируются ее стереотипные обязанности (в основном – занятия с детьми), во втором – внимание испытуемых сконцентрировано на ее признаках пола (в рисунках акценты сделаны на области бедер и груди), в третьем – персонажи женского рода представлены нечетко (прорисованы не полностью), что мешает их восприятию и пониманию. «Андрогинные» юноши вновь продемонстрировали

более широкую палитру предпочтений, чем «маскулинные» и «фемининные», при этом в качестве приоритетной выбрали установку «притяжение» (40 %), отражающую высокую значимость для них гетеросексуальных отношений и эмоциональную притягательность лиц противоположного пола. Интересно, что одновременно эти же испытуемые воспринимают женщин как «непонятный» и «малоценный» объект. Возможно, в данном феномене сочетаются недостаточный личный опыт юношей в плане взаимодействия с девушками и эффекты социальной дезорганизации, значительно изменившие представителей обоих полов. На втором месте в группе «андрогинных» юношей – установка «агрессия» (20,1 %), при этом женщина воспринимается как «осуждаемый объект» (изображена пьяной, плохо одетой, непричесанной, разутой и т.д.) и «малоценный объект» (представлена некрасивой, несоразмерно маленькой, неаккуратной и т.д.). На одном из рисунков персонаж мужского пола на машине сбивает женщину и уезжает, оставив ее на дороге. Сцена детализирована надписями (например, «кровь»). Данная тенденция не может не тревожить, так как деструктивное до преступного социальное поведение, в том числе по отношению к женщине, все чаще воспринимается как неизбежная современная реальность. Это серьезный повод задуматься представителям обоих полов. Третье место в исследуемой группе респондентов с одинаковым количеством выборов (по 13,3 %) занимают установки «сотрудничество», «независимость», «индифферентность» (последняя указывает на наличие проблем в области полоролевой дифференциации). Обозначенные стереотипы соотносятся с такими гендерными аттитюдами отношения к противоположному полу, как «функциональный», «сексуальный» и «малоценный» объект.

Полученные данные подтверждают наличие проблем в области гендерной социализации юношей, в том числе определенную дезориентацию молодых людей в отношении к своему и противоположному полу. Доминирование андрогинных тенденций у данных испытуемых следует признать стабильным современным психолого-социальным явлением, имеющим свои достоинства и недостатки.

В выборке девушек (студенток ПГГПУ) фемининный тип личности, понимаемый как совокупность телесных, психических и поведенческих признаков, отличающих среднестатистическую женщину от мужчины (например, скромность, нежность, преданность, застенчивость, сострадание, умение сочувствовать, способность утешить, теплота, сердечность, мягкость, доверчивость, любовь к детям и т.п.), диагностирован у 13,8 % студенток (для сравнения, юношей с фемининным типом личности выявлено больше). Маскулинный, соответственно, у 3,1 % и андрогинный (возможное следствие толерантного отношения родителей к полоролевому поведению дочери) – у 83,1 % испытуемых. Выявленная тенденция также отвечает современным социальным реалиям, предъявляющим к женщине новые требования, в том числе наличие у нее определенных маскулинных

социально-психологических качеств (активность, независимость, надежность, ответственность и др.) и готовность женщины к выполнению новых социальных ролей (руководителя, политика, бизнесмена и др.). В то же время установлено, что 72,3 % студенток данной выборки воспринимают себя как соответствующих фемининному гендерному стереотипу, а 27,7 % недостаточно четко осознают или «вытесняют» собственные гендерные характеристики (для сравнения, в выборке юношей подобные проблемы испытывают более половины респондентов).

Более детальный анализ полученных данных позволил установить, что осознают себя как соответствующих гендерному стереотипу женщины 100 % «фемининных» девушек и 70,4 % «андрогинных». Нейтрально относятся к себе, т.е. плохо осознают или «вытесняют» собственные гендерные характеристики, 29,6 % «андрогинных» студенток и 100 % «маскулинных». Можно предположить, что современные девушки, как и юноши, вкладывают новое содержание в понятия «мужчина» и «женщина», что требует пересмотра содержания самих этих понятий, основанных на стереотипах массового сознания, и разработки нового диагностического инструментария, направленного на изучение гендерных характеристик личности.

Противоречивыми являются и результаты исследования гендерных стереотипов девушек (будущих педагогов) в семейной сфере. Установлено, что *традиционно-патриархального* типа семьи (муж – глава, обязанности супругов определены их полом) планируют придерживаться 24,6 % студенток данной выборки, *эгалитарного* типа (в сфере семейного взаимодействия нет дифференциации по признаку пола) – 15,4 %, *нетрадиционного* типа (жена – глава семьи, обязанности мужчины и женщины противоположны традиционным) – 6,2 % респондентов. Объединили в своих ответах два первых типа семейного устройства 47,7 % испытуемых, при этом соотношение было либо 50 % на 50 %, либо на фоне эгалитарных отношений признавалось главенство мужчины, что характерно для традиционного типа семейного взаимодействия. Сочетание эгалитарного и нетрадиционного типов семьи считают возможным 1,5 % обследованных, а всех трех основных типов – 4,6 %. Очевидно, что на сегодня граница между гендерными стереотипами семейных отношений размыта, как и в случае с социально-психологическими качествами современных девушек и юношей. Обозначенная проблема также требует пристального внимания специалистов в области наук о человеке.

Более детальный анализ полученных данных позволил установить следующее. Традиционно-патриархального типа семьи готовы придерживаться 44,4 % «фемининных», 100 % «маскулинных» и 16,7 % «андрогинных» девушек; эгалитарного типа – 11,1 % «андрогинных» студенток, а смешанного типа, в котором объединились обозначенные выше 2 варианта семейных отношений, – 55,6 % «фемининных» и 57,4 % «андрогинных» испытуемых. Интересно, что к нетрадиционному типу семьи, при котором обязанности мужчины и женщины противоположны общепринятым, и ко второму

смешанному типу, объединившему три основных гендерных стереотипа семейных отношений, тяготеет равное количество «андрогинных» испытуемых (по 7,4 %). Очевидно, что девушки с андрогинным типом личности способны более гибко, вариативно подходить к организации семейного взаимодействия, и данный факт вполне согласуется с современными социальными тенденциями. В отличие от них девушки с маскулинным типом личности продемонстрировали устойчивый интерес только к традиционно-патриархальным отношениям, что говорит о менее выраженных адаптационных возможностях и приверженности к стереотипным установкам в данной сфере жизнедеятельности.

Далее нами был проведен анализ рисунков мужчины и женщины, выполненных студентками ПГГПУ. При этом, как и в выборке юношей, изучалось пространственное расположение фигур, их абсолютная и относительная величина, особенности изображения, пропорции частей тела, графическое качество фигур своего и противоположного пола, символическое содержание деталей, действий, предметов и степень законченности рисунка. Обнаружено, что у девушек в отношении молодых людей доминирующей гендерной установкой является «притяжение» (32,3 %). Данный факт указывает на высокую значимость для них гетеросексуальных отношений, особенно их эмоционального компонента (для сравнения, в выборке юношей на первое место вышла также и установка «сотрудничество»). На втором месте по количеству выборов – установка «независимость» (18,5 %), характеризующая девушек как самодостаточных, дистанцированных от противоположного пола. В рисунках, например, это проявляется в физическом расстоянии между персонажами: чем оно больше, тем больше и психологическая дистанция между ними. Возможные причины – эгоцентризм или социальная неловкость девушек. Интересно, что в выборке юношей на втором месте установка «агрессия», что указывает на наличие у них более травматичного опыта взаимоотношений с женским полом. Третье место в группе студенток ПГГПУ занимает установка «индифферентность» (16,9 %), раскрывающая проблемы полоролевой дифференциации, т.е. наличие у данных испытуемых недостаточно сформированного представления о типично мужских и типично женских качествах. Далее по степени значимости идет установка «сотрудничество» (15,4 %), при которой представители противоположного пола рассматриваются как субъекты деятельности, что в большей степени характерно для девушек с высоким уровнем притязаний, целеустремленных и ориентированных на материальные ценности. На пятом месте – установка «опора» (7,7 %), наиболее свойственная мягким, дружелюбным девушкам, находящим в мужчине поддержку и надежного союзника (в выборке юношей данная установка не выявлена, что можно интерпретировать, как отсутствие у них восприятия женщин в качестве опоры в семейной жизни). Последнее место в группе студенток ПГГПУ разделили установки «изоляция» и «агрессия» (по 4,6 %). В первом случае у испытуемых имеются проблемы в области

гетеросексуальных отношений. Возможная причина – конфликт, разрыв, стресс в области взаимоотношения полов и как следствие – сниженный фон настроения, депрессия. Установка «агрессия» свидетельствует о восприятии мужчин как несущих угрозу. В рисунках это проявляется в попытках со стороны мужчин нанести женщине удар опасными для ее жизни и здоровья предметами. Возможно, за этими сюжетами стоит воспоминание о личном травматическом опыте, в том числе о вражде или насилии со стороны противоположного пола.

Более детальный анализ полученных данных позволил установить, что в группе студенток с фемининным типом личности в качестве приоритетных (по 22,2 %) были названы установки «сотрудничество», «независимость» и «притяжение». Вторую позицию (по 11,1 %) разделили установки «опора» (символизирует единение, поддержку, что в большей степени свойственно студенткам из благополучных семей, не имеющим осложнений в сфере личных, интимных отношений), «изоляция» и «индифферентность». В группе студенток с маскулинным типом личности репертуар гендерных установок ограничен двумя вариантами – «независимость» и «агрессия» (по 50 %), что вновь указывает на социальную ригидность, консервативность данных испытуемых. В отличие от них девушки с андрогинным типом личности продемонстрировали в отношении представителей противоположного пола самый разнообразный репертуар гендерных установок. При этом в качестве доминирующей установки у них выступает «притяжение» (33,3 %), на втором месте – «индифферентность» (20,4 %), на третьем – «независимость» (16,7 %) и далее в порядке уменьшения значимости – «сотрудничество» (14,8 %), «опора» (7,4 %), «изоляция» и «агрессия» (по 3,7 %).

Амбивалентные гендерные аттитюды выявлены в выборке девушек и в отношении к мужчинам. Наиболее значимыми из них (по 33,3 %) оказались: «функциональный объект» (в рисунках представлено традиционно понимаемое назначение мужчины – он везет женщину на машине, копает землю, строит дом и т.д.) и «непонятный объект» (мужчина не до конца прорисован, черты лица имеют пропуски, что мешает четко представить данный персонаж). Вторую позицию (по 11,1 %) занимают одновременно три аттитюда: «романтический объект» (в рисунках поза и жесты мужчины отражают преклонение, восхищение женщиной, он – галантный кавалер, рыцарь), «сексуальный объект» (основные акценты сделаны на сексуальных признаках мужчины) и «малоценный объект» (персонаж противоположного пола изображен как имеющий малую ценность – невысокого роста, некрасивый, неаккуратный и т.д.). Следует отметить, что в рисунках «фемининных» студенток установки «сотрудничество» и «независимость» в большинстве случаев взаимосвязаны с отношением к мужчине как «функциональному объекту», а установки «изоляция» и «индифферентность» – с отношением к нему как «непонятному» и «малоценному» объекту. Установка «притяжение» связана в данной группе испытуемых с аттитюдом «сексуальный объект», а «опора» – с отношением



к мужчине как «романтическому объекту». Очевидно, что, несмотря на амбивалентность отношения девушек с фемининным типом личности к себе и противоположному полу, это отношение (за небольшим исключением) имеет внутреннюю логику. В свою очередь девушки маскулинного типа во взаимоотношениях с мужчинами менее вариативны, поскольку в равной степени придерживаются двух установок – «независимость» и «агрессивность» (во втором случае персонаж противоположного пола ведет себя враждебно, физически агрессивно), что может быть следствием негативного социального опыта испытуемых. Или эти девушки видят опору только в себе, поскольку их гендерные аттитюды отношения к мужчинам столь же однозначны – «непонятный» и «малоценный» объект. Испытуемые с андрогинным типом личности имеют наиболее разнообразный репертуар гендерных установок в отношении себя и представителей противоположного пола, при этом во взаимоотношениях с мужчинами у них доминирует установка «притяжение», а далее в порядке убывания значимости идут: «индифферентность», «независимость», «сотрудничество», «опора», «изоляция», «агрессия». Столь же вариативны и гендерные аттитюды, в которых проявляется отношение к мужчинам. На первом месте (33,3 %) – мужчина «непонятный объект», на втором (25,8 %) – «малоценный объект», на третьем (16,6 %) – «романтический объект» и далее (в порядке убывания значимости) – «функциональный», «сексуальный», «сверхценный объект» (мужчина – совершенное, божественное существо). На последнем месте с одинаковым количеством выборов находятся аттитюды «осуждаемый объект» (мужчина несет негативные признаки – пьян, плохо одет, не причесан, разут, его социальный статус низкий), «угрожающий объект» (персонаж противоположного пола несет угрозу) и «отвергаемый объект» (в нашем исследовании это были рисунки, в которых мужчину и женщину разделяла черта). Интересен и тот факт, что гендерные установки, раскрывающие характер взаимоотношений с мужчиной и отношения к нему со стороны «андрогинных» девушек, имеют 22 варианта сочетания. Доминирует взаимосвязь установок «притяжение» и «романтический объект», что вполне естественно для юного возраста испытуемых. На втором месте – «индифферентность» и «непонятный объект», на третьем – «притяжение» и «малоценный объект», что также является следствием социализации, в том числе недостаточного или негативного личного опыта студенток. Полученные данные позволяют утверждать наличие новых тенденций в представлении девушек о себе и противоположном поле, что требует дальнейшего междисциплинарного изучения и соответствующего психологического сопровождения.

Данные, полученные в выборке студенток ПГНИУ (будущих психологов), частично соотносятся с результатами обследования студенток ПГПУ (будущих педагогов). Фемининный тип личности выявлен у 19,2 % испытуемых, маскулинный – у 11,5 % и андрогинный – у 69,3 %

(для сравнения, в выборке студенток педагогического вуза соотношение было 13,8, 3,1 и 83,1 %). Можно предположить, что тенденция, выявленная ранее в двух других группах испытуемых, имеет место и в данной, и также отвечает современным реалиям, требующим от женщины высокой социальной адаптивности. При этом среди девушек-психологов андрогинный тип личности встречается реже, а два других – чаще, чем в выборке девушек-педагогов. Данный факт может быть связан с таким аспектом, как специфика выбранной профессии – испытуемые из педагогического вуза обучаются на математическом, физическом и химико-биологическом факультетах, требующих от женщины таких полярных психологических качеств, как эмоциональность, мягкость, спокойствие и рациональность, сила, энергичность, логичность и др. Также было установлено, что в целом 66,7 % студенток-психологов воспринимают себя как соответствующих женскому гендерному стереотипу, а 33,3 % нечетко осознают или «вытесняют» из сферы сознания собственные гендерные характеристики (в выборке студенток-педагогов соотношение было 72,3 и 27,7 %).

Изучение гендерных стереотипов в семейных отношениях в выборке студенток ПГНИУ позволило выявить следующее: наибольшее количество предпочтений (80,8 %) имеет вариант, при котором объединяются традиционно-патриархальный тип семьи (муж – глава, обязанности супругов определены их полом) и эгалитарный (нет дифференциации по признаку пола), что позволяет более гибко выстраивать отношения внутри семейной системы. При этом эгалитарные семейные тенденции выражены более явно (преимущественно на уровне 60–70 %, т.е. респонденты допускают совместное принятие семейных решений, обеспечение материального достатка и воспитание детей, традиционный подход проявляется в признании за мужем общего главенства). На втором месте – обозначенные выше типы, но в качестве самодостаточных (по 7,7 %). На третьем – вариант с объединением трех типов семейных отношений, включая нетрадиционный (3,8 %). Интересно, что в группе студенток-педагогов последний тип, при котором жена – глава семьи, обязанности мужчины и женщины противоположны культивируемым в массовом сознании, выбрали в качестве единственно правильного 6,2 % испытуемых. Выявленная в ходе исследования трансформация гендерных стереотипов в семейных отношениях, возможно, является одной из причин доминирования андрогинных тенденций в личностной сфере современных девушек, так как социальная андрогиния во многом – продукт воспитания, и этот факт давно не подлежит сомнению. Очевидно, каждое новое поколение будет все дальше уходить от классических стереотипов мужчины и женщины.

Анализ рисунков мужчины и женщины, включавший изучение пространственного расположения фигур, их абсолютной и относительной величины, графического качества фигур своего и противоположного пола, символического содержания деталей, действий и предметов, степени законченности рисунка и т.д., позволил установить следующее. У студенток –



психологов доминирующей гендерной установкой является «независимость» (46,3 %), позволяющая характеризовать данных испытуемых как самодостаточных, психологически дистанцированных от противоположного пола по причине эгоизма или социальной некомпетентности (для сравнения, в группе студенток-педагогов преобладала установка «притяжение»). На втором месте по количеству выборов – «сотрудничество» (30,7 %), при котором представители противоположного пола рассматриваются как субъекты деятельности. Подобная установка характерна для девушек с высоким уровнем притязаний, целеустремленных и ориентированных на материальные ценности. На третьем месте – гендерная установка «индифферентность» (11,5 %), раскрывающая проблемы полоролевой дифференциации. Далее по количеству выборов идут установки «притяжение» (7,7 %) и «агрессия» (3,8 %). Полученные данные подтверждают наличие гендерных стереотипов у студенток ПГНИУ, при этом имеет место и определенная вариабельность в отношении к себе и мужчинам.

Отношение студенток (будущих психологов) к противоположному полу проявилось в доминировании аттитюдов «функциональный» и «непонятный» объект (в рисунках мужчина либо занимается традиционно мужскими делами, требующими физической силы, выносливости, уверенного владения техникой и т.д., либо не до конца прорисован, что мешает его социальной идентификации). Данные варианты выбрали по 38,5 % девушек. Интересно, что и «фемининные», и «маскулинные», и «андрогинные» студентки продемонстрировали подобное отношение к противоположному полу (60 и 40 %, 66,7 и 33,3 %, по 33,4 % соответственно). На втором месте в обобщенной выборке – установка «малоценный объект» (15,3 %), на третьем – «сексуальный объект» (7,7 %), что также соответствует и установкам «андрогинных» девушек (22,1 и 11,1 %, соответственно). Очевидно, студентки ПГНИУ андрогинного типа личности обладают большей социальной компетентностью, чем студентки других моделей личностной идентичности, что позволяет им более дифференцированно воспринимать мужчин. Данный факт в целом согласуется с психологическими особенностями и возможностями андрогинов, сочетающих в себе мужские и женские психологические черты.

Выводы

1. Общей тенденцией для всех испытуемых (юноши ПГГПУ, студентки ПГГПУ и ПГНИУ) является преобладание андрогинной модели личной идентичности, характеризующейся высокой самооценкой, гибким поведением, адаптивностью, способностью к общению и групповому взаимодействию. Данный факт следует признать стабильным современным социально-психологическим явлением, имеющим свои достоинства и недостатки. Фемининный тип личности в большей степени выражен у студенток ПГНИУ, а в разнополой выборке студентов педагогического вуза – у юношей, что позволяет характеризовать молодых людей как более скромных, способных внимательно, сердечно относиться к другим людям, любящих детей.

Обозначенные характеристики имеют особое значение для выбранной юношами профессии. Маскулинный тип личности в большей степени выражен в группе студенток ПГНИУ, что позволяет характеризовать будущих психологов как более независимых, самодостаточных, обладающих лидерскими качествами и вполне соответствующих современным представлениям о женщине и ее роли в социуме.

2. Все респонденты имеют проблемы с гендерной самоидентификацией, но в большей степени юноши, что может быть следствием изменения содержания понятий «мужчина» и «женщина», а также все более толерантного отношения социума к полоролевому поведению молодежи, поддерживающему андрогинные тенденции.

3. Приоритетным вариантом семейного взаимодействия во всех исследуемых выборках является сочетание эгалитарного и традиционно-патриархального типов отношений, что в большинстве случаев предполагает равное участие супругов в принятии решений, воспитании детей, материальном обеспечении семьи на фоне главенства мужчины. Выявленная тенденция согласуется с усилением эффекта социальной андрогинии, которая во многом является продуктом воспитания в подобных семьях. Очевидно, каждое новое поколение будет все дальше уходить от классических стереотипов мужчины и женщины.

4. В отношении к своему и противоположному полу в выборке юношей доминируют установки «притяжение» и «сотрудничество», а в выборке студенток ПГПУ – «притяжение». Очевидно, будущие педагоги обоих полов эмоционально позитивно и заинтересованно относятся друг к другу, при этом юноши считают, что с девушками возможна и совместная социально-полезная деятельность. В отличие от студентов ПГПУ студентки ПГНИУ проявили себя по отношению к мужчинам как самодостаточные, физически и психологически дистанцированные. Наименьшее количество вариантов обозначенных гендерных установок выявлено у испытуемых маскулинного типа личности, а наибольшее – у испытуемых андрогинного типа личности. Психологическая и социальная гибкость последних позволяет добиться успехов в учебной и профессиональной деятельности, служит определенным гарантом благополучного семейного взаимодействия.

5. Гендерные аттитюды в отношении противоположного пола в выборках юношей и девушек разных вузов имеют следующие общие закономерности. Те и другие, независимо от типа личности, воспринимают противоположный пол как «непонятный объект» и со значительным количеством выборов – как «малоценный объект». Наличие первой установки может быть детерминировано возрастом испытуемых и преобладанием в ближайшем окружении лиц андрогинного типа, что затрудняет формирование у молодежи адекватного представления о типично женских и мужских качествах. Вторая установка более деструктивна, поскольку содержит представление о противоположном поле как имеющем малую ценность, неаккуратном,



неказистом, некрасивом и т.п. Общей тенденцией является и более дифференцированное восприятие лиц противоположного пола «андрогинными» испытуемыми, что объясняется их психологическими особенностями, в том числе высокой социальной адаптивностью. Наиболее ригидны в этом плане «маскулинные» студенты и студентки.

Подготовлено и издано в рамках проекта 036-Ф Программы стратегического развития ПГГПУ.

УДК 159.9.072.432

Красильникова Екатерина Николаевна

аспирант кафедры теоретической и прикладной психологии

Дериш Федор Валерьевич

студент факультета психологии

*ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия**614990, Пермь, Сибирская, 24, (342) 219-07-19, e-mail: ekaterina_n_e@mail.ru; fedor.derish@yandex.ru***ВЗАИМОСВЯЗИ ХАРАКТЕРИСТИК СИБЛИНГОВЫХ И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ****Ekaterina N. Krasilnikova**

postgraduate student of the Department of theoretical and applied psychology

Fedor V. Derish

student of the faculty of psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»**24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: ekaterina_n_e@mail.ru; fedor.derish@yandex.ru***LINKS BETWEEN CHARACTERISTICS OF SIBLING AND CHILD-PARENT RELATIONSHIPS**

Аннотация: В работе представлены результаты исследования сиблинговых и детско-родительских отношений в полных двухдетных семьях. Предпринята попытка анализа семьи в системном контексте. Изучались согласованность оценок близнецов и сиблингов, взаимосвязи параметров взаимодействия родителей и детей, а также различия в восприятии отношений младших и старших сиблингов с матерью и отцом. Сопоставление оценок восприятия отношений в парах показало, что близнецы и сиблинги демонстрируют разную степень согласованности. Было обнаружено, что характер взаимосвязей между характеристиками родительско-детских отношений и параметрами сиблинговой среды различен для старших и младших сиблингов. Выявлены значимые различия между отношениями с матерью и отцом по оценкам старших и младших сиблингов.

Ключевые слова: сиблинги; сиблинговые отношения; детско-родительские отношения.

Abstract: The article presents the results of a study sibling and parent-child relationship in the full two-child families. Attempts to analyze the family with a systematic approach. We studied the consistency of ratings twins and siblings, the relationship between the parameters of the interaction of parents and children, as well as differences in the perception of relations of younger and older siblings with their mother and father. The consistency of ratings relationships in pairs showed that twins and siblings exhibit varying degrees of consistency. It was found that the nature of the relationships between the characteristics of the parent-child relationships and the parameters of sibling environment is different for older and younger siblings. There were significant differences between the relationship with his mother and father estimated older and younger siblings.

Key words: siblings; sibling relationships; child-parent relationships.

К изучению семьи применяются различные подходы, в том числе и системный. Его основой является общая теория систем, которая акцентирует внимание на взаимоотношениях между компонентами, составляющими единое целое. Семья рассматривается как целостная самоорганизующаяся система, реализующая совокупность функций, обеспечивающих полное удовлетворение потребностей членов семьи, характеризующаяся внешними и внутренними границами и иерархической ролевой структурой отношений. Системный подход в исследовании семьи использовали В. Сатир, С. Минухин, М. Боуэн и др. [2].

Для описания семьи В. Сатир использует такие параметры, как энергетика семьи (эмоции, жизненные установки членов семьи), структура семьи (все члены семьи и те, кто оказывает влияние на их поведение), границы семьи (взаимодействие семьи с внешней средой), функциональные характеристики семьи (стили общения, семейные правила) [7].

Согласно С. Минухину, семья является единым сложным организмом, состоящим из отдельных членов. Ключевыми понятиями являются структура семьи, подсистема семьи, границы. К структуре относятся правила, определяющие взаимодействие в семье. Основными подсистемами семьи являются супружеские, детско-родительские и сиблинговые (отношения братьев и сестер) отношения. Границы семейной системы регулируют отношения между подсистемами, а также между её ближайшим социальным окружением [6].

Семью как эмоциональное поле, в котором каждый член занимает определенную позицию, зависящую от порядка рождения, и выполняет свойственные ей функции, рассматривал М. Боуэн [10].

Системный подход признает, что родители влияют на своих детей. Но Д. Шэффер также подчеркивает, что, во-первых, дети влияют на поведение

родителей и выбор их воспитательной практики, а во-вторых, семья является сложной социальной системой, т. е. сетью обоюдных (реципрокных) взаимоотношений и альянсов, которая постоянно развивается и подвергается сильному влиянию общества и культуры [8].

Согласно Дж. Белски [9], семья имеет ряд характеристик: поведение и развитие ребенка, родительские характеристики (личностный ресурс родителей), источники стресса и поддержки, взаимовлияющие друг на друга. При этом влияние может осуществляться как прямым, так и косвенным образом. В качестве прямого воздействия можно рассматривать отношения «мать – ребенок», а в качестве косвенного – влияние отца на эти отношения. Так, благополучные отношения между супругами, равно как и сотрудничество в реализации воспитательных стратегий, оказывают положительное влияние на ребенка (Plakovitz, 1984; Belsky, Gilstrap & Rovine, 1984; Levi-Shiff, 1994). В свою очередь и ребенок может прямо влиять на одного родителя (например, выказывая неподчинение его требованиям) и косвенно на отношения между родителями (Donovan, Leavitt & Walsh, 2000; Crockenberg & Litman, 1990). При этом Белски подчеркивает усложнение семьи как системы при включении дополнительных родственников: сиблингов или старшего поколения. Одним из важнейших итогов такого системного подхода к семье является необходимость отхода от привычной схемы «мать–ребенок» в пользу более целостного взгляда на всех членов семьи. При этом необходимо учитывать, что семья не является статичной структурой и находится в постоянном развитии, хотя бы в силу развития индивидуальности каждого ее члена и соответственно изменяется их взаимодействие и взаимовлияние (Klein & White, 1996; Корниенко, 2011).

Говоря об исследованиях семьи, стоит отметить интерес к проблемам материнства (Мещерякова, 2000; Филиппова, 2001; Захарова, 2003, 2001; Варга, 2001), отцовства (Fthenakis, 2000; Архиреева, 2006, 2008; Портнова, Борисенко, 2006), сиблинговых отношений (Brody, 1998; McNale, 1995; Алексеева, 2008; Зырянова, Черткова, 2011; Корниенко, 2011). При этом недостаточно работ, рассматривающих семью в системном контексте.

Итак, целью настоящего исследования является изучение семьи с позиции детско-родительского взаимодействия и отношения детей друг к другу (сиблингов и близнецов).

Организация исследования

Характеристика выборки

В исследовании приняли участие 50 полных семей, имеющих двух детей. Старший ребенок – в возрасте 14–16 лет, младший – 8–10 лет. Разница в возрасте между сиблингами не превышает пяти лет. Также приняли участие 50 пар близнецов (34 пары монозигот — МЗ и 26 пар дизигот — ДЗ) в возрасте 15–17 лет. Все семьи проживают в городе Перми.

Методы психодиагностического обследования

Особенности отношения детей в одной семье по отношению друг к другу оценивались при помощи опросника различающегося опыта сиблингов



(Siblings Inventory of Differential Experience: SIDE; Daniels & Plomin, 1984). Опросник позволяет оценить три сферы отношений: межличностные отношения (антагонизм, забота, ревность, близость); отношения с родителями (привязанность и контроль со стороны матери и отца) и отношения со сверстниками (отношение к учебе, склонность к делинквентности и популярность).

Для исследования параметров взаимодействия детей и родителей использовался опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской. Показатели: нетребовательность – требовательность, мягкость – строгость, автономность – контроль, эмоциональная дистанция – близость, отвержение – принятие, отсутствие сотрудничества – сотрудничество, несогласие – согласие, непоследовательность – последовательность, авторитетность родителя, удовлетворенность отношениями. Методика заполнялась старшим и младшим сиблингами в отношении матери и отца (вариант для детей). А также матерью и отцом в отношении старшего и младшего сиблингов (вариант для родителей).

Статистические методы анализа данных

Анализ согласованности восприятия отношений в парах близнецов и сиблингов производился с помощью корреляционного анализа. Особенность интерпретации полученных данных состоит в том, что используется опросник-дифференциал, низкие корреляции оценок отражают высокую согласованность представлений.

Генетический анализ производился на основе дисперсионного анализа ANOVA, оценивались различия между средними значениями у каждого типа близнецов. Данная схема описана в работе Р. Пломин и Д. Дэниэлс (Plomin & Daniels, 1985) и использована в работах Ф.И. Барского [1].

Для выявления различий между показателями взаимодействия сиблингов с родителями использовался сравнительный t-критерий для зависимых групп. Для анализа взаимосвязей параметров взаимодействия родителей и сиблингов использовался корреляционный анализ.

Результаты и их обсуждение

1) Особенности восприятия семейной среды сиблингами и близнецами

Согласованность оценок близнецов

При сопоставлении оценок согласованности в парах близнецов обнаружилось, что МЗ и ДЗ близнецы демонстрируют разную степень согласованности. В частности, наибольшая согласованность у МЗ близнецов по характеристикам отношения к соблизнецу (антагонизм $r=-,22$; забота $r=,06$; ревность $r=-,05$), а у ДЗ близнецов – по особенностям отношений с родителями (привязанность к матери $r=-,19$; привязанность к отцу $r=-,01$; контроль со стороны матери $r=-,15$; отца $r=-,44$). По характеристикам социальной среды (ориентация на делинквентность $r=-,36$ и популярность $r=-,71$) наиболее согласованы МЗ близнецы. Параметр «близость с сибсом» оценивается обоими типами близнецов одинаково ($r=-,14$). Наименее

согласованы между собой представления об отношениях с родителями у МЗ, а у ДЗ близнецов – по оценке отношения к соблизнецу. Можно утверждать, что МЗ близнецы сходным образом оценивают свои отношения с соблизнецом, в отличие от ДЗ. Отношения с родителями МЗ близнецами воспринимаются скорее как различные, а отношения со сверстниками сходны у каждого члена пары за исключением отношения к учебной деятельности. Эти факты частично противоречат данным, приведенным в работе Барского [1], однако общность результатов в том, что МЗ близнецы в целом имеют более согласованные оценки, чем ДЗ, т.е. имеют более точные представления о соблизнеце.

Генетический анализ особенностей восприятия отношений в парах был сделан на основе дисперсионного анализа ANOVA. Значимые различия оценок были получены для шкал «забота», «привязанность к отцу», «ориентация на образование» и «делинквентность», сходные результаты были представлены в работе Л. Бэйкер и Д. Дэниэлс (Baker & Daniels, 1990). Имеющиеся различия позволяют утверждать, что данные параметры находятся под влиянием как генетических, так и средовых факторов (например, социально-ролевых моделей отношений). Наличие дифференцированности в представлениях об отношениях близнецов свидетельствует о возможном влиянии социально-психологических факторов. В исследовании Ф.А. Вернона (Vernon et al., 1997) были получены данные о влиянии генотипа на показатели «ориентация на образование» и «популярность», что согласуется с нашими результатами.

Согласованность оценок сиблингов

Наибольшая согласованность оценок сиблингов наблюдается по показателю «близость» с сиблингом ($r=-,22$). Не согласованы оценки по параметрам отношения к сиблингу «ревность» ($r=,25$) и «антагонизм» ($r=,16$), также высокая несогласованность по «отцовскому контролю» ($r=,53$) и по «ориентации на популярность» ($r=,39$). Обнаруживается большая согласованность сиблингов по шкалам отношения с матерью и несогласованность по шкалам отцовского отношения, вероятно, это связано с тем, что сиблинги имеют схожий опыт взаимодействия с матерью и разный опыт взаимодействия с отцом, а соответственно, оценивают отношения каждого из родителей дифференцированно. Сиблинги по-разному оценивают «ревность» и «антагонизм» или противопоставление по отношению друг к другу. Несходство оценок по «популярности» среди сверстников вызвано тем, что у сиблингов разного возраста есть соответствующие им по возрасту друзья и поэтому оценить адекватно этот параметр в отношении друг друга им сложно. Небольшое сходство по «ориентации на образование», видимо, отражает семейные ценности.

2) Взаимосвязь родительско-детских и сиблинговых отношений

Взаимосвязи между характеристиками родительско-детских и сиблинговых отношений

На втором этапе работы нами были проанализированы корреляционные связи ($p<,05$) между характеристиками родительско-детских отношений



(оценка со стороны родителей) и параметрами сиблинговой среды (в восприятии старших и младших детей).

Так, в группе старших сиблингов взаимосвязи характеристик материнского отношения и параметров сиблинговых отношений в большинстве случаев являются положительными.

А именно: имеют положительные корреляционные связи следующие показатели: «нетребовательность–требовательность», «авторитетность родителя» и «забота» ($r=,32$; $r=,32$); «авторитетность родителя» и «близость» ($r=,30$), «удовлетворительность отношениями» и «отцовский контроль» ($r=,31$); «отсутствие сотрудничества – сотрудничество» и «ориентация на образование», «ориентация на популярность» ($r=,35$; $r=,33$);

Кроме того, мы получили и отрицательные корреляционные связи между показателями: «мягкость–строгость» и «ревность» ($r=,38$), «непоследовательность–последовательность» и «материнская привязанность» ($r=-,29$).

При высоком уровне требовательности и авторитета матери перед старшим сиблингом он проявляет большую заботу о младшем. Также чем авторитетнее мать для старшего сиблинга, тем он эмоционально ближе к младшему. Кроме того, старший рассматривает строгое отношение матери как проявление внимания и в связи с этим меньше ревнует младшего.

В случае, когда старший ребенок чувствует сильный контроль со стороны отца, то мать в большей степени удовлетворена своими отношениями со старшим. Также, признание матерью старшего как равного усиливает его ориентацию на успехи среди сверстников и стремление получить образование.

В целом мать оказывает большое влияние на старшего ребенка и на его отношение к младшему, причем чем более авторитетной для ребенка она будет, тем более положительно старший будет относиться к младшему.

В группе старших сиблингов было получено меньшее количество взаимосвязей между характеристиками отцовского отношения и параметрами сиблинговых отношений. Так, были установлены положительные корреляционные связи между следующими показателями: «несогласие–согласие» и «близость» ($r=,36$), «удовлетворенность отношениями» и «материнский контроль» ($r=,32$). Среди отрицательных мы получили следующие показатели: «отвержение–принятие» и «близость» ($r=-,31$), «мягкость–строгость» и «отцовский контроль» ($r=-,35$), «непоследовательность–последовательность» и «привязанность к матери» ($r=-29$).

Принятие старшего ребенка отцом связано с тем, что между детьми начинают устанавливаться более эмоционально теплые отношения. Когда старший ребенок считает, что отец его контролирует, то отец, наоборот, проявляет меньшую строгость к нему.

Исходя из анализа полученных взаимосвязей, мы получили интересные связи и проинтерпретировали их в рамках представления о семье как о системе следующим образом: отделение от матери старшего, вероятно, говорит о его

самостоятельности и стабильности, поэтому родительское поведение становится предсказуемым и последовательным. А также проявление контроля над старшим ребенком связано с тем, что другой родитель более удовлетворен отношениями с ним.

В группе младших сиблингов наблюдается гораздо меньше взаимосвязей между характеристиками родительских и сиблинговых отношений. В результате были установлены положительные корреляционные связи между следующими показателями: «мягкость–строгость» и «близость» ($r=,30$); «несогласие–согласие», «непоследовательность–последовательность» и «делинквентность» ($r=-,29$; $r=-,37$); «отвержение–принятие», «авторитетность родителя» и «ориентация на популярность» ($r=,33$; $r=-,30$).

Полученные результаты показывают, что в случае, когда мать строго относится к младшему сиблингу, он эмоционально ближе к старшему сиблингу. Отчуждение и непоследовательность в отношении матери к младшему сиблингу может привести к усилению его ориентации на делинквентное поведение.

В случае, когда младший ребенок слабо ориентирован на успех среди сверстников, отец реже находит согласие с ним и при этом более авторитетен для него.

Итак, характеристики родительского отношения связаны в большей степени с отношением старшего ребенка к младшему. Вероятно, родители опосредованно оказывают влияние на младшего сиблинга через отношение старшего к нему. Кроме того, параметры материнского отношения имеют больше связей с показателями отношений сиблингов друг к другу. Это позволяет предположить, что мать оказывает большее влияние на сиблинговые отношения, чем отец.

Характер полученных связей указывает нам на то, что для изучения семейных отношений разумно и целесообразно применять основные принципы системного подхода.

3) Особенности отношения детей к родителям в связи с порядковым номером рождения

Различия между взаимодействием с родителями старшего и младшего сиблингов

Рассмотрим значимые различия восприятия старшими и младшими сиблингами особенностей взаимодействия с матерью и отцом по таким показателям, как требовательность, строгость, контроль, эмоциональная близость, принятие, сотрудничество, согласие, последовательность, авторитетность родителя и удовлетворенность отношениями с родителями. Также проанализируем взаимосвязи отношения старших и младших сиблингов с матерью и отцом по этим же показателям.

Были обнаружены значимые различия в оценках старших сиблингов по показателям «автономность – контроль» ($t=3,16$; $p<,05$), «отвержение–принятие» ($t=2,89$; $p<,05$), «удовлетворенность отношениями» ($t=2,69$; $p<,05$).



Старшие сиблинги считают, что мать по отношению к ним демонстрирует контролирующее поведение. Строгий контроль может проявляться в чрезмерной опеке. По мнению детей, отец в отношениях, напротив, стремится к предоставлению им автономии. Слабый контроль может быть связан с проявлением доверия к ребенку, со стремлением отца привить ему самостоятельность либо с безразличным отношением к нему.

Отношение матери в большей степени, нежели отца, воспринимается старшими сиблингами как принимающее – мать принимает личностные качества и поведенческие проявления ребенка. В целом дети удовлетворены отношениями с матерью больше, чем с отцом.

Младшие сиблинги продемонстрировали значимые различия только по одному показателю «отвержение – принятие» ($t=3,67$; $p<,05$). Также как и старшие, они считают, что мать принимает их личность больше, чем отец.

Полученные результаты соотносятся с рядом исследований. В работе Д. Шэффер было показано, что отцы по сравнению с матерями меньше контролируют детей, в меньшей степени следят за распорядком дня, выполнением домашнего задания и т.д. (Schaefer, 1965). Эти данные подтвердились в исследовании И.Е. Козловой, О.С. Алексеевой, в котором матери продемонстрировали более высокие оценки по фактору «контроль» [3]. Анализируя различия в восприятии материнского и отцовского отношения, испытуемые-подростки значительно чаще характеризовали отцов как менее отзывчивых, менее вовлеченных в дела детей, менее требовательных по сравнению с матерями [12].

Взаимосвязи параметров взаимодействия старшего и младшего сиблингов с матерью и отцом

На основе корреляционного анализа были установлены положительные взаимосвязи параметров взаимодействия младшего и старшего сиблинга с матерью (при $p<,05$): «нетребовательность–требовательность» матери к старшему и младшему сиблингам; «несогласие–согласие ребенка с родителем» с «мягкость – строгость», с «непоследовательность – последовательность». Отрицательная взаимосвязь обнаружена по показателям «отсутствие сотрудничества – сотрудничество» с «нетребовательность – требовательность».

Итак, старший и младший сиблинги считают, что мать предъявляет к ним равные требования. Чем более строгий младший ребенок считает мать, тем больше старший соглашается с ней по разнообразным вопросам. Высокая степень соответствия в позициях с младшим обеспечивает последовательность в действиях со старшим. Чем чаще старший сотрудничает с матерью, тем меньше младший ощущает материнскую требовательность.

На основе корреляционного анализа были установлены отрицательные взаимосвязи параметров взаимодействия младшего и старшего сиблинга с отцом (при $p<,05$): «отвержение–принятие» отцом младшего и старшего ребенка; «эмоциональная дистанция–близость» и «удовлетворенность

отношениями»; «несогласие–согласие» с «отсутствие сотрудничества–сотрудничество», с «непоследовательность–последовательность»; «нетребовательность–требовательность» с «непоследовательность–последовательность». И положительная взаимосвязь «отвержение–принятие» с «автономия–контроль».

Итак, чем больше старший ребенок ощущает принятие отца, тем больше младший чувствует отвержение (и наоборот). Чем больше старший сиблинг удовлетворен отношениями с отцом, тем слабее эмоциональная близость младшего с отцом. Чем чаще старший чувствует отцовское согласие, тем реже младший сотрудничает с отцом. Высокий уровень последовательности в действиях и поступках со старшим ребенком обеспечивает низкое соответствие в позициях младшего ребенка с отцом. Чем большую отцовскую требовательность ощущает старший сиблинг, тем меньше младший ощущает постоянство в требованиях со стороны отца. Восприятие высокого контроля со стороны отца старшим ребенком положительно связано с уровнем принятия отцом младшего ребенка.

Анализируя результаты корреляционных связей показателей взаимодействия сиблингов с матерью и отцом, можно сделать следующие выводы. Большая удовлетворенность в отношениях с отцом, высокая степень принятия, согласия, последовательности в действиях, требовательности и контроля проявляется только к одному из детей. Можно предполагать наличие феномена различающегося родительского (отцовского) отношения к сиблингам (parental differential treatment), что и отражают полученные нами данные о восприятии родительского взаимодействия детьми.

Выводы

1. Близнецы имеют более согласованные представления об отношениях друг к другу, отношениях с родителями и сверстниками. Сиблинги в силу разного возраста не сходятся в оценках. Имеется генетическая обусловленность параметров отношения к сиблингу. Семейная среда для сиблингов оказывается более дифференцированной, чем для близнецов.
2. Характеристики родительского отношения связаны в большей степени с отношением старшего ребенка к младшему. Вероятно, родители опосредовано оказывают влияние на младшего сиблинга через отношение старшего к нему. Кроме того, параметры материнского отношения имеют больше связей с показателями отношений сиблингов друг к другу. Это позволяет предположить, что отец и мать по-разному влияют на отношения между сиблингами, при этом главенствующую роль играет мать.
3. Большого количества различий между взаимодействием с родителями старшего и младшего сиблингов не было обнаружено. По оценкам сиблингов мать контролирует их, принимает больше, нежели отец, и именно отношениями с ней дети удовлетворены. Большее число отрицательных взаимосвязей в отцовском взаимодействии показывает,

что сиблинги воспринимают поведение отца, как родителя, который по-разному относится к младшему и старшему ребенку.

Список литературы

1. *Барский Ф.И.* Наследственные и средовые факторы в восприятии семьи подростками: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01: защищена 26.10.10. – М., 2010. – 24 с.
2. *Варга А.Я.* Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.
3. *Козлова И.Е., Алексеева О.С.* Личностные характеристики родителей и особенности родительно-детских отношений // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6, № 32. – С. 11. – URL: <http://psystudy.ru>.
4. *Корниенко Д.С., Баландина Л.Л., Харламова Т.М.* Интегральная индивидуальность и конфигурация семьи: моногр. / Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2011. – 222 с.
5. *Марковская И.М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – СПб.: Речь, 2000. – 150 с.
6. *Минухин С., Фишман Ч.* Техники семейной терапии / пер. с англ. А.Д. Иорданского. — М.: Класс, 1998. — 304 с.
7. *Сатир В.* Как строить себя и свою семью. – М: Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.
8. *Шэффер Д.* Дети и подростки: психология развития – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 976 с.
9. *Belsky J., Barends N.* Personality and parenting. Handbook of parenting. Children and parenting / M.H. Bornstein (ed.). Vol. 1. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002 P. 415–438.
10. *Bowen M.* Family Therapy in Clinical Practice. NY: Jason Aronson, 1978.
11. *Daniels D., Plomin R.* Differential experience of siblings in the same family // Developmental Psychology. – 1985. – Vol. 21. – P. 747–760.
12. *Shek D.T.* Differences between fathers and mothers in the treatment of, and relationship with, their teenage children: perceptions of Chinese adolescents. Adolescence. – 2000. – 35(137). – P. 135–146.

Исследование выполнено при поддержке РГНФ, проект № 14-3601332.

УДК 159.923

Волочков Андрей Александрович

доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой практической психологии

*ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, (342) 219-07-19, e-mail: postmaster@pspu.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ И АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТА

Andrey A. Volochkov

doctor of psychological sciences, professor,
head of the Chair of practical psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
614006, Perm, Russia, Sibirskaja, 24, e-mail: postmaster@pspu.ru*

PSYCHOLOGICAL HEALTH AND ACTIVENESS OF THE STUDENT

Аннотация: В статье представлены результаты исследования взаимосвязей психологического здоровья и проявлений активности студентов в сферах общения, познания, учебной деятельности, созерцания и рефлексии. Наиболее значимые связи с психологическим здоровьем студента демонстрирует учебная активность студента (в особенности ее произвольная регуляция, самоконтроль). Эта закономерность характерна как для первокурсников, так и для выпускников высших учебных заведений. Анализ эффектов фактора «учебная активность» на характеристики психологического здоровья студентов позволяет сделать вывод о том, что данный фактор является значимым ресурсом психологического здоровья в студенческом возрасте.

Ключевые слова: психическое здоровье; психологическое здоровье; активность субъекта; учебная активность.

Abstract: The article presents results of research into the correlations among psychological health and manifestations of students' activeness in the spheres of communication, extracurricular cognition, academic studies, contemplation and self-reflection. Most evident correlations were found between psychological health and academic activeness of the student, especially in relation to voluntary regulation and self-control. This is characteristic of both freshmen and graduate students. Analysis of the effects of academic activeness on aspects of students' psychological health leads to the conclusion that this factor is a significant health resource in student age.

Key words: mental health; psychological health; subject activeness; academic activeness.

Исследовательская проблема и основные понятия

Одно из направлений реализации проекта Ф-027, осуществляемого при поддержке Программы стратегического развития ПГГПУ на 2012–2016 гг., ориентировано на выявление взаимосвязей активности и психологического здоровья студентов. При этом исследовались взаимосвязи различных проявлений целостной активности студентов в сферах общения, познания, учебной деятельности, созерцания и рефлексии с характеристиками их психологического здоровья.

Понятие *психологическое здоровье* было введено в современную психологию профессором И.В. Дубровиной. Речь идет не о противопоставлении хорошо известного в мировой науке и практике понятия «психическое здоровье» какому-то особому психологическому здоровью – они неразрывно связаны. Вместе с тем «если термин “психическое здоровье” имеет отношение ... прежде всего к отдельным психическим процессам и механизмам, то термин “психологическое здоровье” относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы психического здоровья в отличие от медицинского, социологического, философского и других аспектов» [7, с. 4, 3]. А.В. Шувалов определяет психологическое здоровье как состояние, характеризующее процесс и результат нормального развития субъективной реальности в пределах индивидуальной жизни; максима психологического здоровья есть интеграл полноты и цельности (жизнеспособности и человечности индивида). По О.В. Хухлаевой [11], психологическое здоровье выражает динамическое равновесие между индивидом и средой, а его критерием является мера гармонии между человеком и социумом. Д.Н. Хломов и Е.Р. Калитеевская среди критериев психологического здоровья выделяют способность выйти за пределы своей биологической, социальной и даже психологической детерминированности, выступая субъектом своей жизни в изменяющемся мире [4]. Позиция этих авторов достаточно близка нашему пониманию активности сферы жизни как выражения меры субъектности.

Зарубежная психология наработала значительный теоретический и эмпирический материал в сфере закономерностей психического здоровья. А. Маслоу выделяет две составляющие психического здоровья: во-первых, стремление людей быть «всеми, чем они могут», развивать весь свой потенциал через самоактуализацию, во-вторых, стремление реализовать гуманистические ценности и соответствующие им качества – принятие других, автономию, спонтанность, чувствительность к прекрасному, чувство юмора, альтруизм, желание улучшить человечество, склонность к творчеству [17]. В гуманистической психологии среди критериев психически здоровой

личности выделяют также свободу, конгруэнтность и открытость опыту [8]. В логотерапии В. Франкла [9] появляется термин «душевное здоровье». Основным его критерием автор считает осмысленность существования, духовность и совесть. В потоке современных зарубежных концепций психического здоровья отметим также концепцию салютогенеза Аарона Антоновски [13; 14]. По его мнению, ключевым фактором и системным критерием психического здоровья является чувство связности как общая ориентация личности, зависящая от того, в какой степени человек испытывает проникающее во все сферы жизни, устойчивое, но динамическое чувство, включающее в себя три компонента: постижимость, управляемость, осмысленность [5].

Среди критериев психологического здоровья многие авторы также выделяют эмоциональное благополучие, в том числе отсутствие депрессивности, профессионального выгорания, проявлений социальной и персональной дезадаптации и т.п.

Концепция активности субъекта сферы жизнедеятельности предложена А.А. Волочковым [1; 2]. В основе понятия «активность субъекта сферы жизнедеятельности» лежат следующие положения:

1. Активность в общепсихологическом плане акцентирует динамику бытия, это динамическая система.

2. Не следует противопоставлять активность субъекта и реактивность объекта. Это всего лишь абстракции, которые в «чистом» виде не существуют. В каждый момент взаимодействия наблюдается определенное соотношение объектности-субъектности в его детерминации и, соответственно, определенное соотношение реактивности – активности. Активность – мера субъектности полисистемных взаимодействий.

3. Активность неразрывно связана с такими категориями, как взаимодействие, развитие, саморазвитие. В ее понимании наиболее продуктивной может быть диалектическая методология с акцентами на единстве противоположностей как источнике саморазвития.

4. Модель структуры активности должна быть динамической, т.е. содержать в себе источник саморазвития на уровне системы в целом и на уровне ее подсистем. Структуры динамических систем отражают циклическое, спиралевидное развертывание трехкомпонентной структуры времени: прошлое – настоящее – будущее, которая хорошо соотносится с гегелевским циклом-триадой саморазвития: тезис – антитезис – синтез.

5. По С.Л. Рубинштейну (2004) и А.В. Брулшинскому (2002), наиболее общие, универсальные сферы жизнедеятельности человека – познание, предметная деятельность, общение, созерцание, рефлексия.

6. Активность субъекта сферы жизнедеятельности – результат интеграции наиболее существенных для данной сферы видов активности. Например, в учебной активности взаимодействуют интеллектуальная, познавательная, регулятивная, эмоциональная, исполнительская, творческая,



коммуникативная и другие виды активности. Поэтому структура активности субъекта конкретной сферы жизнедеятельности (например, учебной активности) должна обобщенно выражать синтез наиболее существенных для этой сферы видов активности.

Учебная активность – активность субъекта в сфере образовательных взаимодействий, которая выражает меру субъектности ученика или студента в их учебной деятельности. Это мера зависимости учебной деятельности от ученика или студента как ее субъекта. В этом плане учебная активность – мера субъектности в учебной деятельности. *Потенциал активности* выражает соотношение желания и возможностей быть субъектом образовательных взаимодействий; *регуляция активности* – соотношение импульсивной, эмоциональной и произвольной его регуляции; *реализация активности* – соотношение исполнительских и творческих аспектов непосредственно наблюдаемой динамики учебной деятельности, а *результат* воплощает в себе итог движения и залог его постоянного возобновления, являясь, по сути, новым потенциалом активности. Единицей анализа активности является цикл активности.

Участники

Эмпирическое исследование взаимосвязи активности студентов и их психологического здоровья проведено в выборке 586 студентов 1 – 5 курсов двух пермских государственных университетов: национального исследовательского (ПГНИУ) и гуманитарно-педагогического (ПГГПУ). По половому составу в выборке 441 девушка и 145 юношей. По курсам обучения в выборке 282 студента 1 – 2-х курсов обучения (в дальнейшем – группа «младшие»), 150 студентов 3-го курса («третьекурсники») и 154 студента 4 – 5-х курсов, из них 118 пятикурсников («старшекурсники»).

Диагностический инструментарий

Для измерения характеристик психологического здоровья студентов использовались следующие методики: тест смысловых ориентаций Д. Крамбо и Л. Махолика в адаптации Д.А. Леонтьева (2006) позволил получить и использовать шкалу «осмысленности жизни». Опросник «Большая пятерка» 5PFQ Р. Мак-Крае и П. Коста в адаптации А.Б. Хромова [10] – использовались шкалы «самоконтроль» и «эмоциональная стабильность». Шкала «Чувство связности» А. Антоновски в адаптации М.Н. Дымщица [5]. Кроме того, использовался Общий опросник здоровья GHQ (General Health Questionnaire) Д. Гольдберга [15; 16].

Измерение уровня и структуры различных проявлений целостной активности студента проводилось с помощью второй версии опросника «Диагностика активности студента» (ДАС), разработанной А.Ю. Поповым и А.А. Волочковым [1; 2; 6]. Структура ДАС соответствует концепции целостной активности субъекта и позволяет получить 5 агрегированных шкал

активности студента в 5 сферах жизнедеятельности (по С.Л. Рубинштейну и А.В. Брушлинскому): 1) активность в сфере общения (коммуникативная активность); 2) активность в сфере созерцания; 3) активность в сфере познания (познавательная активность); активность в сфере учебной деятельности студента; 5) активность в сфере рефлексии.

Измерение компонентов и общего индекса учебной активности студента проводилось с помощью восьмой версии опросника учебной активности студента ВУАСТ (Волочков, 2007). Он включает 70 пунктов (по 10 на каждую первичную шкалу), расположенных в случайном порядке. Его структура соответствует теоретической модели активности субъекта сферы жизни [1; 2] и представлена 7 первичными и 4 агрегированными шкалами. Ответы респондентов выражают степень их согласия с суждениями и градуируются в диапазоне от 1 до 5 баллов. Диапазон оценок по шкалам – от 10 до 50 баллов. Первичные шкалы: 1) самооценка обучаемости; 2) учебная мотивация; 3) контроль активности в ситуации учебных неудач; 4) контроль активности в ходе реализации (настойчивость); 5) динамика исполнительская (воспроизведение стандартов деятельности); 6) динамика творческая; 7) результат учебной активности. Агрегированные (суммарные) шкалы: 8) потенциал учебной активности (усреднение шкал обучаемости и мотивации); 9) регуляция активности (усреднение шкал контроля активности); 10) реализация активности (усреднение шкал исполнительской и творческой динамики); 11) УА – общий индекс учебной активности, полученный усреднением шкал 7–10. Опрос может проводиться фронтально, например, одновременно для учебного курса.

Психометрическое исследование восьмой версии опросника проходило в выборке 1278 студентов вузов Перми, Поволжья и Кузбасса. Приведем лишь отдельные характеристики опросника. Надежность шкал ВУАСТ: коэффициенты внутренней согласованности по Кронбаху располагаются в диапазоне от 0,784 до 0,935; величины усредненной межпунктовой корреляции – в диапазоне от 0,315 до 0,428; диапазон коэффициентов ретестовой надежности шкал (выборка 278 участников, интервал 6 месяцев) – от 0,715 до 0,873. Результаты кроссвалидации ВУАСТ, проверка его критериальной, прогностической и ретроспективной валидности показывают соответствие «работы» шкал опросника теоретической модели. Структурная валидность ВУАСТ определялась средствами эксплораторного факторного анализа по методу главных компонент. Эмпирическая структура взаимосвязей 70 пунктов опросника совпадает с теоретической моделью и по числу выделенных факторов, и по их составу.

Серия специальных психометрических исследований показала, что общий уровень учебной активности, определенный по выраженности суммарного индекса УАСТ, способен выявлять субъектную, т. е. преимущественно внутреннюю по источникам детерминации активность [1; 2].

Методы анализа данных

Для выявления взаимосвязей учебной активности с показателями психологического здоровья использовался эксплораторный факторный анализ по методу главных компонент с последующим вращением и корреляционный анализ по К. Пирсону.

Для сравнения выраженности компонентов учебной активности и характеристик психологического здоровья использовался критерий Стьюдента.

Для выявления эффектов фактора «уровень активности» на дисперсию переменных, характеризующих психологическое здоровье, использовался однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Независимым фактором выступил «уровень учебной активности», контролируемый принадлежностью испытуемых к группе высоко-, средне- и низкоактивных студентов. Зависимыми переменными были характеристики психологического здоровья.

С использованием ранжирования по суммарному индексу учебной активности из выборок «младших» (1 – 2-е курсы) и «старших» студентов (4 – 5-е курсы) с применением рандомизации были отобраны три группы по 40 участников: «активные», «среднеактивные» («нормативные») и «пассивные».

Кроме того, соответствующий анализ проводился и в общей выборке студентов (по 120 участников в каждой из трех по уровню активности групп, где курс обучения уже не учитывался). Промежуточные по значению индекса учебной активности участники исключались.

Результаты и их обсуждение

1. Взаимосвязь активности и психологического здоровья студента

Имеется ли связь активности студента и его психологического здоровья? Если да, то какие именно сферы активности в наибольшей мере связаны с психологическим здоровьем? Соответствующие гипотезы проверялись в общей выборке студентов различных курсов ($n = 587$) в ходе эксплораторного факторного анализа структуры взаимосвязей указанных переменных (табл. 1).

Таблица 1

Факторная структура взаимосвязей показателей активности и психологического здоровья в общей выборке студентов ($n = 587$)

Переменные	Факторы (после вращения)		
	1	2	3
Активность общения (Попов, Волочков)	0,00	0,23	0,79
Активность созерцания	0,49	-0,18	0,33
Активность познания	0,77	0,09	0,08
Активность учения	0,72	0,40	0,26
Рефлексия (Карпов, Пономарева)	0,39	-0,10	0,64
УА птц (потенциал учебной активности, Волочков)	0,79	0,29	-0,01
УА рег (регуляция учебной активности)	0,38	0,65	0,06

Окончание табл. 1

УА дин (динамика учебной активности)	0,75	0,30	0,04
УА рез (результат учебной активности)	0,39	0,14	0,26
ОЖ (осмысленность жизни, Леонтьев)	0,25	0,68	0,39
Нейротизм (Большая пятерка, Хромов)	-0,16	-0,71	0,30
ЧСВ (чувство связности, по Антоновски)	0,15	0,82	0,27
Нарушения общего здоровья (по Голдберг)	-0,04	-0,72	-0,03
Собственные числа	3,09	3,02	1,64
Доля дисперсии, объясняемой фактором, %	24	23	13

Примечание: выделены наиболее значимые факторные нагрузки.

В ходе факторизации корреляционной матрицы 13 переменных выделено три наиболее значимых фактора. *Первый фактор* демонстрирует тесную прямо пропорциональную взаимосвязь шкал опросников «Диагностики активности студента» (по А.Ю. Попову и А.А. Волочкову) и «Учебная активность студента» (по А.А. Волочкову). В составе фактора доминируют характеристики учебной и познавательной активности, поэтому его можно охарактеризовать как фактор учебно-познавательной активности.

Второй фактор показывает связь учебной активности (прежде всего ее произвольной регуляции, контроля) со всеми измеренными нами параметрами психического (психологического) здоровья. Фактор интерпретируется как фактор психологического здоровья студента, связанного с произвольным контролем учебной активности.

Третий фактор демонстрирует тесную взаимосвязь коммуникативной активности студента с его рефлексией как метакогнитивной характеристикой. На наш взгляд, этот фактор в значительной мере раскрывает важность коммуникативной активности и ее рефлексивной насыщенности у современных студентов.

Таким образом, с характеристиками психологического здоровья в наибольшей мере связана учебная активность студента, в особенности ее регулятивный компонент (произвольный контроль активности). Поэтому в дальнейшем анализе эмпирических данных, наряду с характеристиками психологического здоровья, использованы только показатели учебной активности студента (по А.А. Волочкову).

2. Динамика учебной активности и психологического здоровья студента

Какова выраженность компонентов учебной активности и психологического здоровья студентов «младших» (282 студента) и старших (154 студента) курсов? Наблюдается ли позитивная или негативная динамика этих характеристик? Итоги сравнения средних значений в двух возрастных студенческих группах представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Различия средних значений компонентов учебной активности
и психологического здоровья у студентов младших и старших курсов**

Показатели	1–2-й курс	4–5-й курс	t	p≤
УА птц (потенциал учебной активности, по Волочкову)	29,33	29,94	-1,00	0,32
УА рег (регуляция учебной активности)	32,76	34,92	-3,78	0,00
УА дин (динамика учебной активности)	29,51	30,66	-1,88	0,06
УА рез (результат учебной активности)	34,54	36,71	-2,05	0,04
ОЖ (осмысленность жизни)	45,37	44,50	-2,18	0,03
Нейр (нейротизм, по Хромову)	41,52	40,07	1,18	0,24
ЧСВ (чувство связности, по Антоновски)	46,67	43,63	-2,18	0,03
Общ. здор. (нарушения общего психического здоровья, по Голдберг)	11,89	12,89	1,29	0,20

В нашем сравнении, выполненном методом поперечных срезов, «младшие» студенты и старшекурсники не различаются по потенциалу (мотивация и самооценка обучаемости) и динамике учебной активности. Значимый сдвиг зафиксирован в нарастании произвольной *регуляции* контроле активности и ее *результативности*. Очевидно, это связано с доминантой соответствующих компонентов учебной активности у старшекурсников, ориентированных на результативное завершение своего обучения. Однако прослеживается и «цена» таких усилий. По сравнению с «младшими» студентами у старшекурсников несколько снижаются осмысленность жизни и чувство связности. Вместе с тем резких изменений характеристик психологического здоровья не обнаружено. В частности, нет значимых различий по параметрам эмоциональной стабильности (нейротизм, «большая пятерка») и ситуативным нарушениям психологического здоровья (по Гольдберг).

Таким образом, возраст, точнее, курс обучения студента, сказывается на его учебной активности. От первого к выпускному курсу наблюдается повышение произвольной регуляции и удовлетворенности результатами учебной активности при некотором снижении ключевых параметров психологического здоровья (осмысленность жизни и чувство связности). Вместе с тем резких возрастных колебаний психологического здоровья студентов от 1-го к 5-му курсу не обнаружено.

3. Эффекты фактора «учебная активность» на психологическое здоровье студента

Взаимосвязь учебной активности (в особенности ее произвольной регуляции) с психологическим здоровьем студента была выявлена в ходе факторного анализа эмпирических данных. Имеется ли влияние, значимый

эффект учебной активности на измеренные нами характеристики психического (психологического) здоровья? Данная гипотеза проверялась в ходе однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA). Независимым фактором в ходе анализа являлась переменная «уровень учебной активности», определяемая агрегированным индексом опросника учебной активности студента. Способность данного индекса представлять не только количественный, но и качественный уровень учебной активности был показан в более ранних исследованиях [1; 2]. Поскольку индекс учебной активности распределялся нормально, по этой переменной из общей выборки 586 студентов были отобраны три группы по 120 участников с высокой, средней и низкой учебной активностью. Промежуточные группы из анализа исключались. Итоги анализа представлены в табл. 3, а также на рис. 1 – 2.

Таблица 3

Эффекты фактора «уровень учебной активности» на дисперсию показателей психологического здоровья студентов

Показатели психологического здоровья	Общая выборка (n = 586)		1–2-е курсы (n = 282)		4–5-е курсы (n = 154)	
	F	p	F	p	F	p
ОЖ (осмысленность жизни, по Д. Крамбо и Л. Махолику, адаптация Д. Леонтьева)	65,04	0,0000	15,21	0,001	14,03	0,001
Нейр (шкала нейротизма, «Большая пятерка», адаптация А. Хромова)	23,7	0,0000	12,47	0,001	10,12	0,001
ЧСВ (чувство связности, по А. Антоновски, адаптация М. Дымшица)	60,58	0,0000	42,35	0,000	40,03	0,000
Общ. здор. (нарушения психического здоровья, по Д. Гольдберг)	23,92	0,0000	20,52	0,000	23,92	0,000

Очевидно, вне зависимости от курса обучения студента учебная активность влияет на все измеренные нами характеристики психологического здоровья. При этом наиболее мощные эффекты зафиксированы на ключевые с точки зрения концепций логотерапии («душевного здоровья», по В. Франклу) и салютогенеза (по А. Антоновски) маркеров психического (психологического) здоровья – осмысленность жизни и чувство связности (см. рис. 1–2).

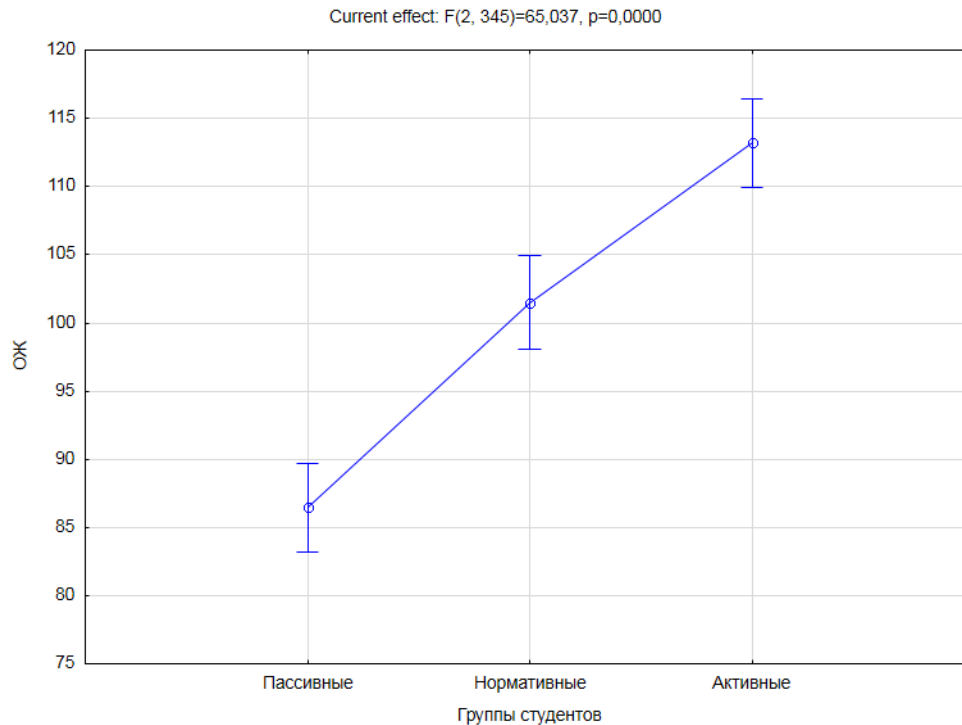


Рис. 1. Эффект фактора «уровень учебной активности» на переменную «осмысленность жизни»

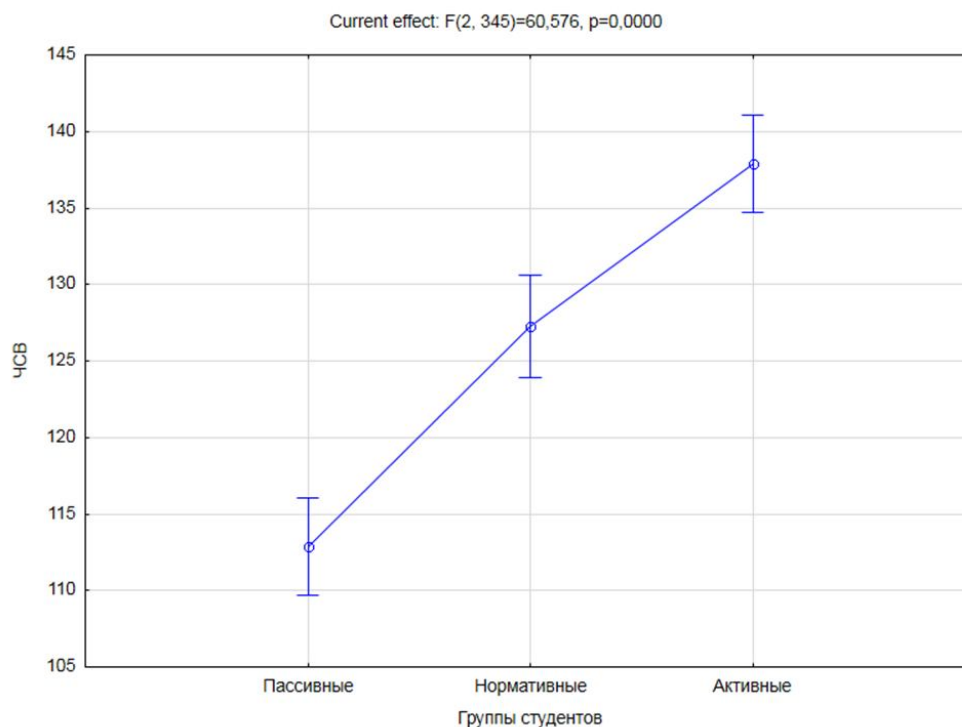


Рис. 2. Эффект фактора «уровень учебной активности» на переменную «чувство связности»

Аналогичная картина наблюдается и по другим переменным. Все эффекты отражают позитивное влияние фактора «учебная активность студента» на измеренные характеристики психологического здоровья. При этом

с нарастанием индекса учебной активности соответствующие характеристики тоже нарастают. Хорошо видно, что с нарастанием учебной активности нарастают осмысленность жизни, чувство связности. При этом различные по уровню активности группы студентов совершенно не пересекаются по значениям своих 95 %-х конфиденциальных интервалов (см. рис. 1–2). Это убедительно свидетельствует о том, что различный уровень учебной активности студента приводит к различному (количественно и качественно) уровню их психологического здоровья. Сравнительный анализ в разновозрастных группах студентов показывает, что эта закономерность сохраняется как «на старте» обучения, так и у старшекурсников. Эта закономерность позволяет высказать предположение о том, что учебная активность в студенческом возрасте является ресурсом психического (психологического) здоровья студента.

Заключение

1. Из различных проявлений активности студента (коммуникативной, познавательной, рефлексивной, созерцательно-рефлексивной и учебной) с характеристиками психологического здоровья наиболее связана учебная активность, в особенности ее регулятивный компонент (произвольный контроль активности).
2. От первого к выпускному курсу наблюдается повышение произвольной регуляции и удовлетворенности результатами учебной активности при некотором снижении ключевых параметров психологического здоровья (осмысленность жизни и чувство связности). Вместе с тем резких возрастных колебаний психологического здоровья и в общей учебной активности студентов от 1-го к 5-му курсу не обнаружено.
3. С нарастанием учебной активности нарастают осмысленность жизни и чувство связности. Эмпирически выявленные эффекты характеризуют учебную активность как значимый маркер психологического, «душевного здоровья» студента.
4. Различный уровень учебной активности студента приводит к различному (количественно и качественно) уровню их психологического здоровья. Сравнительный анализ в разновозрастных группах студентов различных вузов показывает, что эта закономерность сохраняется как «на старте» обучения, так и у старшекурсников. Эти закономерности позволяют высказать предположение о том, что учебная активность в студенческом возрасте является существенным ресурсом психического (психологического) здоровья студента.

Список литературы

1. *Волочков А.А.* Активность субъекта бытия: интегративный подход / Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. – 376 с.



2. *Волочков А.А.* Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7, № 1. – С. 12 – 45.
3. *Дубровина И.В.* Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3. – С. 17–21.
4. *Калитеевская Е.Р.* Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию // Психология с человеческим лицом. – М., 2010. – С. 230–238.
5. *Осин Е.Н.* Чувство связности как показатель психологического здоровья и его диагностика // Психологическая диагностика. – 2007. – № 3. – С. 22 – 40.
6. *Попов А.Ю., Волочков А.А.* Диагностика целостной активности субъекта жизнедеятельности: методологические, статистические и психометрические аспекты // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 2. – С. 46–49.
7. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И.В. Дубровиной. — 4-е изд. — Екатеринбург: Деловая книга, 2000. — 176 с.
8. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Эксмо – Пресс, 2004. – 412 с.
9. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – СПб.: Ювента. 1997. – 352 с.
10. *Хромов А.Б.* Пятифакторный опросник личности: учеб.-метод. пособие. – Курган: Изд-во Курган. гос. ун-та, 2000. – 23 с.
11. *Хухлаева О.В.* Основы психологического консультирования и психологической коррекции. – М.: Академия, 2006.
12. *Шувалов А.В.* Проблемы развития службы психологического здоровья в системе дополнительного образования детей // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 66 – 69.
13. *Antonovsky A.* The Life Cycle, Mental Health and the Sense of Coherence // Israeli Journal Psychiatry and Related Sciences. – 1985. – Vol. 22, № 4. – P. 273–280.
14. *Antonovsky A.* The Sense of Coherence as a Determinant of Health //Advances, Institute for Advancement of Health. – 1984. – Vol. 1, № 3. – P. 37–50.
15. *Goldberg D.P., & Hillier V.F.* A scaled version of the General Health Questionnaire. Psychol Med. – 1979. – 9(1). – P. 139–45.
16. *Goldberg D.P. et al.* Manual of the General Health Questionnaire. Windsor, England: NFER Publishing, 1978.
17. The Third Force: The Psychology of Abraham Maslow (eBook edition, 2003).



УДК 159.922+159.922.6

Волочков Андрей Александровичдоктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой практической психологии*ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, (342) 219-07-19, e-mail: postmaster@pspu.ru***Катаева Вера Егоровна**

заместитель директора по учебно-воспитательной работе

Родыгина Любовь Павловна

педагог-психолог

Удавихина Ирина Михайловна

педагог-психолог

Карманова Наталья Николаевна

учитель

Кузьминых Любовь Ивановна

учитель

Ларионова Татьяна Юрьевна

учитель

Нечаева Татьяна Анатольевна

учитель

Попова Елена Юрьевна

учитель

Соловьева Надежда Елисеевна

учитель

Щеткина Елена Геннадьевна

учитель

*МБОУ «Ильинская средняя общеобразовательная школа № 1»
617020, Пермский край, Ильинский р-н, пос. Ильинский, улица Чкалова, 17
+7 (34276) 9-15-60 e-mail: sh1.ilin@perm-edu.ru***ОТЛОЖЕННЫЕ ЭФФЕКТЫ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ
НА КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНИКОВ****Andrey A. Volochkov**doctor of psychological Sciences, professor,
head of the Chair of practical psychology

© Волочков А.А., Катаева В.Е., Родыгина Л.П., Удавихина И.М., Карманова Н.Н.,
Кузьминых Л.П., Ларионова Т.Ю., Нечаева Т.А., Попова Е.Ю., Соловьева Н.Е.,
Щеткина Н.Г., 2014

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
614006, Perm, Russia, Sibirskaja, 24, e-mail: postmaster@pspu.ru*

Vera E. Kataeva
assistant director on educational work

Lyubov P. Rodigina
teacher-psychologist

Irina M. Udavichina
teacher-psychologist

Natalia N. Karmanova
teacher

Lyubov I. Kuzminich
teacher

Tatyana Y. Larionova
teacher

Tatyana A. Nechaeva
teacher

Elena Y. Popova
teacher

Nadezda E. Solovyova
teacher

Elena G. Schetkina
teacher

*Municipal budget education institution
«Elinskiy secondary school № 1»,
617020, Perm region, Elinskiy region, Chkalova street, 17
+7 (34276) 9-15-60 e-mail: sh1.ilin@perm-edu.ru*

DELAYED AFFECTS OF EDUCATIONAL MODEL ON COGNITIVE DEVELOPMENT OF SCHOOL STUDENTS

Аннотация: В статье рассматриваются отложенные эффекты модели образования начальной школы на когнитивное развитие школьников-подростков (пятиклассников и восьмиклассников). Особое внимание в организации исследования уделялось сопоставимости сравниваемых выборок по общему уровню интеллекта и обучаемости. Обнаружена тенденция снижения значимости отложенных эффектов по мере удаления от младшего школьного возраста к старшему подростковому. Вместе с тем один из эффектов развивающего образования – на вербальный интеллект (вербальная эрудиция, владение словарем) – остается устойчивым и положительным.

Ключевые слова: когнитивное развитие; модель образования; отложенный эффект; развивающее обучение.

Abstract: The article is devoted to delayed effects of primary school educational model on cognitive development of adolescent school students (fifth- and eighth-graders). Special attention in organizing this research was paid to comparability of samples along IQ and learning agility. We found a tendency of significance reduction in delayed effects from primary school age to late teen years. Along with that, one effect of developmental education, namely the effect on verbal intelligence (verbal erudition, vocabulary), stays positive and stable.

Key words: cognitive development; educational model; delayed effect; developmental education.

Проблема исследования

По традиции российской педагогической психологии особое внимание среди факторов развития учащегося уделяется образовательной модели. Не случайно именно в России был организован один из наиболее масштабных психолого-педагогических экспериментов, связанных с возможностями образования в зоне ближайшего развития – развивающего обучения [7]. Действительно ли «правильная» модель образования является достаточным условием, обеспечивающим при всех равных условиях устойчивый развивающий эффект? Насколько это справедливо относительно параметров когнитивного развития школьников? Какие характеристики когнитивной сферы оказываются наиболее чувствительными к таким воздействиям? Обнаруживаются ли статистически достоверные *отложенные по времени эффекты* развивающего образования в начальной школе на когнитивное развитие в подростковом возрасте?

Организация и участники исследования

В данной публикации объединены материалы двух исследований: 2009–10 гг., организованного при финансовой поддержке краевого Министерства образования, а также исследования 2012–2013 гг. в рамках проекта Ф-24 Программы стратегического развития ПГПУ (под руководством проф. Б.А. Вяткина). В обоих исследованиях все его участники получили высококачественные тестовые тетради и расходные материалы, это обеспечило строгое соблюдение единого диагностического стандарта, повысило валидность и надежность исследования.

В двух возрастных группах (пятиклассники и восьмиклассники) подбирались представительные и *сопоставимые* по обучаемости, а также профессионализму учителей выборки. **В начальной школе** эти ученики обучались в рамках следующих систем:

- а) развивающее обучение по Эльконину-Давыдову;
- б) развивающее обучение по Занкову;
- в) традиционная модель (наиболее сильные в параллели классы).

Всего в исследовании участвовали 459 школьников 8 образовательных учреждений Пермского края (г. Пермь, г. Березники и пос. Ильинский): 254 пятиклассника и 205 восьмиклассников. Средний возраст пятиклассников – 10,5 лет, восьмиклассников – 13,5 лет.

Ослабленных и тем более коррекционных классов в исследовании не было, так как классы развивающего обучения, как правило, формируются на конкурсной основе. При отборе участников предпочтение отдавалось тем классам, которые *продолжают* «линию» образовательной модели начальной школы и после ее окончания (по математике и русскому языку).

Опросы школьников проводились практически одновременно, в течение двух недель конца ноября – начала декабря, когда основные адаптационные процессы уже завершались.

Цель исследования: изучение степени и сохранности эффектов различных моделей обучения начальных классов в отношении ряда психологических и учебно-деятельностных характеристик развития школьников после окончания начальной школы: 1) у *пятиклассников* – в период адаптации к новым условиям деятельности; 2) у *восьмиклассников*, которых отделяет несколько лет обучения от начальной школы.

Предмет и диагностический инструментарий исследования: в данной публикации представлены эффекты модели обучения на ряд параметров когнитивного развития школьников: интеллект, обучаемость, развитие системного мышления, произвольность внимания, памяти, интеллектуальную работоспособность, развитие понимания, вербальной эрудиции и математической грамотности в русле компетентностного подхода (табл. 1).

Таблица 1

Инструментарий и диагностические показатели

Диагностируемые параметры	Инструментарий
Невербальный интеллект, интеллектуальная продуктивность	1) Стандартные прогрессивные матрицы Д. Равена [10; 11]
Когнитивный стиль - импульсивность - рефлексивность	2) Тест сопоставления картинок Д. Кагана (MFFT)
Математическая грамотность	3) Тест PISA – 2000 на развитие математических компетенций [9]
Общий интеллект, обучаемость	4) КОТ (краткий отборочный тест Вандерлика, адаптация В.Н. Бузина) [3]
Критическое (теоретическое) мышление	5) Критический анализ (по Д. Барретту) [1]
Системность произвольного внимания и запоминания	6) Системный тест (кодирование) (по Д. Барретту)
Вербальный интеллект, понимание и анализ понятий	7) Словарный тест (по Д. Барретту)

Результаты и их обсуждение

Модель обучения и общее интеллектуальное развитие

Особое внимание в исследовании уделялось сравнению интеллектуального развития выборок – как друг с другом, так и с нормативными данными по ряду стран мира (в тех случаях, когда они имелись). Наиболее интересен в этом плане общий показатель развития интеллекта по тесту «Стандартные прогрессивные матрицы» Дж. Равена (табл. 2). Тест является одним из самых надежных и валидных инструментов в диагностике психометрического интеллекта. Полученные нами средние значения в целом соответствуют и даже превосходят нормативные данные 1979 – 1984 гг. для подростков Великобритании, Китая и в особенности для США [11]. Сказывается то, что в нашем исследовании, в отличие от репрезентативных выборок этих стран, слабых и тем более коррекционных классов нет.

В нашем случае как у пятиклассников, так и у восьмиклассников результаты несколько выше точки пятидесятого процентиля. Это означает, что от 50 до 75 % их сверстников в других странах имеют более низкие результаты. Есть ли повод для радости? Наши выборки на 65–70 % представлены *отборными выпускниками* начальных классов системы развивающего образования, а также наиболее «сильными» в параллели классами традиционного обучения. Получается, что наши наиболее «сильные» учащиеся, в том числе закончившие развивающие классы, всего лишь полностью соответствуют третьему квартилю распределения результатов по выборкам стандартизации других стран (т.е. их «сильным» учащимся).

Таблица 2

**Сравнение результатов выполнения теста Д. Равена в пермском исследовании
с нормативными данными США, Великобритании, Китая**

Возраст участников (Пермский край)	Модель обучения в начальной школе	Средний балл по тесту Равена	Процентильные ранги в выборках стандартизации других стран			Возраст школьников других стран, соответствующий баллам участников пермского исследования (по 50 процентилю), лет		
			США (1984)	Велико-британия (1986)	Китай (1986)	США (1984)	Велико-британия (1986)	Китай (1986)
10,6 лет (5 классы)	ТО (n=50)	40,8	70–75	50–55	50–52	13,5	13,5	13,5
	ЭД (n=50)	40,9				13,5	13,5	13,5
	ЗВ (n=50)	40,3				12,5	12,5	13,1
13,6 лет (8 классы)	ТО (n=49)	48,7	72–75	55–75	50–75	17,0	15,5	15,5
	ЭД (n=50)	47,0				16,0	-	-
	ЗВ (n=50)	44,5				15,0	13,6	13,6

Примечание: ТО – традиционное обучение; ЭД – классы с обучением в начальной школе по системе Эльконина-Давыдова; ЗВ – классы с обучением по системе Занкова; PR – процентильные ранги для данных возрастных групп (пятиклассники, восьмиклассники) по другим странам, соответствующие результатам школьников Пермского края

Эффекты фактора «модель образования» на когнитивное развитие школьников

Соответствующие эффекты выявлялись в ходе однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA). Независимая переменная (фактор) «модель образования» представлена в трех градациях: развивающее обучение по системе Эльконина-Давыдова; развивающее обучение по системе Занкова; традиционное обучение. Зависимые переменные представлены двенадцатью характеристиками когнитивного развития младших и старших подростков. В каждой из выборок с помощью рандомизации (случайного попадания респондентов из общей совокупности участников), было по 50 участников. Например, итоговая выборка пятиклассников-«эльконинцев» набиралась из 151 школьника по принципу: 12 первых по списку от каждого из четырех образовательных учреждений.

Выборки пятиклассников *не различаются* по показателю интеллекта теста Д. Равена (табл. 3). Это позволяет оценить влияние именно образовательной модели в выборках, сравнимых по общему уровню интеллектуального развития, которое в значительной мере обусловливается генетически [10].

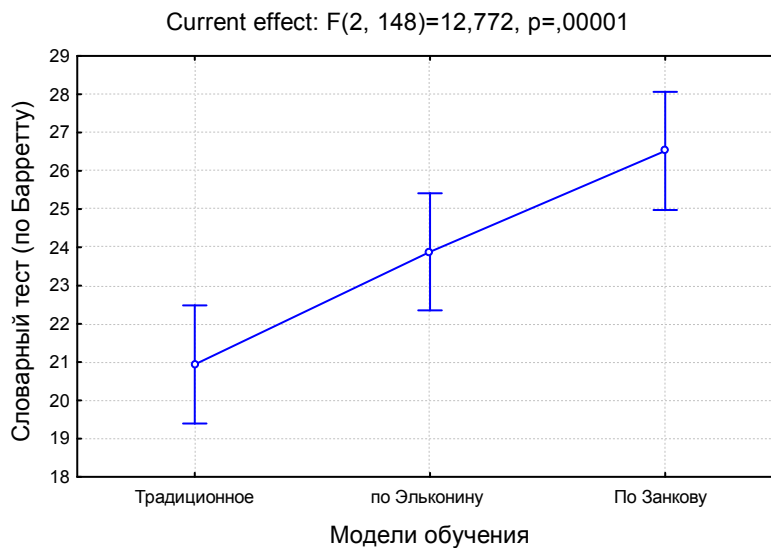
Таблица 3

Показатели когнитивного развития, на которые значительно влияет фактор «модель образования» (отмечены значимые эффекты)

Диагностические переменные	5 кл (n=150)	8 кл (n=150)
RW (Равен, суммарный показатель)	–	–
t-ММФТ (скорость решения, по Кагану)	+	+
ОШ-ММФТ (ошибки в решении, по Кагану)	–	–
КОТ (общий интеллект, обучаемость по тесту КОТ)	+	–
АНЗ (аналитические способности, по тесту КОТ)	+	–
ГБК (гибкость мышления – КОТ)	+	+
ЯЗ (владение речью – КОТ)	+	–
МТМ (математические способности – КОТ)	+	–
Крит/Анз критическое мышление (по Барретту)	+	–
Сист/Анз – обучаемость, гибкость, внимание (по Барретту)	+	–
Верб/Эруд (вербальная эрудиция, по Барретту)	+	+
PISA математическая компетентность	+	+
Всего значимых эффектов	10 (83,3%)	5 (33,3%)

В сравнимых по интеллекту *выборках пятиклассников* модель обучения оказала значимый эффект на 83 % измеренных показателей. При этом общее преимущество – на стороне школьников, прошедших обучение в развивающих

моделях, но не во всех случаях. Наиболее значимый эффект зафиксирован на показатель вербального интеллекта словарного теста Д. Барретта (см. рисунок).



Эффект фактора «модель образования» на показатель вербального интеллекта (по Д. Барретту)

Очевидно, что все три выборки значимо различаются по вербальной эрудиции друг с другом, а лидируют «занковцы». Аналогичный результат получен по показателю «развитие языка» краткого отборочного теста, но здесь «эльконинцы» и «занковцы» имеют сходные результаты, значительно опережая «традицию».

По общему показателю краткого отборочного теста и большинству его ориентировочных шкал преимущество также на стороне классов развивающего обучения, при этом «эльконинцы» и «занковцы» значимых различий друг с другом не имеют, но «традицию» превосходят статистически достоверно. Эти показатели обычно интерпретируются как показатели обучаемости, легкости, скорости и гибкости усвоения при максимальной самостоятельности респондента [3]. Безусловно, в этом случае мы зафиксировали значимый эффект влияния развивающих моделей обучения на развитие обучаемости пятиклассников.

Однако и выборка пятиклассников, обучавшихся в начальных классах традиционно, по ряду показателей отличилась в лучшую сторону. Они не уступают «занковцам» по показателям аналитического мышления теста КОТ и успешности выполнения 8 критических для российских школьников математических заданий теста компетенций PISA и значительно превосходят «эльконинцев».

Таким образом, в целом некоторое преимущество по итогам исследования получили пятиклассники, которые в начальной школе обучались в условиях развивающих моделей. Несколько лучше при этом выглядит

занковская модель. Особенно сильные развивающие модели показали по параметрам развития вербального интеллекта, словарной эрудиции, т.е. по развитию речи. В то же время выборка пятиклассников традиционного обучения имеет неожиданно высокие (наилучшие) результаты в показателях аналитического мышления и по итогам выполнения теста математической компетенции, задания которого находятся заведомо в зоне ближайшего развития.

Выборки восьмиклассников оказались неоднородными по показателю интеллектуального развития теста Д. Равена. Здесь преимущество – на стороне «сильных» классов традиционного обучения. В таком случае можно выяснить, смогут ли развивающие модели, несмотря на это во многом генетически обусловленное отставание, опередить «традиционные», но «сильные» классы двух массовых школ краевого центра и сельской школы поселка Ильинский.

В этой возрастной группе значимые эффекты фактора «тип обучения» зафиксированы у восьмиклассников на 42 % измеренных характеристик когнитивного развития. В данном случае некоторое преимущество в когнитивном развитии оказывается на стороне классов, обучавшихся традиционно. Эти восьмиклассники статистически достоверно и значительно ($p \leq 0,001$) опережают бывших «эльконинцев» и «занковцев» по показателям теста Равена, теста математических компетенций PISA и гибкости мышления (краткий отборочный тест). То есть исходное интеллектуальное преимущество продолжает определять многие результаты развития и обучения, несмотря на образовательную модель. Интересно, что к сходным результатам в своих сравнительных исследованиях (на значительно менее представительных выборках) с использованием задач компетентностного теста PISA-2000 приходит Г.А. Цукерман (2005).

Вместе с тем выборка восьмиклассников, обучавшихся в начальных классах в условиях развивающих моделей, как и в пятых классах, демонстрирует очевидное *позитивное влияние экспериментальных образовательных моделей на развитие вербальной эрудиции*, на развитие вербального интеллекта. Очевидно, что наиболее существенный и стабильный отложенный эффект специальных развивающих программ обучения связан с развитием вербального интеллекта. Это соответствует результатам исследований В.В. Дружинина, М.А. Холодной, Т.А. Ратановой, Г.А. Вайзера [4; 8; 12; 13; 14], а также зарубежных исследователей [17].

Полученные данные хорошо согласуются с многочисленными зарубежными экспериментальными исследованиями роли культурно-обогащенной среды в психическом, прежде всего интеллектуальном, развитии. Один из самых масштабных экспериментов с реализацией развивающих интеллектуальную сферу программ был проведен в США на выборке в 560 тысяч детей дошкольного и младшего школьного возраста, где на протяжении нескольких лет по специально разработанным программам велось обучение, ориентированное на развитие когнитивной сферы и личности

в целом. Ожидания от их применения оправдались лишь частично – эффекты обогащения среды, достигнутые к концу их проведения, *полностью исчезали к моменту окончания школы*. Не случайно развивающие эффекты этой и аналогичных программ развития регулярно обсуждаются в зарубежных исследованиях [15; 16] В табл. 4. приведены некоторые результаты этого исследования.

Таблица 4

**Результаты исследования влияния развивающего обучения
на показатели интеллекта (США, 1967 – 1981) [2; 17]**

Время эксперимента	Показатели интеллекта (в единицах IQ)	
	Экспериментальная группа (развивающее обучение)	Контрольная группа (традиционное обучение)
Начало обучения	88	83
Конец обучения	95	88
Через 3 – 4 года	90	87
Окончание школы	83	82

На наш взгляд, этот и другие факты, связанные с эффективностью развивающих образовательных моделей, свидетельствуют не только о генетической устойчивости развития интеллекта и (относительно ожиданий) невысокой эффективности средовых воздействий. Возможно, они свидетельствуют и о том, что для повышения эффекта образовательных воздействий в условиях стандартизованного эксперимента не достаточно учитывались и создавались условия для развития третьего фактора – активности субъекта в освоении этих программ [5; 6]. Так, генетический и средовой фактор даже в условиях, казалось бы, *оптимального взаимодействия* оказываются малоэффективными при недостаточном внимании к активности самого субъекта образовательных взаимодействий. Однако эффекты активности субъекта, в том числе учебной активности школьника, на характеристики психического развития представляют собой отдельный предмет исследования.

Выводы

1. Отложенные эффекты модели образования начальной школы на параметры когнитивного развития (по Д.Б. Эльконину и В.В. Давыдову, Л.В. Занкову или традиционная модель) в нашем исследовании наиболее сильно проявляются у младших подростков (5-е классы, 83 % эффектов значимы), а к старшему подростковому возрасту существенно снижаются (8-е классы, 33,3 %).

2. В сопоставимых по уровню интеллекта выборках младших и старших подростков обнаружен один устойчивый отложенный эффект развивающих моделей образования – на характеристики вербального интеллекта.



3. Фактор «рафинирования» образовательной среды («лучшие» классы, современные модели обучения, опытные преподаватели) оказывается недостаточным условием для гарантированного достижения развивающего, т.е. опережающего, эффекта. При сопоставимом исходном уровне интеллектуального развития и профессионализма педагогических кадров психическое развитие, особенно подростка и старшеклассника, зависит не только от модели обучения, но также от его собственной активности и общих закономерностей созревания. Одно лишь «рафинирование» социокультурной среды, теоретическое обоснование и реализация специальных программ, подготовка специалистов не способны привести к появлению и проявлению радикальных преимуществ по сравнению со средой «традиционной».

Список литературы

1. *Барретт Д.* Карьера: способности и выбор. Тесты. – М.: АСТ; Астрель, 2006. 208 с.
2. Близнецы от рождения до трех лет / Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская, А.В. Дозорцева, Т.Б. Рязанова; под ред. Е.А. Сергиенко. – М.: когнито-центр, 2002. – 186 с.
3. *Бузин В.Н.* Краткий отборочный тест. М. – Смысл, 1998.
4. *Вайзер Г.А.* Изучение проявлений субъектной позиции школьника в процессе обучения [Электронный ресурс] – URL: <http://peanut.pp.ru/ru/conference/internet/doc.php?d=40>.
5. *Волочков А.А.* Активность субъекта бытия: интегративный подход / Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007.
6. *Волочков А.А.* Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика // Психология. Журнал Высшей школы экономики – Т. 7. – 2010. – № 1. – С. 19 – 55.
7. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – 451 с.
8. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
9. Понимание противоречий: микроанализ задач теста PISA-2000 / Г.А. Цукерман, И.В. Ермакова, Г.Н. Кудина, О.В. Соколова // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 1. – с. 51-64.
10. *Равен Д.К., Курт Д.Х., Равен Д.* Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. – Разд. 1: Общая часть руководства: пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 1997. – 85 с.
11. *Равен Д.К., Курт Д.Х., Равен Д.* Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. – Разд. 3: Стандартные прогрессивные матрицы: пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 1997. – 82 с.
12. *Ратанова Т.А.* Психофизическое шкалирование и объективные физиологические реакции у взрослых и детей. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 215 с.

13. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. — СПб.: Питер, 2004. — 384 с.
14. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. — СПб.: Питер, 2002. — 289 с.
15. Lee V. E. et al. Are Head Start Effects Sustained? A Longitudinal Follow-up Comparison of Disadvantaged Children Attending Head Start, No Preschool, and Other Preschool Programs. Child Development. — 1990. — № 61. — p. 495–507.
16. Barnett S. Long Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. — 1995.
17. McWayne C. M. et al. Educational Psychology (PDF). — 2012. — № 104 (3). — P. 878.

Подготовлено при поддержке Программы стратегического развития ПГГПУ, проект Ф-24.

УДК 159. 922

Вяткин Бронислав Александрович

доктор психологических наук, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии, директор Института психологии ПГГПУ

Самбикина Оксана Семёновна

кандидат психологических наук, докторант кафедры теоретической и прикладной психологии

ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия

614990, Пермь, Сибирская, 24, (342) 212-23-89,

e-mail: sambikina-oksana@yandex.ru

**ТИПЫ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ И ТЕМПЕРАМЕНТА КАК ПРИРОДНЫЕ
ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ СТИЛЯ УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА**

Bronislav A. Vyatkin

doctor of Psychological Sciences, professor, professor of the Chair of Theoretical and Applied Psychology, director of Institute of Psychology PSHPU

Oksana S. Sambikina

PhD, doctoral student of Theoretical and Applied Psychology PSHPU

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»*

24, Sibirskaya, 614990, Perm, Russia, e-mail: sambikina-oksana@yandex.ru

**NERVOUS SYSTEM AND TEMPERAMENT TYPES AS NATURAL
PREDICTORS OF FORMATION OF STUDENTS' ACADEMIC ACTIVITY
STYLE**

Аннотация: В статье обобщены и представлены результаты многолетнего системного исследования в ПГПИ – ПГГПУ роли генетически первичных (врожденных) свойств нервной системы и темперамента в формировании индивидуального стиля учебной деятельности школьников.

Ключевые слова: сила; уравновешенность; подвижность нервных процессов; свойства темперамента; стиль учебной деятельности.



Abstract: The article summarizes and presents the results of many years of systematic research in PSPI - PSHPU about role genetically primary (congenital) properties of the nervous system and temperament in the formation of individual style of academic activity.

Key words: strength; balance and mobility of nervous processes; properties of temperament; style of academic activity.

В современной системе образования школьная психологическая служба, сегодня называемая «Практическая психология образования», в качестве перспективных направлений своей деятельности рассматривает развитие индивидуальности каждого ребенка, научное обоснование и операционализацию путей и средств индивидуального подхода к любому ребенку в контексте его индивидуального варианта возрастного развития с целью реализации ресурсов его творческого и нравственного потенциала в образовательных учреждениях различного типа и уровня» [5], поскольку «формирование творческой личности предполагает учет как ее собственных индивидуальных возможностей, так и требований самой деятельности» [1; 2].

С этих позиций в данной статье освещаются вопросы о том, как раскрываются, проявляются и развиваются у школьников природные предпосылки их психофизиологического и личностного развития в учебной деятельности и жизнедеятельности.

1. Общая характеристика свойств нервной системы и темперамента человека

Как известно, на Земле нет двух людей с одинаковыми кожными узорами на пальцах рук, на дереве нет двух совершенно одинаковых листьев. Точно так же в природе не существует абсолютно одинаковых человеческих личностей – личность каждого человека уникальна и неповторима.

Однако человек не рождается уже сложившейся личностью. Ею он становится постепенно. Но еще раньше, чем человек станет личностью, у него наблюдаются индивидуальные особенности, которые проявляются в поведении, в деятельности, жизнедеятельности, в различных видах активности: эмоциональной, интеллектуальной, волевой, моторной, коммуникативной и т.д. Эти особенности психики весьма консервативны, устойчивы. Изменяясь гораздо медленнее, чем известные нам свойства личности, они образуют у каждого человека своеобразную психологическую почву, на которой впоследствии, в зависимости от ее особенностей, «вырастают» свойства личности, присущие только данному человеку. Это значит, что психика ребенка не похожа на гладкую доску, где можно писать любые узоры, и что в процессе воспитания и обучения ребенка надо опираться на имеющиеся у него от рождения свойства. Эти свойства у всех разные.

Такими устойчивыми и присущими человеку от рождения индивидуальными свойствами являются физиологические свойства типа нервной системы и их психологические проявления – свойства темперамента. В чем заключается их своеобразие? Представьте себе две реки – одну спокойную, равнинную, другую – стремительную, горную. Течение первой едва заметно, она плавно несет свои воды, у нее нет ярких всплесков, бурных водопадов, ослепительных брызг. Течение второй – полная противоположность. Река быстро несется, вода в ней грохочет, бурлит, клоочет и, ударяясь о камни, превращается в клочья пены. Особенности течения этих рек зависят от ряда природных условий.

Нечто подобное можно наблюдать в динамике (особенностях течения) психической деятельности разных людей. У одних людей психическая деятельность протекает равномерно. Такие люди внешне всегда спокойны, уравновешенны и даже медлительны. Они редко смеются, взгляд их всегда строг и холоден, движения скупы и целесообразны. Попадая в трудные обстоятельства или в «смешное» положение, эти люди остаются внешне невозмутимыми. Их мимика и жесты не отличаются разнообразием и выразительностью, речь спокойная, походка твердая. У других людей психическая деятельность протекает скачкообразно. Такие люди, наоборот, очень подвижны, беспокойны, шумливы, всегда оживлены. Речь их порывистая и страстная, движения хаотические, мимика богатая и разнообразная. Нередко даже в обычном разговоре их слова сопровождаются жестами — человек машет руками, притопывает ногами. Они всегда суетливы и нетерпеливы. Другими словами, свойства нервной системы и темперамента и есть те природные, т.е. врожденные, свойства, которые определяют динамическую сторону психической деятельности человека [4].

Научное объяснение их природы дал академик И.П. Павлов в учении об основных свойствах нервной системы. Он выделил три следующих основных свойства: 1) силу процесса возбуждения и торможения, зависящую от работоспособности нервных клеток; 2) уравновешенность нервной системы, т. е. степень соответствия силы возбуждения силе торможения (или их баланс); 3) подвижность нервных процессов, т. е. скорость смены возбуждения торможением, и наоборот. И. П. Павлов выяснил, что темперамент зависит не от одного какого-либо из этих свойств, а от их сочетания. Такое сочетание свойств нервной системы, которое определяет и индивидуальные особенности условнорефлекторной деятельности и темперамент, он назвал типом нервной системы. И.П. Павлов различал четыре основных типа нервной системы: 1) сильный, неуравновешенный (с преобладанием процесса возбуждения), 2) сильный, уравновешенный, подвижный, 3) сильный, уравновешенный, инертный,



4) слабый. Выявленные И.П. Павловым основные комбинации свойств, или типов, нервной системы, от которых зависит темперамент, являются общими у человека и животных. Поэтому они получили название общих типов. Эти общие типы нервной системы лежат в основе четырех традиционных типов темперамента: холерического, сангвинического, флегматического и меланхолического, которые достаточно отчетливо выражены уже в школьном возрасте.

Сангвиник. Это субъект с сильным, уравновешенным, подвижным типом нервной системы. Сангвиник отличается повышенной реактивностью, которая проявляется в той живости, с какой откликается на все его эмоциональная натура. Ему присуща большая активность – он способен проявлять значительную энергию, работоспособность и настойчивость. Активность и реактивность у сангвиника уравновешены – он может сдерживать чувства, волнения. Темп реакции довольно высокий, поэтому он любит быстрые движения. Сангвинику свойственны высокая пластичность и экстраверсия, вследствие чего он общителен, легко привыкает к новым людям и условиям, легко переходит от одного вида деятельности к другому, но недостаточно усидчив и сосредоточен, особенно в условиях однообразной работы. В процессе обучения быстро схватывает основные моменты, но допускает ошибки. Не любит кропотливой и длительной работы по усвоению сложных знаний или формированию умений и навыков. Достаточно работоспособен, уверен в себе, результаты его деятельности стабильны и, как правило, в ответственных ситуациях (экзамен, соревнования и т.п.) бывают выше, чем в ситуации обычного урока или тренировки.

Холерик. Обладает сильным, неуравновешенным (с преобладанием возбуждения) типом нервной системы. Для него, как и для сангвиника, характерны высокая реактивность, активность, быстрый темп реакций. Но реактивность у него преобладает над активностью, в связи с чем в трудной ситуации он легко становится вспыльчивым, резким, быстро выходит из себя. Как и сангвиник, любит быстрые движения, охотно и с увлечением начинает заниматься избранным видом деятельности, но быстро охладевает. Не любит длительную и монотонную работу. Его результаты недостаточно стабильны, ибо он склонен к излишнему возбуждению перед началом ответственной работы, что часто не позволяет ему реализовать полностью свои возможности.

Флегматик. Это человек с сильным, уравновешенным, инертным типом нервной системы. В отличие от сангвиника и холерика, обладает малой реактивностью, поэтому его трудно вывести из себя. Незначительная эмоциональная возбудимость позволяет ему оставаться спокойным перед серьезной, ответственной работой. Высокая активность преобладает над малой реактивностью, что и определяет терпеливость, выдержку и самообладание. Движения и речь у флегматика

медлительные, реакции запаздывающие. Ему присуща ригидность и интроверсия, что определяет устойчивость привычек и навыков, малую общительность.

Меланхолик. Субъект со слабым типом нервной системы. Наиболее характерна для него высокая сенситивность, проявляющаяся в болезненной чувствительности, ранимости. Малая реактивность и пониженная активность способствуют тому, что он легко «теряется», быстро устает, не уверен в себе. Меланхолик ответственен, но недостаточно работоспособен и мало устойчив к внешним раздражителям. Высокая тревожность нередко порождает неуверенность в себе и низкую самооценку. В ситуации ответственной работы меланхолик, как правило, показывает менее высокие результаты, нежели в ходе повседневной деятельности.

2. Роль свойств нервной системы и темперамента в деятельности человека

Если оценивать приведенные выше характеристики, то можно отметить, что в каждой из них есть как позитивные, так и негативные свойства. Так, сангвиник эмоционален и отличается хорошей работоспособностью, но побуждения его неустойчивы, так же неустойчиво и его внимание. Меланхолик отличается меньшей работоспособностью и большой тревожностью, но зато он тонко чувствующий человек, как правило, осторожный и осмотрительный. Следовательно, нет темпераментов «плохих», нет темпераментов «хороших» — каждый темперамент хорош в одних условиях и плох в других. Не определяет он и социальной ценности человека — от темперамента не зависят склонности, мировоззрение и убеждения человека, содержание его интересов.

Каждая деятельность предъявляет к психике человека и ее динамическим особенностям определенные требования. Эти требования нельзя произвольно изменять, так как они зависят от объективных причин — от содержания деятельности.

Темперамент и тип нервной системы, определяя динамику деятельности, могут влиять на ее продуктивность. В разных видах деятельности их роль неодинакова. В учебной деятельности и в «массовых» профессиях (токарь, слесарь, менеджер, врач, учитель, инженер) одни свойства, необходимые для успешной деятельности и слабо выраженные у данного человека, могут быть компенсированы у него за счет других свойств и обусловленных ими приемов работы. Например, установлено, что учителям сильного подвижного типа нервной системы (сангвиникам по темпераменту) присущ организационно-коммуникативный стиль деятельности на уроке. Хорошая организация урока обеспечивает его высокую эффективность. У них преобладает дисциплинирование словом, причем непосредственно при возникновении



нарушений дисциплины, либо после них (легко переносят действие сильных раздражителей), в меньшей степени пользуются при организации учащихся наказаниями, часто вступают в контакт с учащимися и непосредственно с классом с целью передачи учебной информации и дисциплинирования учащихся. Конструктивный компонент деятельности у них менее выражен, чем организаторский и коммуникативный. План урока у них, как правило, свернутый, схематичный. В ходе урока он значительно детализируется, уточняется. Это объясняется тем, что предварительная ориентировка у них почти полностью отсутствует – она происходит в процессе исполнения. Такие учителя очень активны, они могут легко перестраиваться в ходе урока в зависимости от состояния учащихся, степени усвоения ими учебного материала, склонны к экспромту, импровизации, всегда бодры, оптимистичны, жизнерадостны, добиваются успеха за счет хорошей организации и готовности. В этих особенностях деятельности учителя налицо присущие сильному и подвижному типу нервной системы положительные проявления: уверенность, решительность, активность, самостоятельность, оперативность. Отрицательные проявления – торопливость, несдержанность, импульсивность, самонадеянность – компенсируются целесообразными способами действий, педагогическими приемами, а недостаточная заблаговременная подготовка к уроку тем, что эти учителя могут «с ходу» мобилизовать свои знания, умения, навыки, оперативно продумывать сложившиеся ситуации урока и творчески решать их.

Каждое свойство темперамента требует индивидуальных приемов работы или воздействия на человека. Так, меланхолики быстро устают. Поэтому им нужны более частые перерывы для отдыха, чем другим. Зависит от темперамента и эмоциональная сфера личности, а отсюда и эффективность дисциплинарных воздействий или побудительная сила мотива, и влияние на деятельность различных психических состояний, вызываемых напряженной обстановкой, эмоциогенными факторами, педагогическими воздействиями. Доказано, что повышение или понижение функционального уровня деятельности определяется величиной раздражителя, вызывающего нервно-психическое напряжение. Величину раздражителя, при которой функциональный уровень повышается, принято называть оптимальной, при которой понижается – пессимальной. Оптимальная и пессимальная величины действующего раздражителя зависят от типа нервной системы и темперамента. Например, замечание учителя, сделанное ученику-сангвинику в резкой форме, лишь дисциплинирует его, а ученика-меланхолика надолго выбивает из колеи. Таким образом, от темперамента зависит влияние различных факторов, определяющих уровень нервно-психического напряжения (например, оценка деятельности, ожидание контроля

деятельности, ускорение темпа работы, влияние эмоциогенных раздражителей, трудностей работы, дисциплинарных воздействий и т. д.). Такое регулирование учебной деятельности школьников путем дифференцирования величины действующих раздражителей в зависимости от типа нервной системы и темперамента человека рекомендуется психологами и применяется (правда, скорее стихийно) учителями-мастерами. Приспособление темперамента к деятельности заключается в индивидуализации предъявляемых к человеку требований, условий и способов работы (индивидуальный подход).

Существует наиболее универсальный путь приспособления темперамента к требованиям деятельности – формирование ее индивидуального стиля. Одни и те же задачи и требования учебной деятельности могут быть с одинаковой успешностью осуществлены посредством различных приемов и способов. Под индивидуальным стилем деятельности понимают такую индивидуальную систему приемов и способов действия, которая характерна для данного человека и целесообразна для достижения успешного результата.

Одно из условий формирования индивидуального стиля — учет свойств типа нервной системы и темперамента. Человек выбирает такие приемы и способы выполнения действия, которые в наибольшей степени соответствуют его темпераменту. Наиболее соответствующие темпераменту приемы и способы действия зависят от обусловленных темпераментом часто совершенно произвольных и неподотчетных форм реагирования и особенностей движения. Например, ученик-меланхолик при выполнении письменной работы из-за неуверенности в себе и тревожности очень много времени тратит на составление черновика, его проверку и исправление и сравнительно меньше – на переписывание начисто. Ученик-сангвиник, наоборот, пишет иногда черновик очень сокращенно или даже вовсе не пользуется им и очень мало проверяет и исправляет свою работу.

Стиль учебной деятельности (СУД) в Пермской психологической школе традиционно является предметом пристального изучения. Была обнаружена и доказана зависимость индивидуального стиля от свойств нервной системы и темперамента [3; 6]. Так, например, младшие школьники сильного, уравновешенного, подвижного типа нервной системы обладают быстрым темпом деятельности, активны на уроках, помимо основных заданий успевают выполнить дополнительные. Для них характерны продуманность ответов, предпочтение выполнять трудные задания, большая сосредоточенность во время уроков, внимание к объяснению материала учителем. Они, как правило, не делают перерывов при выполнении домашнего задания, долго и тщательно проверяют выполненную ими работу, предпочитают выполнять задания самостоятельно, не списывать у товарищей и не пользоваться подсказками.



Подростки с аналогичным типом нервной системы не склонны к длительным и тщательным проверкам выполненных работ, предпочитают заниматься в одиночестве, менее склонны отвлекаться во время уроков. Они на уроке успевают выполнять дополнительные задания, помимо основных, не торопятся, тщательно продумывают свои ответы, у них редко встречаются ошибки, допущенные из-за невнимательности, они внимательны к объяснению урока учителем и своевременно готовят рабочее место к уроку. Обычно они склонны проверять задания только в ходе их выполнения, не осуществляя при этом итоговый контроль [7].

Одно из важнейших условий возникновения индивидуального стиля — сознательное, творческое отношение к выполняемой работе. Индивидуальный стиль возникает только в том случае, если школьники сами ищут оптимальные приемы и способы, помогающие им достигать лучших результатов. Поэтому индивидуальный стиль наиболее отчетливо проявляется у более успешных учеников и не появляется сам собой, стихийно. Он формируется в процессе обучения и воспитания.

В каждом классе есть дети с разными свойствами нервной системы и темперамента. Те приемы и способы учебной деятельности, которые приемлемы для одного ученика, могут не соответствовать индивидуально-психологическим особенностям другого. В связи с этим одна из задач педагогов и родителей заключается в том, чтобы помочь ребенку найти наиболее подходящий для него стиль учения. Для этого необходимо следующее:

1. Прежде, чем начать работу по формированию стиля учебной деятельности у конкретного ребенка, педагогу (родителю) в сотрудничестве со школьным психологом следует с помощью наблюдений, различных тестов и опросников исследовать его индивидуально-психологические особенности и проанализировать, какие именно приемы и способы учебной деятельности являются для данного ученика наиболее приемлемыми, благоприятными¹. Анализ существующих учебных программ дает основание говорить, что современные условия организации учебной деятельности в целом в большей степени соответствуют индивидуальным особенностям детей с сильным и подвижным типом нервной системы. В связи с этим особое внимание учителей и родителей должно быть направлено на формирование адекватного стиля учебной деятельности у детей со слабым и инертным типом нервной системы. Так, например, при работе с учащимися со «слабой» нервной системой следует помнить, что таких детей крайне нежелательно ставить в ситуацию неожиданного вопроса и немедленного ответа на него, так как для более удачного ответа и (что

¹ Ниже представлены конкретные методики диагностики свойств нервной системы и стиля учебной деятельности у школьников (прил. 1, 2).

не менее важно) для большего внутреннего комфорта и эмоционального удовлетворения им требуется больше времени на обдумывание; как правило такие дети чувствуют себя более уверенно, давая ответы в письменной форме; во время урока их следует как можно меньше отвлекать от работы; к ответственному заданию (экзамену, контрольной работе и т.п.) учеников с подобными природными особенностями следует психологически подготовить, внушить им уверенность в своих силах, научить справляться со своими страхами, тревожностью и т.п. От учеников с инертным типом нервной системы не следует требовать быстрого включения в работу, высокой активности на уроке, им требуется больше времени на подготовку и проверку задания и т.д.

2. Проявление индивидуально-психологических особенностей школьника в учебной деятельности может играть как позитивную, так и негативную роль. Учителю и родителям, помогая ребенку в формировании рационального СУД, не следует навязывать ему те или иные приемы и способы работы. Работа должна строиться таким образом, чтобы он (ребенок) осознавал, что в одних ситуациях его индивидуальные особенности способствуют более высокой успешности деятельности, а в других – некоторым образом препятствуют ей. Умение учащегося строить работу с учетом собственных индивидуальных особенностей поможет ему не только достичь более высоких результатов в учебе, но и избежать нежелательных состояний (перегрузка, эмоциональное перенапряжение, стресс и т.д.).

3. В каждом конкретном случае в зависимости от диагноза намечается процесс индивидуализации в обучении и воспитании школьника в целях их оптимизации. В любом случае желательно проконсультироваться у школьного психолога.

Список литературы

1. Вяткин Б.А., Щукин М.Р. Психология стилей человека: учеб. Пособие /Рос. акад. образования; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь: Книжный мир, 2013. – 128 с.
2. Вяткин Б.А., Щукин М.Р. Человек – стиль – социум: полисистемное взаимодействие в образовательном пространстве: моногр. – Пермь, 2007. – 108 с.
3. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
4. Мерлин В.С., Вяткин Б.А. Темперамент//Общая психология: учеб. для студентов педин-тов / под ред. проф. А.В. Петровского. – Изд-е 2-е, доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1976. – С. 405 – 421.
5. Психологическая служба в современном образовании: рабочая книга / под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2009. – 400 с.

6. Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа / сост. Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман, М.Р. Щукин. – М.: Смысл, 2011. – 636 с.

7. Самбикина О.С. Взаимосвязь развития стиля учебной деятельности и интегральной индивидуальности младших школьников и подростков // Полисистемное исследование индивидуальности человека / под ред. Б.А. Вяткина. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – С. 165 – 172.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Диагностика жизненных проявлений свойств нервной системы у школьников (Б.А. Вяткин)

Одна из основных задач обучения и воспитания школьников, как указывалось выше, заключается в том, чтобы путем формирования индивидуального стиля в наибольшей степени приспособить врожденные свойства учащегося к объективным требованиям учебной деятельности.

Следует помнить, что важнейшим условием возникновения индивидуального стиля является сознательное, творческое отношение к выполняемой работе. Индивидуальный стиль возникает только в том случае, если человек сам ищет наилучшие приемы и способы, помогающие ему достигнуть наиболее успешных результатов. Поэтому индивидуальный стиль наиболее отчетливо проявляется у лучших учеников.

Индивидуальный стиль деятельности не появляется у человека сам собой, стихийно. Он формируется в процессе обучения и воспитания. Первые зачатки формирования индивидуального стиля наблюдаются уже в старшем дошкольном возрасте при решении практических задач игрового характера.

Наверное, автор вправе предположить, что у учителя, школьного психолога, родителей учащихся неизбежно возникает вопрос: если отдельные свойства типа нервной системы или темперамента ребенка могут оказывать как позитивное или негативное влияние на его личность, поведение, учебную деятельность, то, зная это, не следует ли оптимизировать этот механизм, т.е. обеспечить усиление положительного влияния и ослабление отрицательного влияния? В моих ли силах это сделать? Как? С чего начать?

Только осознав и оценив эти особенности ученика, можно предупредить их отрицательное влияние и усилить положительное влияние через специально организованную профилактико-коррекционную работу. В качестве обязательного и начального ее компонента должна присутствовать диагностика ряда параметров жизненных проявлений свойств нервной системы и темперамента у школьников, полученных через систематические наблюдения и оценку. Для этих целей предлагается методика наблюдения за жизненными проявлениями



свойств общего типа нервной системы у школьников, наиболее часто используемая в педагогической практике и психологических исследованиях.

Инструкция:

«Оцените по пятибалльной шкале, в какой степени обычно выражены у Вашего ученика (ребенка) следующие показатели качества, особенности поведения и деятельности».

Каждое из 10 проявлений какого-либо свойства нервной системы оценивается следующим образом: «5» – сильно выражено; «4» – значительно выражено; «3» – выражено в средней степени; «2» – незначительно выражено; «1» – слабо выражено.

Оценка:

Степень выраженности каждого свойства нервной системы (сила, уравновешенность, подвижность) оценивается суммой баллов по всем 10 показателям.

Показатели силы нервной системы со стороны возбуждения

1. Сохраняет бодрость и уверенность в трудных и ответственных обстоятельствах (контрольная работа, экзамен и т.п.), независимо от степени подготовленности к ним.
2. Не отвлекается на действие посторонних раздражителей во время уроков и других занятий.
3. Способен многократно повторять сложное упражнение, движение.
4. Сохраняет высокую работоспособность в течение всего урока или всего учебного дня.
5. Существенным образом не снижает качества выполняемой работы, если в ее начале были допущены ошибки.
6. Проявляет смелость в разнообразных и непривычных условиях деятельности.
7. В ответственной ситуации (контрольная работа, экзамен и т.п.) добивается лучших результатов, чем в обычных условиях.
8. Обладает устойчивым вниманием, как в спокойной, так и в шумной обстановке.
9. Не снижает качества работы к концу двух-трех часового занятия.
10. Остается собранным, готовым к выполнению заданий в необычной обстановке.

Показатели уравновешенности нервных процессов

1. Проявляет равномерность в динамике деятельности и настроении, без резких спадов и подъемов.
2. Способен быстро «укрощать» неадекватные или невыполнимые влечения и желания.



3. Способен терпеливо и многократно выполнять трудные упражнения и задания, требующие кропотливой работы.
4. В ситуации ожидания собран, терпелив и спокоен.
5. Внешне не проявляет признаков сильного волнения перед ответственным делом или заданием.
6. Способен быстро сосредоточиться на выполнении предстоящего дела или задания.
7. Спокойно, без внешних признаков нетерпения переносит вынужденную задержку начала урока или выполнения задания.
8. Способен к быстрой волевой задержке (например, может сразу успокоиться).
9. Спокоен, сдержан в разнообразных ситуациях (удача, неудача и т.п.).
10. Обладает ровной и плавной речью, меткостью мысли и точностью выражений.

Показатели подвижности нервных процессов

1. Способен быстро и легко переходить от одного вида деятельности к другому.
2. Способен быстро и легко выработать и «переделать» навыки, привычки.
3. Обладает более высокой работоспособностью при смене условий деятельности и заданий. При монотонии работает хуже.
4. Быстро переходит от покоя к деятельности, ото сна к бодрствованию.
5. Активен в общении, легко устанавливает контакты.
6. Легко приспосабливается к новым требованиям, режиму, правилам и новым людям.
7. Отличается богатым внешним выражением эмоций в мимике, движениях, реакциях.
8. К выполнению любых заданий приступает быстро, без раскачки.
9. Быстрая, торопливая, громкая речь.
10. Поспешно и импульсивно выполняет плавные и медленные упражнения, движения.

Диагноз:

Выраженность каждого свойства нервной системы оценивается суммой баллов по всем показателям. При этом степень выраженности свойства определяется следующим образом:

50–35 баллов – свойство сильно выражено;

34–21 баллов – свойство выражено средне;

20–10 баллов – свойство выражено слабо.

В дальнейшем в зависимости от диагноза намечается процесс индивидуализации в обучении и воспитании школьника в целях их



оптимизации. В любом случае желательно проконсультироваться у школьного психолога.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Пермский опросник стиля учебной деятельности (ПОСУД) (О.С. Самбикина)

Опросник стиля учебной деятельности школьника состоит из двух частей: первая – «Методика оценки стиля учебной деятельности младшего школьника» адресована учителям начальных классов, вторая – «Методика самооценки стиля учебной деятельности школьника» – ученикам основного общего и среднего (полного) звеньев общего образования.

Часть I. Методика оценки стиля учебной деятельности младшего школьника

Инструкция:

«Вам будут предложены пары противоположных утверждений, касающихся стиля учебной деятельности младших школьников. Необходимо выбрать одно из двух, которое, по Вашему мнению, больше соответствует реальному поведению Вашего ученика. Если Вы выбрали «левое» утверждение, то обведите в кружок одну из цифр «3», «2» или «1» около «левого» утверждения. Если же Вы выбрали «правое» утверждение, то обведите в кружок одну из цифр «3», «2» или «1» около «правого» утверждения. Оценка «3» свидетельствует о максимальной степени выраженности характеристики. Оценка «1» – о минимальной степени выраженности характеристики. Оценка «0» свидетельствует о промежуточном положении характеристики по отношению к двум противоположным утверждениям».

1	Читает много дополнительной литературы	3210123	Мало или совсем ничего не читает
2	Беспрекословно выполняет требования учителя	3210123	Мало прислушивается к требованиям учителя
3	Стремится к познанию, часто задает вопросы	3210123	Не стремится к познанию, вопросов практически не задает
4	Предварительно планирует порядок работы или выполнения задания	3210123	Не планирует порядок работы или выполнения задания
5	На уроке работает в высоком темпе	3210123	На уроке медлителен
6	До конца урока сохраняет высокую работоспособность	3210123	На уроке быстро устает
7	Стремится выйти за рамки школьной программы (по собственному желанию посещает дополнительные занятия, факультативы, состоит в НОУ и т.п.)	3210123	Ограничивается рамками школьной программы
8	Сохраняет самообладание в сложных или напряженных ситуациях	3210123	Теряет самообладание в сложных или напряженных ситуациях



9	Использует интернет-ресурсы в ходе учебной деятельности (электронные библиотеки, справочники и т.п.)	3210123	Не использует интернет-ресурсы в ходе учебной деятельности
10	Выполняет учебное задание самостоятельно, без посторонней помощи и подсказок	3210123	Выполняя учебное задание, стремится получать помощь от других (списывает, нуждается в подсказках и т.п.)
11	После получения хорошей отметки продолжает добросовестно готовиться к следующему уроку	3210123	После получения хорошей отметки готовится к следующему уроку менее тщательно, предполагая, что его не спросят
12	При столкновении с проблемной ситуацией предпочитает «помучиться», но самостоятельно найти решение	3210123	При столкновении с проблемной ситуацией предпочитает получить готовый ответ от других
13	Легко и быстро переключается с одной формы работы на другую	3210123	Испытывает затруднения при переходе с одной формы работы на другую
14	Добровольно соблюдает правила, установленные в классе, школе	3210123	Соблюдает правила только при наличии внешнего контроля
15	После получения низкой отметки анализирует свои ошибки	3210123	Переживает только по поводу низкой отметки, не стремится анализировать свои ошибки
16	Способен самостоятельно организовать свою деятельность на уроке или при выполнении домашнего задания	3210123	Не способен самостоятельно организовать свою деятельность на уроке или при выполнении домашнего задания
17	Сохраняет работоспособность на протяжении всего учебного дня	3210123	К концу учебного дня работоспособность заметно снижается
18	Учебные задания выполняет быстро, но с большим количеством ошибок	3210123	Учебные задания выполняет медленно, допуская при этом минимальное количество ошибок
19	Не испытывает потребности в отдыхе или смене деятельности во время учебного дня	3210123	Нуждается в отдыхе или смене деятельности во время учебного дня
20	Активность и добросовестность работы не зависят от того, будет ли ставиться отметка за ответ или выполненное задание	3210123	Активность и добросовестность работы снижаются, если отметка за ответ или выполненное задание ставиться не будет
21	До начала выполнения задания может верно оценить степень его трудности для себя (предварительный контроль и оценка)	3210123	Не в состоянии верно оценить степень трудности задания до начала его выполнения
22	Не допускает нарушений дисциплины (уход с уроков без разрешения, прогулы и т.п.)	3210123	Нарушает дисциплину
23	Терпеливо слушает ответы одноклассников	3210123	Не может терпеливо выслушать ответы одноклассников
24	Предпочитает отвечать устно	3210123	Предпочитает отвечать письменно



25	Способен работать в едином темпе со всем классом	3210123	Отстает от темпа работы класса
26	В учебе настойчив, умеет преодолевать трудности	3210123	При возникновении трудностей быстро отступает
27	Проявляет терпение в учебной деятельности при возникновении трудностей или помех	3210123	Быстро теряет терпение при возникновении трудностей или помех
28	Всегда доводит начатое дело до конца	3210123	Может бросить начатое дело, не доведя его до конца
29	Может контролировать и сдерживать свои эмоции на уроке	3210123	Не в состоянии контролировать и сдерживать свои эмоции на уроке
30	Настойчиво идет к цели даже в случае неудач	3210123	В случае неудачи отступает от поставленной цели
31	Имеет широкие познавательные мотивы (проявляет интерес в отношении разных областей знания)	3210123	Имеет узкие познавательные мотивы (проявляет интерес к одной области знания)
32	Быстро включается в работу	3210123	Медленно включается в работу
33	Осуществляет контроль в ходе выполнения задания (пошаговый контроль)	3210123	Не осуществляет пошаговый контроль
34	Во время урока сосредоточен, редко допускает ошибки из-за невнимательности	3210123	Не может быть сосредоточенным на протяжении всего урока, часто допускает ошибки из-за невнимательности
35	Всегда выполняет домашние задания	3210123	Выполняет домашние задания только тогда, когда это контролируется учителем или родителями
36	Внимательно слушает объяснения учителя	3210123	Не внимателен к объяснениям учителя
37	Не требуется длительного времени для подготовки к ответу	3210123	Требуется длительное время для подготовки к ответу
38	Своевременно готовит к уроку рабочее место и способен поддерживать его в порядке	3210123	Не может своевременно подготовиться к уроку и поддерживать порядок на рабочем месте
39	Предпочитает отвечать у доски	3210123	Предпочитает отвечать с места
40	Внимательно слушает ответы одноклассников	3210123	Не внимателен к ответам одноклассников
41	На уроке обычно активен, часто поднимает руку, стремится отвечать, дополняет ответы других	3210123	На уроке обычно пассивен, редко отвечает по собственному желанию
42	Выделяет проверку выполненного задания в отдельный этап (итоговый контроль)	3210123	Не проверяет задание после его выполнения
43	Любит выдвигать и доказывать гипотезы	3210123	Редко выдвигает и доказывает гипотезы
44	Всегда приходит на занятия вовремя	3210123	Часто опаздывает на занятия



45	Всегда записывает и своевременно выполняет домашние задания	3210123	Может забыть записать или выполнить домашнее задание
46	Ответы оригинальны, к решению задач подходит творчески	3210123	Ответы шаблонны, способ решения задач чаще всего репродуктивный
47	Никогда не забывает дома учебники, учебные принадлежности, тетради и т.п.	3210123	Постоянно забывает дома учебники, учебные принадлежности, тетради и т.п.
48	Способен самостоятельно осуществить проверку выполненного задания, делает это качественно и эффективно (сформирован самоконтроль)	3210123	Не способен качественно и эффективно проверить выполненное задание, нуждается во внешнем контроле
49	Предпочитает выполнять задания, начиная с более трудных	3210123	Предпочитает выполнять задания, начиная с более легких
50	Придерживается определенного распорядка, режима учебного дня, выполняет домашние задания в одно и то же время	3210123	Не имеет определенного распорядка учебного дня, домашнее задание выполняет в разное время

Часть II. Методика самооценки стиля учебной деятельности школьника

Инструкция: «Вам будут предложены пары противоположных утверждений, касающихся того, как Вы себя чаще всего ведете в ходе осуществления учебной деятельности (в школе или дома). Необходимо выбрать одно из двух, которое больше соответствует Вашему реальному поведению. Разные люди ведут себя по-разному, поэтому в данном случае нет “правильных” и “неправильных” ответов. Если Вы выбрали “левое” утверждение, то обведите в кружок одну из цифр: “3”, “2” или “1” около “левого” утверждения. Если же Вы выбрали “правое” утверждение, то обведите в кружок одну из цифр: “3”, “2” или “1” около “правого” утверждения. Оценка “3” свидетельствует о максимальной степени выраженности характеристики. Оценка “1” – о минимальной степени выраженности характеристики. Оценку “0” можно выбирать только в крайнем случае (если оба утверждения, на Ваш взгляд, верны)».

1	Читаю много дополнительной литературы	3210123	Не читаю дополнительной литературы
2	Я беспрекословно выполняю требования учителя	3210123	Я мало прислушиваюсь к требованиям учителя
3	Стремлюсь к познанию, часто задаю вопросы на уроках или после них	3210123	Не стремлюсь к познанию, вопросов практически не задаю
4	Я предварительно планирую порядок работы или выполнения задания	3210123	Я не планирую порядок работы или выполнения задания
5	На уроке я работаю в высоком темпе	3210123	На уроке я медлителен(на)
6	До конца урока сохраняю высокую работоспособность	3210123	На уроке я быстро устаю



7	Стремлюсь выйти за рамки школьной программы (по собственному желанию посещаю дополнительные занятия, факультативы, состою в научном обществе учащихся и т.п.)	3210123	Ограничиваюсь рамками школьной программы
8	Я сохраняю самообладание в сложных или напряженных ситуациях (экзамен, контрольная работа и т.п.)	3210123	Я теряю самообладание в сложных или напряженных ситуациях
9	Использую интернет-ресурсы в ходе учебной деятельности (электронные библиотеки, справочники и т.п.)	3210123	Не использую интернет-ресурсы в ходе учебной деятельности или использую для скачивания готовых рефератов, контрольных работ и т.п.
10	Я выполняю учебное задание самостоятельно, без посторонней помощи и подсказок	3210123	Выполняя учебное задание, я стремлюсь получать помощь от других (списываю, нуждаюсь в подсказках и т.п.)
11	После получения хорошей отметки продолжаю добросовестно готовиться к следующему уроку	3210123	После получения хорошей отметки готовлюсь к следующему уроку менее тщательно, предполагая, что меня не спросят
12	При столкновении с проблемной ситуацией предпочитаю помучиться, но самостоятельно найти решение	3210123	При столкновении с проблемной ситуацией предпочитаю получить готовый ответ от других
13	Я легко и быстро переключаюсь с одной формы работы на другую	3210123	Я испытываю затруднения при переходе с одной формы работы на другую
14	Я всегда соблюдаю правила, установленные в классе, школе	3210123	Я соблюдаю правила только при наличии внешнего контроля (родители, учителя и т.п.)
15	После получения низкой отметки анализирую свои ошибки	3210123	Переживаю только по поводу низкой отметки, не стремясь анализировать свои ошибки
16	Я способен(на) самостоятельно организовать свою деятельность на уроке или при выполнении домашнего задания (знаю, что надо делать, для чего, когда и в какой последовательности, и поступаю в соответствии с этим)	3210123	Я не способен(на) самостоятельно организовать свою деятельность на уроке или при выполнении домашнего задания
17	Сохраняю работоспособность на протяжении всего учебного дня	3210123	К концу учебного дня моя работоспособность заметно снижается, я сильно устаю
18	Учебные задания я выполняю быстро, но с большим количеством ошибок	3210123	Учебные задания выполняю медленно, допуская при этом минимальное количество ошибок



19	Я не испытываю потребность в отдыхе или смене деятельности во время учебного дня	3210123	Я нуждаюсь в отдыхе или смене деятельности во время учебного дня
20	Активность и добросовестность моей работы не зависят от того, будет ли ставиться отметка за ответ или выполненное задание	3210123	Активность и добросовестность моей работы снижаются, если отметка за ответ или выполненное задание ставиться не будет
21	Ещё до начала выполнения задания могу верно оценить степень его трудности для себя	3210123	Мне сложно верно оценить степень трудности задания до начала его выполнения
22	Я не прогуливаю уроки	3210123	Случается, что я прогуливаю уроки
23	Я терпеливо слушаю ответ другого	3210123	Мне трудно терпеливо выслушивать ответ другого
24	Предпочитаю отвечать устно	3210123	Предпочитаю отвечать письменно
25	Я могу работать в едином темпе со всем классом	3210123	Я отстаю от темпа работы класса
26	В учебе я настойчив(а), умею преодолевать трудности	3210123	При возникновении трудностей в учебе я быстро отступаю
27	Я проявляю терпение в учебной деятельности при возникновении трудностей или помех	3210123	Я быстро теряю терпение в учебной деятельности при возникновении трудностей или помех
28	Я всегда довожу начатое дело (выполнение задания, решение задачи и т.п.) до конца	3210123	Я могу бросить начатое дело, не доведя его до конца
29	Я могу контролировать и сдерживать свои эмоции на уроке	3210123	Я не в состоянии контролировать и сдерживать свои эмоции на уроке, некоторые вещи меня просто бесят
30	Я настойчиво иду к цели даже в случае неудач	3210123	В случае неудачи я отступаю от поставленной цели
31	Мне нравится получать знания из разных областей науки	3210123	Мне интересна только одна из областей знания
32	Я быстро включаюсь в работу	3210123	Я медленно включаюсь в работу
33	Я проверяю задание в ходе его выполнения	3210123	Я не проверяю задание в ходе его выполнения
34	Во время урока я сосредоточен(а), редко допускаю ошибки из-за невнимательности	3210123	Мне трудно быть сосредоточенным(ой) на протяжении всего урока, я часто допускаю ошибки из-за невнимательности
35	Я всегда выполняю домашние задания	3210123	Я выполняю домашние задания только тогда, когда это контролируется учителем или родителями
36	Внимательно слушаю объяснение урока учителем	3210123	Я не внимателен(а) к объяснению учителя
37	Мне не требуется длительного времени для подготовки к ответу	3210123	Мне нужно длительное время для подготовки к ответу



38	Я всегда своевременно готовлю к уроку рабочее место и способен(на) поддерживать его в порядке	3210123	У меня не получается своевременно подготовиться к уроку и поддерживать порядок на рабочем месте
39	Предпочитаю отвечать у доски	3210123	Предпочитаю отвечать с места
40	Внимательно слушаю ответы одноклассников	3210123	Я не внимателен(а) к ответам одноклассников
41	На уроке я обычно активен(на), часто поднимаю руку, стремлюсь отвечать, дополнять ответы других	3210123	На уроке я обычно пассивен(на), редко отвечаю по собственному желанию
42	Я проверяю задание после его выполнения	3210123	Я не проверяю задание после его выполнения
43	Я люблю и умею выдвигать и доказывать гипотезы	3210123	Я редко выдвигаю и доказываю гипотезы
44	Я не опаздываю, всегда прихожу на урок вовремя	3210123	Я часто опаздываю на уроки
45	Я всегда записываю и своевременно выполняю домашние задания	3210123	Я могу забыть записать или выполнить домашнее задание
46	Я люблю и умею давать оригинальные ответы, предпочитаю решать новые задачи, к решению подхожу творчески	3210123	Мои ответы шаблонны, я больше люблю решать знакомые задачи по образцу
47	Я никогда не забываю дома учебники, учебные принадлежности, тетради и т.п.	3210123	Я постоянно забываю дома учебники, учебные принадлежности, тетради и т.п.
48	Я могу самостоятельно осуществить проверку выполненного задания, делаю это качественно и эффективно	3210123	Мне сложно качественно и эффективно проверить выполненное задание, я нуждаюсь во внешнем контроле
49	Предпочитаю выполнять задания, начиная с более трудных	3210123	Предпочитаю выполнять задания, начиная с более легких
50	Придерживаюсь определенного распорядка, режима учебного дня, выполняю домашние задания в одно и то же время	3210123	Не имею определенного распорядка учебного дня, домашнее задание выполняю в разное время

Обработка: оценки переводятся в 7-балльную шкалу.

Оценки	3	2	1	0	1	2	3
Баллы	7	6	5	4	3	2	1

Выраженность каждой из характеристик стиля оценивается суммой баллов по всем показателям соответствующей шкалы.

Интерпретация:

Шкала 1. Познавательная активность и учебная направленность (8 пунктов): 1, 3, 7, 9, 11, 15, 20, 31.
Интерпретация: Максимальное количество баллов – 56, минимальное – 8. Высокие баллы (от 45 до 56) свидетельствуют о высоком уровне познавательной активности, стремлении учащегося к самообразованию, направленности на получение знаний.



Низкие баллы (от 8 до 19) указывают на низкий уровень познавательной активности учащегося, стремление ограничиваться рамками школьной программы, направленность на получение отметки.
Шкала 2. Самостоятельность и настойчивость при решении учебных задач (6 пунктов): 10, 12, 16, 26, 28, 30.
Интерпретация: Максимальное количество баллов – 42, минимальное – 6. Высокие баллы (от 34 до 42) свидетельствуют о высокой степени настойчивости, способности школьника самостоятельно организовать свою деятельность на уроке и решать учебные задачи, не прибегая к посторонней помощи. Низкие баллы (от 6 до 14) указывают на неспособность учащегося самостоятельно организовать свою деятельность на уроке или при выполнении домашнего задания и отсутствие настойчивости при решении учебных задач.
Шкала 3. Сформированность контрольных действий (5 пунктов): 4, 21, 33, 42, 48.
Интерпретация: Максимальное количество баллов – 35, минимальное – 5. Высокие баллы (от 28 до 35) свидетельствуют о сформированности у учащегося контрольных действий. Низкие баллы (от 5 до 12) указывают на несформированность у учащегося контрольных действий.
Шкала 4. Динамика работы на уроке (10 пунктов): 5, 13, 18, 25, 32, 37, 41, 43, 46, 49.
Интерпретация: Максимальное количество баллов – 70, минимальное – 10. Высокие баллы (от 56 до 70) свидетельствуют о способности учащегося работать на уроке в быстром темпе, не отставая от класса, способности легко переключаться с одной формы работы на другую, высокой степени активности работы на уроке. Низкие баллы (от 10 до 24) указывают на пассивность, медленный темп работы учащегося на уроке, сложности в переключении с одной формы работы на другую.
Шкала 5. Дисциплинированность и организованность в ходе учебной деятельности (9 пунктов): 2, 14, 22, 35, 38, 44, 45, 47, 50.
Интерпретация: Максимальное количество баллов – 63, минимальное – 9. Высокие баллы (от 50 до 63) свидетельствуют о высокой степени дисциплинированности и организованности школьника в процессе осуществления учебной деятельности. Низкие баллы (от 9 до 22) указывают на низкую степень дисциплинированности и организованности школьника в процессе осуществления учебной деятельности.
Шкала 6. Оптимальные условия для работы на уроке (5 пунктов): 6, 17, 19, 24, 39.
Интерпретация: Максимальное количество баллов – 35, минимальное – 5. Высокие баллы (от 28 до 35) свидетельствуют о высоком уровне работоспособности учащегося, предпочтении отвечать на уроке устно, у доски. Низкие баллы (от 5 до 12) указывают на низкий уровень работоспособности учащегося, предпочтении отвечать на уроке письменно, с места.
Шкала 7. Внимание и саморегуляция (7 пунктов): 8, 23, 27, 29, 34, 36, 40.
Интерпретация: Максимальное количество баллов – 49, минимальное – 7. Высокие баллы (от 39 до 49) свидетельствуют о высоком уровне саморегуляции учащегося, способности сохранять самообладание в напряженных ситуациях, терпеливо и внимательно слушать учителя и ответы одноклассников. Низкие баллы (от 7 до 17) свидетельствуют о низком уровне саморегуляции учащегося, неспособности сохранять самообладание в напряженных ситуациях, терпеливо и внимательно слушать учителя и ответы одноклассников.



УДК 159.923:378

Евтух Татьяна Викторовна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

*ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия**614990, Пермь, Сибирская, 24, (342) 212-85-90, e-mail: TEvtuh@yandex.ru***УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СВЯЗИ С ИХ ИНДИВИДУАЛЬНО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ****Tatiana V. Evtukh**

Ph.D., assistant professor, chair of psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»**24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: TEvtuh@yandex.ru***SUCCESSFUL STUDYING OF THE STUDENTS IN THE HIGH
EDUCATIONAL PEDAGOGICAL ESTABLISHMENT IN RELATION TO
THEIR INDIVIDUAL PSHYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS**

Аннотация: В статье представлены результаты исследования успешности учебной деятельности студентов педагогического университета и их разноуровневых индивидуально-психологических характеристик. Полученные данные подтверждают наличие тесных взаимосвязей результатов ЕГЭ, академической успеваемости студентов с полнезависимостью, уровнем общих умственных способностей, усилением сенсорно-перцептивного способа обработки информации, снижением меры автоматизации познавательных функций, показателями саморегуляции. Структуры корреляционных связей юношей и девушек имеют выраженную специфику. Результаты исследования свидетельствуют о необходимости учёта разноуровневых характеристик индивидуальности студентов при их обучении в университете.

Ключевые слова: академическая успеваемость; ЕГЭ; успешность обучения в высшем учебном заведении; индивидуально-психологические характеристики студентов; когнитивный стиль; общие умственные способности; саморегуляция.



Abstract: The article represents the results of the survey devoted to the academic performance of the students in the pedagogical university and their split-level individual psychological characteristics. The obtained data prove the presence of close correlations among the Unified State Examination scores, students' academic progress with field independence, general mental abilities, strengthening of sensory perceptual method of information processing, decreasing of automatization in cognitive functions, self regulation indexes. The structures of male and female correlations have conspicuous specificity. The results of the survey testify the necessity of taking into consideration split-level individual characteristics of students while their studying in the university.

Key words: academic performance; Unified State Examination (USE) scores; successful learning in higher education; individual psychological characteristics of students; cognitive style; general mental ability; self-regulation.

Индивидуализацию обучения в высшей школе необходимо рассматривать как процесс и результат интегрального учета разноуровневых (индивидуальных, личностных и социально-психологических) характеристик индивидуальности, проявляющихся в содержательном и процессуальном аспектах деятельности студента в образовательном пространстве вуза.

К настоящему времени в рамках психологических исследований накоплен некоторый объём информации относительно предикторов успешности учебной деятельности, в качестве которых выступают: нейродинамические характеристики (Мальцев, 2011; Штакк, Афанасьева, Козырева, 2012); тревожность и эмоциональные характеристики (Краснова, 2013; Ерёмина, 2007; Евдокимова, 2008); индивидуальный стиль саморегуляции психических состояний (Улановская, 2011); личностные характеристики (Серёгина, 2001, Ерёмина, 2007; Дудорова, 2005; Кочергина, Най, Орёл, 2013; Гордеева, 2013); интеллект (Дудорова, 2005; Печатнова, 2009). Комплексному изучению субъективных и средовых детерминант посвящено исследование Дьячковой (2007), а готовности к учебной деятельности в вузе – Кусакиной (2009).

Однако исследованию нейродинамических, интеллектуальных, волевых и когнитивно-стилевых характеристик в комплексе с показателями успешности учебной деятельности уделено незначительное внимание.

Нами проведено исследование, направленное на выявление взаимосвязей показателей успешности учебной деятельности и разноуровневых индивидуально-психологических характеристик студентов педагогического вуза.

В качестве испытуемых выступили студенты 1–2-х курсов Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Общая выборка составила 148 человек, из них 42 – юноши и 106 – девушки. Кроме средних баллов по ЕГЭ и успеваемости были включены показатели по следующим диагностическим методикам:

- 1) «Включенные фигуры» К. Готтшальдта;
- 2) «Сортировка объектов» Р. Гарднера;
- 3) «Словесно-цветовая интерференция» Дж. Струпа;
- 4) «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана;
- 5) опросник для выявления соотношения двух сигнальных систем Б.Р. Кадырова;
- 6) опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой;
- 7) краткий ориентировочный тест (краткий отборочный тест В.Н. Бузина, Э.Ф. Вандерлика).

Результаты корреляционного анализа Пирсона в общей выборке испытуемых позволили выявить следующие факты:

Средний балл по ЕГЭ обнаруживает достоверные положительные связи с показателем правильных ответов по методике Готтшальдта ($r=0,200$; $p<0,05$) и с интегральным показателем методики КОТ ($r=0,213$; $p<0,05$), а также – отрицательные связи с показателем «вербальность» Д. Бровермана ($T2/T1$) по методике Струпа ($r=-0,174$; $p<0,05$) и гибкости по методике В.И. Моросановой ($r=-0,172$; $p<0,05$).

Таким образом, более высокие результаты ЕГЭ связаны с полнезависимостью и более высоким уровнем общих умственных способностей, усилением сенсорно-перцептивного способа обработки информации, снижением меры автоматизации познавательных функций (повышением их зависимости функционирования). Возможно, последний факт связан с необходимостью действовать именно в экзаменационном тестовом режиме.

На тесную связь уровня общих способностей и успешности учебной деятельности старшеклассников и студентов указывают факты, полученные разными авторами (из последних публикаций – Т.В. Корниловой, М.А. Новиковой (2012); Е.С. Сычёвой, Т.А. Ратановой (2011); Е.В. Щербаковой (2005)). Связь успешности сдачи экзаменов с полнезависимостью, вероятно, можно объяснить тем, что полнезависимые индивиды обнаруживают способность игнорирования давления наличной ситуации.

Средний балл по академической успеваемости студентов по итогам прошедшей сессии положительно коррелирует со временем выполнения теста Готтшальдта (быстротой нахождения простой фигуры в сложной – показателем, являющимся одним из нескольких, свидетельствующих о полнезависимости; $r=0,173$; $p<0,05$) и показателями «программирование» (потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализированности и развернутости разрабатываемых программ; $r=0,177$; $p<0,05$) и «общий уровень саморегуляции» по методике В.И. Моросановой ($r=0,194$; $p<0,05$).

По данным В.В. Архипова [2], полнезависимые-полнезависимые студенты по конечным результатам учебной деятельности, по оценкам, получаемым на экзаменах, практически не отличаются друг от друга. Они достигают



положительных результатов за счет развития умений, доминирующих в данном стиле. У полнезависимых это происходит за счет таких интеллектуальных умений, как оценивание и прогнозирование.

Обсуждая возможные приёмы успешности в учебной деятельности полнезависимых студентов, Б. Франк и К. Кайре провели анализ особенностей конспектирования материала 195 студентами. Оказалось, что полнезависимые имеют более высокую академическую успеваемость благодаря детализированным и хорошо структурированным записям [Цит. по: 10].

Аналогичные данные получены И.П. Шкуратовой и И.В. Абакумовой в работе, целью которой было изучение связей между академической успеваемостью, индивидуальными особенностями конспектирования учебного материала и когнитивным стилем [1]. Индивидуальные особенности конспектирования выявлялись на основе анализа конспектов лекций и научного текста. Полнезависимость положительно влияла на академическую успеваемость студентов, принимавших участие в эксперименте. Сопоставление особенностей конспектирования у студентов с низкой и высокой академической успеваемостью показало, что последние используют меньшее количество слов для записи, употребляют больше простых предложений, чаще сокращают слова, используют синонимы, перефразируют мысль, т.е. подвергают текст большей переработке. Это касается конспектирования и лекций, и научных текстов вне аудитории. Сравнение конспектов полнезависимых и полнезависимых студентов обнаружило аналогичную тенденцию. Следовательно, одним из факторов успешности обучения в вузе является способность к точной и быстрой переработке информации при конспектировании лекции или научной литературы. Одним из ее компонентов выступает умение переводить новую информацию на «свой» язык, что связано с высокой полнезависимостью [10].

Структуры корреляционных связей имеют выраженную специфику в зависимости от пола испытуемых.

Так, в выборке девушек:

Средний балл по ЕГЭ повторяет некоторые выявленные закономерности в общей выборке: в частности, обнаруживает достоверные положительные связи с количеством правильных ответов по методике Готтшальдта ($r=0,323$; $p<0,001$) и отрицательные связи с показателем T2/T1 по методике Струпа ($r=-0,205$; $p<0,05$), а также показывает наличие специфических отрицательных взаимосвязей с показателями: T2 (скорость называния цвета объектов) по методике Струпа ($r=-0,250$; $p<0,01$) и «моделирование» (развитость представлений о системе внешних и внутренних значимых условий, степень их осознанности, детализированности и адекватности) по опроснику В.И. Моросановой ($r=-0,197$; $p<0,05$).

Таким образом, средний балл по ЕГЭ девушек связан с усилением полнезависимости и использования сенсорно-перцептивного способа

обработки информации, скорости называния цвета объектов (по цветной карте Струпа), способности выделять значимые условия достижения целей (как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем); усилением фантазирования, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации и последствиям своих действий.

Возможно, снижение показателей по шкале «Моделирование» может свидетельствовать о приспособительной реакции на стрессовую ситуацию сдачи экзамена и выступает компенсаторным механизмом снижения тревожности.

Средний балл по академической успеваемости студенток также положительно связан с количеством правильных ответов по Готтшальдту (показателем полнезависимости) и отрицательно – с показателем «Т2» по методике Струпа (показателем скорости называния цвета объектов).

Следует отметить, что средний балл и по ЕГЭ, и по академической успеваемости девушек обнаруживает тесную положительную связь с показателем правильных ответов по методике Готтшальдта и отрицательную – с показателем Т2 по методике Струпа: у девушек в ситуации экзамена успешность сдачи более связана с усилением их полнезависимости (отвлечением от посторонних стимулов) и снижением способности концентрироваться на форме заданий. Вероятно, последняя связь показателей объясняется зоной повышенной активации второй сигнальной системы при сдаче экзаменов (внимание к содержанию тестовых заданий).

В выборке юношей:

Средний балл по ЕГЭ обнаруживает достоверные положительные связи с показателями времени ответа по методике Кагана ($r=0,320$; $p<0,001$) и оценивания результатов по методике В.И. Моросановой ($r=0,370$; $p<0,001$): более высокие результаты ЕГЭ юношей связаны с усилением рефлексивности, а также с развитостью и адекватностью самооценки, сформированностью и устойчивостью субъективных критериев оценки успешности достижения результатов.

Средний балл по академической успеваемости обнаруживает сильные положительные связи с показателями «программирование» ($r=0,347$; $p<0,001$) и «общий уровень саморегуляции» по методике В.И. Моросановой ($r=0,353$; $p<0,001$). Взаимосвязь с общим уровнем саморегуляции повторяет результат корреляционного анализа в общей выборке испытуемых: экзаменационная успешность юношей положительно связана с повышением уверенности в своих силах в незнакомых ситуациях, усилением возможности компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели, а также с усилением потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализировать и развертывать разрабатываемые программы.

По t-критерию Стьюдента выявлены следующие достоверные различия в выборках, различающихся по полу (см. таблицу):



1. Средний балл по академической успеваемости в выборке девушек значимо выше, чем у юношей.

2. В выборке юношей статистически значимо выше показатель коэффициента сигнальности, по сравнению с выборкой девушек, что свидетельствует о большей активности второй сигнальной системы юношей.

Значимых различий баллов по ЕГЭ в группах девушек и юношей выявлено не было.

Значимые различия показателей успеваемости учебной деятельности и индивидуально-психологических характеристик в выборках испытуемых разного пола

Показатели	Mean	Mean	t-value	df	p	Valid N	Valid N	Std. Dev.	Std. Dev.
Пол	Ж	М				Ж	М	Ж	М
Ср. балл успеваемости	4,478	4,219	2,581	146	0,01**	106	42	0,494	0,672
Первая сигнальная система	68,462	75,000	-2,954	146	0,003**	106	42	11,823	12,916
Коэффициент сигнальности	-0,173	-4,669	2,572	146	0,011**	106	42	8,216	12,424

В большинстве исследований продемонстрирована более высокая академическая успеваемость школьников и студенток, начиная с подросткового возраста [13], однако рассмотрению причин, объясняющих данные гендерные различия, посвящены единичные работы.

Е.В. Горбунова и О.С. Кондратьева [3] указывают, что подобная дифференциация успеваемости объясняется рядом факторов. С одной стороны, юноши и девушки приходят в учебные заведения с разными установками, ценностями, которые являются результатом их социализации, проходящей в соответствии с культурными нормами маскулинности и феминности. Поведение мальчиков, отражающее маскулинные установки, является более агрессивным, что выражается в более частом нарушении правил поведения, более частых пропусках занятий, а все это противоречит достижению высоких академических результатов. Юноши реже проявляют усердие в учебе, поскольку оно не соответствует их маскулинной идентичности и может вызвать насмешки со стороны одноклассников. С другой стороны, более высокая успеваемость девушек может быть обусловлена тем, что у них лучше развиты некогнитивные навыки, такие как внимательность, способность к самоорганизации и самостоятельному выполнению домашнего задания, работа с другими студентами и т.д. Успехи девушек в учебе могут также объясняться более высоким уровнем их культурного капитала.

Относительно преобладания второй сигнальной системы у юношей Е.П. Ильин [5] отмечает, что среди девочек больше лиц с преобладанием первой сигнальной системы (по И.П. Павлову), а среди мальчиков –

с преобладанием второй сигнальной системы. Сигналами второй сигнальной системы являются слова, с помощью которых осуществляется переход от чувственного образа первой сигнальной системы к понятиям, представлениям второй сигнальной системы. Деятельность второй сигнальной системы связана с доминирующей активностью левого полушария, преобладанием словесно-логического мышления, а первой сигнальной системы – с активностью правого полушария, преобладанием образного мышления и преимуществом в переработке зрительно-пространственной информации.

Обобщим полученные в исследовании результаты:

1. Более высокие результаты ЕГЭ и академической успеваемости студентов связаны с полнезависимостью.
2. Более высокие результаты ЕГЭ связаны не только с высоким уровнем общих умственных способностей, но и с усилением сенсорно-перцептивного способа обработки информации, снижением меры автоматизации познавательных функций (повышением их зависимости функционирования), а средний балл по итогам прошедшей сессии положительно коррелирует с показателями: «программирование» и «общий уровень саморегуляции» по методике В.И. Моросановой.
3. Существуют половые различия изучаемых показателей и их структуры:
 - у девушек статистически значимо выше показатели успеваемости, а у юношей – активности второй сигнальной системы;
 - у девушек результаты ЕГЭ связаны со снижением их способности к моделированию результатов, в то время как у юношей – с усилением способности к оцениванию результатов и рефлексивностью;
 - у девушек академическая успеваемость связана с усилением их полнезависимости (отвлечением от посторонних стимулов) и снижением способности концентрироваться на форме заданий, а у юношей положительно связана с повышением уверенности в своих силах в незнакомых ситуациях, усилением их возможности компенсировать влияние характерологических особенностей, препятствующих достижению цели, а также с потребностью продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализировать и развертывать разрабатываемые программы.

Список литературы

1. *Абакумова И.В., Шкуратова И.П.* Когнитивный стиль студента как фактор успешности его обучения // Когнитивные стили. – Таллинн, 1986.
2. *Архипов В.В.* Проявление умственной самостоятельности студентов разного когнитивного стиля: дис. ... канд. психол. наук. – СПб, 1999.
3. *Горбунова Е.В., Кондратьева О.С.* Анализ гендерных различий в выбытии из вуза российских и американских студентов программ бакалавриата// Эмпирические исследования. Universitas. – 2010. – Т. 1, №. 3. – С. 48–69.



4. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2013.
5. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2007.
6. Корнилова Т.В., Новикова М.А. Самооценка интеллекта в структурных связях с психометрическим интеллектом, личностными свойствами и академической успеваемостью // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5, № 23. – С. 2. – URL: <http://psystudy.ru>.
7. Кочергина Е.В., Най Дж.В.К., Орёл Е.А. Факторы «Большой пятерки» как психологические предикторы академической успеваемости студентов вузов // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6, № 27. – С. 4. – URL: <http://psystudy.ru>.
8. Москвина Н.В. Индивидуальные особенности когнитивных стилей в поведении человека// Теория и практика прикладных видов спорта и экстремальной деятельности. – 2011. – № 2. – С. 12–15.
9. Сычёва Е.С., Ратанова Т.А. Когнитивная дифференцированность и интеллектуальные особенности студентов дефектологического факультета// Вестник Моск. гос. гуманит. ун-та им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2011. – № 2. – С. 71–78.
10. Шкуратова И.П. Когнитивные стили и их влияние на успешность общения и обучения: метод. пособие. – Ростов н/Д, 1999.
11. Штакк Е.А., Афанасьева Л.Г., Козырева Е.Н. Физиологические критерии академической успеваемости и компетенций студентов// Тенденции развития биологии, химии, физики: материалы междунар. заочной науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2012.
12. Щербакова Е.В. Общие способности в структуре интегральной индивидуальности (на материале исследования учащихся старших классов): дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 2005.
13. Sex Differences: Summarizing More than a Century of Scientific Research. – New York: Psychology Press, 2008. – 972 p.



УДК 159.9.072.433

Митрофанова Елена Николаевна

аспирант кафедры практической психологии, младший научный сотрудник

*ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия**614990, Пермь, Сибирская, 24, (342) 219-07-19, e-mail: postmaster@pspu.ru***ЭФФЕКТЫ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ НА ПРОИЗВОЛЬНУЮ
САМОРЕГУЛЯЦИЮ СТУДЕНТОВ****Elena N. Mitrofanova**

postgraduate student of the Department of practical psychology, junior researcher

*Federal State Budget Institution of Higher Professional Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»**24, Sibirskaja, 614990 Perm, Russia, e-mail: postmaster@pspu.ru***EFFECTS OF EDUCATIONAL ACTIVITY ON AN ARBITRARY SELF-
REGULATION OF STUDENTS**

Аннотация: Задачи данной статьи: а) обозначить вопрос активности и саморегуляции в отечественной психологии; б) выявить эффект, оказываемый учебной активностью на особенности произвольной саморегуляции студентов; в) определить, насколько отличаются особенности произвольной саморегуляции студентов с низким, средним и высоким уровнем учебной активности.

Ключевые слова: активность; учебная активность; саморегуляция; субъект.

Abstract: a) question mark activity and self-regulation in the national psychology, b) identify the effect exerted the educational activity on features of self-regulation students, and c) show how different features of self-regulation students with low, medium and high levels of educational activity.

Key words: activity; educational activity; self-regulation; the subject.

В психологии «активность» определяется как универсальный способ, форма и мера взаимодействий с миром (природным, социальным, виртуальным, собственным внутренним миром и т.д.), в ходе которой, человек может развиваться и проявлять себя как субъект этих взаимодействий [2].



Уровень проявления активности оказывает влияние на остальные стороны жизни субъекта. Активность неразрывно связана с саморегуляцией, эти два феномена часто понимаются как характеристики субъекта (В.С. Мерлин, А.А. Волочков, Д.А. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская и др.).

Доказано, что активность в целом и учебная активность в частности связана с такими особенностями жизнедеятельности, как здоровье [4], психологическое благополучие, оптимизм, удовлетворенность жизнью, адаптация [5], самореализация [3] и т.д.

Мы предполагаем, что уровень учебной активности также может быть и ресурсом произвольной саморегуляции.

Целью нашего исследования было изучить особенности произвольной саморегуляции студентов, которые обладают разным уровнем учебной активности.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что уровень учебной активности студентов оказывает статистически значимый эффект на параметры произвольной саморегуляции.

Для проверки поставленной гипотезы нами были проведены статистические процедуры: кластерный анализ и однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

В исследовании приняли участие 174 студента (с 1-го по 5-й курс включительно) пермских вузов (Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, Пермского государственного национального исследовательского университета, Пермского национального исследовательского политехнического университета, Пермской государственной академии искусства и культуры) и ССУЗов (Прикамского современного социально-гуманитарного колледжа); следующих специальностей: психология, юриспруденция, социальная работа, физическая культура, педагогика и психология детства, информатика и экономика, горно-нефтяное дело, культурология, филология, документоведение.

Нами были использованы следующие *методики* диагностики активности и произвольной саморегуляции: вопросник учебной активности студента (А.А. Волочков), шкала контроля за действием (Ю. Куль), шкала «автономности – зависимости» (А.Г. Прыгин).

Основные результаты исследования.

Все студенты с помощью кластерного анализа были разделены на три группы по уровню выраженности общей учебной активности:

- первый кластер – высокая учебная активность (n=40; среднее значение 39,8; стандартное отклонение 2,2);
- второй кластер – средняя учебная активность (n=69; среднее 33,3; стандартное отклонение 1,7);
- третий кластер – низкая учебная активность (n=65; среднее 27,8; стандартное отклонение 2,6).

С помощью однофакторного дисперсионного анализа было обнаружено, что общий уровень учебной активности студентов оказывает значимый эффект на все изучаемые параметры произвольной саморегуляции: контроль над действием при неудаче, контроль над действием при планировании, контроль над действием при реализации, автономность: учебная активность – автономность ($p < 0,001$); учебная активность – контроль действий при неудаче ($p < 0,001$); учебная активность – контроль действий при планировании ($p < 0,001$); учебная активность – контроль действий при реализации ($p < 0,001$).

Далее нами был проведен множественное *post hoc* сравнение по методу Bonferroni для того, чтобы выяснить, существуют ли различия между уровнем проявления характеристик произвольной саморегуляции в первой, второй и третьей группах.

Значимо отличаются все три группы студентов (с низкой, средней и высокой активностью) по параметру «автономность». «Автономность», или «эффективная самостоятельность», понимается Г.С. Прыгиным как системное качеств субъекта, имеющее регуляторную основу. Это симптомокомплекс личностных качеств (собранный, уверенность в себе и результатах выполненной работы, ответственность, развитый самоконтроль, легкая переключаемость с одной работы на другую, способность адекватно оценивать внешние и внутренние условия деятельности и т.д.), который формируется в реальной деятельности субъекта и проявляется на всех этапах ее выполнения (от постановки цели до реализации), позволяя ему достигать успехов, не прибегая к помощи других [1].

Студенты с разным уровнем учебной активности – низким, средним и высоким – обладают соответственно разным уровнем «автономности».

Студенты с низким уровнем учебной активности обладают «зависимым» типом саморегуляции. Студенты со средним уровнем учебной активности «смешанным», а студенты с высоким – «автономным». Эти данные подтверждают предположение Р.А. Ахмерова и Г.С. Прыгина о том, что «индивидуально-типологические особенности осознанной саморегуляции деятельности раскрывают именно деятельностный аспект субъектности, т.е. описывают активность субъекта в конкретных видах деятельности [1]. Таким образом, проявление активности в учебной деятельности неразрывно связано с уровнем осознанной саморегуляции, проявлением субъектности. «Автономные» студенты в учебной сфере более спонтанны, видят больше стимулов для самореализации, целеустремленны, менее категоричны. В свою очередь «зависимые» студенты в учебной сфере менее включены в процесс обучения, насыщают свою жизнь во внутреннем мире целевой мотивацией, наличествует целеполагание, но не целедостижение; малая активность компенсируется большими желаниями по отношению к своей жизни во внутреннем мире; категоричны и менее гибки.

Следующий изучаемый параметр саморегуляции – контроль над действием при неудаче. Ю. Куль определяет этот параметр как «способность



субъекта инициировать процесс реализации намерения, несмотря на сопровождающие его трудности» [6]. У студентов с высоким и средним уровнем учебной активности показатель контроля над действием, связанный с ориентацией на неудачу, значимо не отличается. Тогда как студенты с низким уровнем учебной активности по данному показателю статистически значимо отличаются как от первой, так и от второй группы, т.е. студенты, обладающие высокой и средней учебной активностью, характеризуются инициативным началом, могут продолжать деятельность в ситуации фрустрации, неудачи; тогда как студенты с низкой учебной активностью – «зависанием» в эмоциональных состояниях и разрушением деятельности в ситуации неудачи.

Контроль над действием, связанный с принятием решений при планировании, понимается как «способность субъекта в процессе инициации действия отвлекаться от неполноценных, конкурирующих намерений и др. нерелевантной, интерферирующей информации действия» [6]. Параметр контроля при планировании статистически значимо отличается во всех группах студентов. Студенты с высоким уровнем учебной активности при инициации деятельности ориентированы на действие, на быстрое включение в деятельность, а студенты с низкой учебной активностью – на эмоциональные состояния, на переживания по поводу необходимости что-то делать. Для студентов среднего уровня учебной активности характерно наличие смешанного типа принятия решений, скорее всего, зависящего от мотивации, в одних сферах жизни они могут быть ориентированы на действие, в других – на состояние.

Контроль над действием, связанный с реализацией, определяется Ю. Кулем как «способность субъекта пребывать в процессе реализации намерения необходимое время, удерживать в фокусе внимания актуальную интенцию, проявлять настойчивость» [6]. Контроль над действием при реализации статистически значимо не отличается у студентов со средней и низкой учебной активностью, но различие обнаруживается у студентов, обладающих высокой учебной активностью: студенты с высокой учебной активностью подолгу могут заниматься одной и той же деятельностью, не переключаясь, стремятся к продолжению напряженной деятельности. Это похоже на настойчивость. Студенты с низкой и средней учебной активностью ориентированы в регуляции на эмоциональные состояния, не могут долго концентрироваться на чем-то одном, даже если они занимаются важной или интересной деятельностью, им нужно переключаться на что-то другое или делать частые перерывы.

Итак, мы можем следующим образом охарактеризовать особенности произвольной саморегуляции студентов с низкой, средней и высокой учебной активностью (см. таблицу).



Особенности саморегуляции студентов с разным уровнем учебной активности

Уровень учебной активности / Параметры произвольной саморегуляции	Низкий	Средний	Высокий
Эффективная самостоятельность	Менее включены в процесс обучения, насыщают свой внутренний мир целевой мотивацией, наличествует целеполагание, но не целедостижение; малая активность компенсируется большими желаниями по отношению к своей жизни; категоричны и менее гибки	Смешанный тип	«Автономные» студенты в учебной сфере более спонтанны, видят больше стимулов для самореализации, целеустремленны, менее категоричны
Контроль действий при неудаче	«Зависание» в эмоциональных состояниях и разрушение деятельности в ситуации неудачи	Инициативное начало, продолжение деятельности в ситуации фрустрации, неудачи	
Контроль действий при планировании	Ориентация на эмоциональные состояния, на переживания по поводу необходимости что-то делать	Смешанный тип принятия решений, скорее всего, зависит от мотивации, в одних сферах жизни они могут быть ориентированы на действие, в других – на состояние	При инициации деятельности ориентированы на действие, на быстрое включение в деятельность
Контроль действий при реализации	Ориентация в регуляции на эмоциональные состояния, не могут долго концентрироваться на чем-то одном, даже если они занимаются важной или интересной деятельностью, им нужно переключаться на что-то другое или делать частые перерывы		Подолгу могут заниматься одной и той же деятельностью, не переключаясь, стремиться к продолжению напряженной деятельности, похоже на настойчивость

Таким образом, поставленная гипотеза о том, что уровень учебной активности студентов оказывает статистически значимый эффект на параметры



произвольной саморегуляции была подтверждена: студенты с низким, средним и высоким уровнем учебной активности отличаются друг от друга по ряду параметров саморегуляции.

Студенты, обладающие низким уровнем учебной активности, чаще ориентированы на эмоциональные состояния, им сложно начинать деятельность самостоятельно, в ситуациях неудачи долго переживают. Студенты с высоким уровнем учебной активности настойчивы, быстро включаются в деятельность, инициативны, спонтанны, для них учебная сфера выступает как один из источников самореализации.

В целом учебная сфера в студенческом возрасте может стать источником развития субъектности человека, что будет оказывать влияние и на другие области жизни. Учебная активность оказывает эффект на такой универсальный феномен человеческого бытия, как саморегуляция. Педагогическое воздействие на учебную активность студентов может привести к сдвигам в сфере личности студентов.

Список литературы

1. Ахмеров Р.А., Прыгин Г.С. Психобиографические характеристики субъекта с автономным типом саморегуляции деятельности // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 6. – С. 25–34.
2. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: интегративный подход. – Пермь, 2007. – 375 с.
3. Дикая Л.Г. Субъектная активность профессионала как основа его самореализации // Тенденции развития современной психологической науки. Тезисы юбилейной научной конференции / под ред. А.Л. Журавлева, В.А. Кольцова. – М., 2007. – С. 214–216.
4. Дьякович М.П. Взаимосвязь состояния здоровья инженеров с профессиональной творческой активностью // Медицина труда и промышленная экология. – 2009. – № 1. – С. 10–15.
5. Кашина Ю.В. Регуляторно-адаптивные возможности студентов с разным самочувствием, активностью, настроением в начале и конце учебного года // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 11/12. – С. 303–306.
6. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2011.

Подготовлено и издано в рамках проекта 027-Ф Программы стратегического развития ПГПУ.



УДК 37.011.31:159.923

Ознобишина Анастасия Александровна

учитель начальных классов

*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 42», Пермь, Россия,
614016, Пермь, Нестерова, 18, e-mail: oznobishina.nastya@yandex.ru*

Вихман Александр Александрович

кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора Института
психологии по работе с магистрантами и аспирантами

*ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, e-mail: vixmann@mail.ru*

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ И ЕЕ МЕТАИНДИВИДУАЛЬНОЕ ПРОЯВЛЕНИЕ В ЛИЧНОСТИ УЧЕНИКОВ

Anastasiya A. Oznobishina

teacher of initial classes

*Municipal budget education institution «Secondary school №42»,
18, Nesterova street, 614016, Perm, Russia, e-mail: oznobishina.nastya@yandex.ru*

Aleksandr A. Vikhman

Ph.D., Assistant professor, deputy director of the Institute of psychology at work with
graduate and post-graduate students

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: vixmann@mail.ru*

REFLEXIVITY OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AND ITS META- INDIVIDUAL MANIFESTATIONS IN STUDENT PERSONALUTY

Аннотация: В исследовании проверяется гипотеза о значимой роли рефлексивности учителя как метаиндивидуальной характеристики младших школьников. В результате исследования было установлено, что у младших школьников, обучающихся у учителей с высоким уровнем рефлексии, выше показатели динамического и результативного компонента учебной активности, а также интегративного компонента учебной активности.

В то же время уровень рефлексивности учителя не оказывает влияния на личность младшего школьника, но создает уникальные внутриличностные связи, возможно, направленные не только на интеллектуальное развитие, но и личностный рост.

Ключевые слова: метаиндивидуальность; рефлексивность; интегральная индивидуальность; личность; интеллект.

Abstract: This research addresses the hypothesis on the significant role of teacher reflexivity as a meta-individual characteristic of primary school children. Results showed that primary school students of teachers with high reflexivity score higher in academic activeness, especially dynamic and result-satisfaction scales. At the same time, the level of teacher reflexivity does not influence the personality of primary school children, but it creates unique interpersonal correlations which are probably directed at both intellectual and personal development.

Key words: meta-individuality; reflexivity; integral individuality; personality; intellect.

Происходящие интенсивные преобразования в экономике и общественном развитии страны, появление новых сложнейших технологий требуют постоянного совершенствования квалификации и переподготовки кадров образовательной системы. Направление заданной темы связано с введением нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования и предъявлением иных требований к профессионализму учителя. Одной из важнейших задач является развитие такого профессионально важного для педагогов качества, как рефлексивные способности (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, В.В. Давыдов, А.В. Карпов, И.С. Ладенко, В.Е. Лепский, В.А. Лефевр, В.А. Петровский, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Г.П. Щедровицкий). О фундаментальности проблемы рефлексии свидетельствует тот факт, что рефлексивность понимают как феномен, присущий высшей форме управления поведением – сознанию. С другой стороны, свойство рефлексивности рассматривается при анализе такой основополагающей психологической категории, как произвольная регуляция деятельности. Изучение опосредованности человеческого поведения, осознанности и системности высших психических функций включает в себя обязательное рассмотрение проблем рефлексии. С описываемым явлением теснейшим образом связаны базисные категории психологической науки: формирование теоретического мышления у человека, самосознание, становление и развитие личности. И, наконец, что особенно важно, рефлексивность выступает необходимым компонентом процессов социализации личности и межличностного взаимодействия, по сути выступая условием их протекания [4]. Рефлексия является многоаспектной, междисциплинарной категорией, являясь предметом изучения философии,

психологии, педагогики, социологии, инженерных дисциплин, научных областей, связанных с управлением, кибернетикой и т.д.

Профессиональная рефлексия учителя – это его способность отображать «внутреннюю картину мира» ученика [10].

Ряд отечественных и зарубежных авторов (в частности, А.А. Бизяева [1], Э.Ф. Зеер [6], Л.М. Митина [12], А.А. Реан [14], Б.П. Ковалев [8], С.Л. Рубинштейн [15]) отмечают, что педагогическая рефлексия выполняет ряд функций. Так, например, С.Л. Рубинштейн отмечает, что педагогическая рефлексия «обеспечивает осознанное отношение субъекта к совершаемой деятельности», детерминирует продуктивные и инновационные качества творческого мышления. По мнению Б.П. Ковалева, педагогическая рефлексия осуществляет функцию системной целостной регуляции педагогической деятельности, что проявляется в индивидуальном стиле деятельности. А.А. Бизяева считает, что педагогическая рефлексия влияет на уровень профессионализма, педагогического мастерства, что проявляется в способности субъекта к постоянному личностному и профессиональному совершенствованию и творческому росту на основе психологических механизмов самоанализа и саморегуляции. А.А. Реан – что педагогическая рефлексия повышает продуктивность педагогической деятельности. Л.М. Митина рассматривает педагогическую рефлексию как способность преодоления и предотвращения таких негативных явлений, как ранние «педагогические кризисы», «педагогическое истощение».

Педагогическая деятельность по своей природе является рефлексивной. Объектом деятельности педагога, объектом его управления является деятельность обучающихся. Любые педагогические задачи – это задачи по управлению деятельностью обучающегося. Однако в данном случае речь идет о весьма своеобразном управлении, при котором обучающийся становится в позицию субъекта, также способного к управлению своей деятельностью, так называемыми рефлексивными процессами. В связи с этим следует признать рефлексивность важным качеством педагога, так как рефлексивные процессы «буквально пронизывают всю профессиональную деятельность учителя» [10], проявляясь и в ситуации непосредственного взаимодействия с учениками, и в процессе проектирования и конструирования их учебной деятельности, и на этапе самоанализа и самооценки собственной деятельности, самого себя как ее субъекта. Необходимость рефлексивного отношения учителя к своей деятельности определяется многими факторами, которые выражают полифункциональность педагогической профессии.

С другой стороны, в последние годы в современном обществе все большее внимание исследователей привлекает проблема метаиндивидуальности, т.е. те особенности личности, которые проявляются во внешних по отношению к ней системах – в других индивидуальностях или в социальных группах. Изучением этого феномена занимаются научные школы А.В. Петровского, В.С. Мерлина – Б.А. Вяткина. Именно в их работах впервые



был использован термин «метаиндивидуальность» как обобщенная интегральная характеристика. Метаиндивидуальность выступает важнейшим феноменом продолжения жизни человека в делах, поступках других людей, во всем том, что успел сделать человек в жизни. В работах В.С. Мерлина метаиндивидуальность рассматривается как некоторое продолжение либо альтернатива понятию интраиндивидуальности, обозначающему «свойства человека как субъекта жизнедеятельности, свойства, присущие его организму, психике, сознанию, самосознанию, хотя, разумеется, проявляются они внешне в реакциях, движениях, действиях» [11].

Под метаиндивидуальностью, по мнению Б.А. Вяткина, следует понимать те вклады, которые производит индивидуальность конкретного человека в других людей, осуществляя реальные изменения в их личности, сознании и поведении (метаэффект интегральной индивидуальности) [4].

В современной отечественной психологии исследование проблемы метаиндивидуальности успешно продолжается в рамках концепции теории интегральной индивидуальности. По мнению Л.Я. Дорфмана [5], наикратчайший путь к постановке проблемы метаиндивидуальности можно проложить именно с помощью данной теории. При рассмотрении интегральной индивидуальности в контексте взаимодействия с социальной средой ведущим должен стать принцип многомерности, а не иерархизации, как при рассмотрении интегральной индивидуальности в качестве самостоятельной системы. Границы интегральной индивидуальности при этом выносятся непосредственно в область социальной действительности. Таким образом, при рассмотрении интегральной индивидуальности как самостоятельной системы, мы анализируем только одну ее сторону – интраиндивидуальную, которая не может быть выведена из особенностей ее восприятия или отношения к ней других людей. Но когда встает вопрос об отношении окружающих людей к данной индивидуальности или, наоборот, о вкладе индивидуальности в жизнь других людей, обнаруживается еще одна сторона индивидуальности – ее метаиндивидуальный уровень.

В работах В.С. Мерлина и его учеников метаиндивидуальность анализировалась с двух сторон: во-первых, как субъективный отклик группы на индивидуальность, а во-вторых, как то влияние, которое индивидуальность оказывает на сознание и деятельность окружающих людей. Но наибольшее внимание уделялось первой стороне, при этом метаиндивидуальность определялась как «психологическая характеристика отношений окружающих людей к данной конкретной индивидуальности» [11].

Вместе с тем психологическая сущность процесса влияния метаиндивидуальности одного человека на метаиндивидуальность другого остается недостаточно исследованной как в теоретическом, так и в практическом плане.

В психологической литературе понятие рефлексивности педагога и понятие метаиндивидуальных свойств педагога изучено в достаточной

степени. Но экспериментальных данных по такой метаиндивидуальной характеристике, как рефлексивность, обнаружено не было. Для этого исследования естественным представляется изучение рефлексивности как метаиндивидуальной характеристики учителя начальных классов, так как он работает «один на один» с классом 3–4 года, наделен референтностью и властью и пользуется авторитетом и симпатией со стороны учащихся, а также является постоянным объектом обратной связи «учитель–ученик» [4].

Гипотезы, выборка, методы

В связи со всем вышесказанным были сформулированы следующие гипотезы:

1. Существуют достоверные отличия в показателях личности младших школьников, учащихся у учителей с разным уровнем рефлексивности.
2. Существуют специфические взаимосвязи между показателями личности младших школьников, учащихся у учителей с разным уровнем рефлексивности.
3. Структура личности младших школьников, учащихся у педагогов с разным уровнем рефлексивности будет иметь специфические особенности, проявляющиеся в разном содержательном наполнении симптомокомплексов.

Для подтверждения гипотез было организовано исследование, которое проводилось на базе школ г. Перми. В исследовании приняли участие учителя начальных классов в возрасте от 25 до 55 лет. Для исследования уровня рефлексивности была использована диагностика уровня развития рефлексивности А.В. Карпова. На основе полученных данных методики А.В. Карпова «Диагностика рефлексивности» были выбраны педагоги с крайними значениями: 2 педагога с высоким уровнем рефлексивности и 2 педагога со средним уровнем рефлексивности (т.е. педагоги, набравшие баллы, близкие к норме по Карпову). В ходе дифференциации респондентов по показателю общей рефлексии мы опирались на нормы, представленные А.В. Карповым [7].

Далее были продиагностированы обучающиеся у этих учителей дети – по 30 учащихся, обучающихся у учителей с высоким уровнем рефлексивности (далее – «экспериментальная группа»), и 30 учащихся, обучающихся у учителей со средним уровнем рефлексивности (далее – «контрольная группа»). Всего 60 детей, учащиеся 3-го и 4-го класса, из них 31 мальчик и 29 девочек, в возрасте 9–11 лет. Дети обучались у одного и того же педагога в течение 3–4 лет. В связи с поставленными гипотезами была использована методика исследования личностных особенностей младших школьников Р.Б. Кеттела и опросник учебной активности младших школьников А.В. Краснова.

Результаты исследования

С целью проверки части первой гипотезы о том, что существуют достоверные отличия в показателях личности младших школьников, учащихся



у учителей с разным уровнем рефлексивности, был проведен анализ по t-критерию Стьюдента (см. таблицу).

Достоверные различия в показателях учебной активности младших школьников, учащихся у высокорефлексивных и среднерефлексивных учителей

Показатель учебной активности	Контрольная группа	Экспериментальная группа	t-value	p
Потенциал активности	18,13	18,90	-0,59	0,555
Регуляция активности	15,63	16,33	-0,53	0,597
Реализация активности	20,17	22,47	-2,34	0,023**
Результат активности	17,93	21,53	-3,52	0,001***
Интегративная шкала активности	71,87	79,90	-2,63	0,011**

Примечание: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$; *** - $p < 0,001$

Опираясь на полученные данные, можно утверждать, что у младших школьников, обучающихся у учителей с высоким уровнем рефлексии, выше показатели динамического и результативного компонента учебной активности, а также интегративного компонента учебной активности, т. е. учебной активности в целом. Соответственно у учащихся учителей со средним уровнем рефлексии ниже показатели динамического и результативного компонента учебной активности и учебной активности в целом.

Остановимся на результатах подробней. Наиболее значимые различия мы получили по результативному компоненту учебной активности ($p < 0,001$). Результативный компонент – мера удовлетворенности школьником учебной деятельностью, ее результатами. Высокие значения по шкале свидетельствуют о высокой удовлетворенности младшего школьника результатами своей учебной деятельности [9]. Под результативным компонентом учебной деятельности, по А.А. Волочкову [3], понимаются субъективные, внутренне пережитые результаты деятельности (самооценка результатов, удовлетворенность ими). Данное определение очень напоминает нам понятие рефлексии, которое дают разные авторы (Семенов, Карпов, Лефевр и др.). Напрашивается вывод – возможно, высокорефлексивный учитель способствует развитию более высокого уровня рефлексии у своих учеников, чем учитель со средним уровнем рефлексивности. Упоминания о том, что для развития рефлексивности у ученика в первую очередь рефлексивность должна быть развита у учителя, обучающего его, встречаются у нескольких авторов: А.А. Бизяева [1], Е.Н. Рябышева [16], Л.С. Сычева [17]. А в работе

О.П. Болотниковой [2] говорится о том, что рефлексия у младшего школьника способствует развитию самостоятельности, а последнее имеет непосредственное отношение к динамическому аспекту учебной деятельности, который также преобладает у учащихся учителей с высокой рефлексией. Возможно, динамический аспект формируется как раз под действием результативного, что объясняет значимые различия, полученные в результате обработки результатов нашего исследования.

С целью проверки части первой гипотезы о том, что существуют достоверные различия в показателях личности младших школьников, учащихся у учителей с разным уровнем рефлексивности, был проведен анализ по t-критерию Стьюдента.

Проанализировав результаты, мы не обнаружили достоверных различий в личности младших школьников в контрольной и экспериментальной группах. Это можно интерпретировать таким образом – уровень рефлексивности учителя не оказывает влияния на личность младшего школьника. Ученики учителей с разными уровнями рефлексии не будут отличаться особенностями личности.

Так как мы получили достоверные различия в показателях учебной активности между контрольной и экспериментальной группой, нас заинтересовало, как взаимосвязаны компоненты учебной активности между собой внутри каждой группы. Для проверки части гипотезы о том, что существуют специфические взаимосвязи между показателями личности младших школьников, учащихся у учителей с разным уровнем рефлексивности, был проведен корреляционный анализ по Пирсону.

В каждой из групп была обнаружена одна значимая связь.

В экспериментальной группе – результативный компонент коррелирует с регулятивным и наоборот. Регулятивный компонент учебной активности, по А.В. Краснову [9], – мера соотношения импульсивной (непроизвольной) и рефлексивной (произвольной) регуляции учебной деятельности. Проявляется в способности продолжать учебную деятельность при неудачах. Показывает, насколько школьник контролирует регуляцию учебной деятельности (или же она «распадается», несмотря на его усилия). Результативный компонент учебной активности – мера удовлетворенности школьника учебной деятельностью, ее результатами. Соответственно, чем больше учащийся способен регулировать, продолжать учебную деятельность, контролировать при неудачах, тем более он удовлетворен результатами собственной учебной деятельности и наоборот. Будучи довольным собственными учебными успехами и учебной деятельностью в целом, такой ученик будет успешен и в регулятивном плане. Вспомним, что результат анализа по t-критерию Стьюдента показал нам результативный компонент как наиболее достоверный в различиях между школьниками контрольной и экспериментальной групп, можно предположить, что именно этот компонент учебной активности является ведущим у учеников высокорефлексивного учителя. Напрашивается вывод о том, что такой учитель переносит акцент



своей педагогической деятельности именно на регулятивный компонент как на основной и наиболее значимый.

Интересно, что отголоски подобных умозаключений мы можем найти в работах некоторых авторов, например, Э.А. Первезенцевой [13]. Она пишет о том, что в структуре регуляции учебной деятельности выделяются три подсистемы регуляции, которые определяют направленность процесса обучения: ценностно-смысловые образования, активности и рефлексии. Здесь рефлексия выступает как структурный фактор в системе учебной регуляции, что в какой-то степени соотносимо с нашими выводами.

В контрольной группе результативный компонент коррелирует с динамическим (реализация активности) и наоборот. Соответственно, у учеников, обладающих стремлением работать с полной отдачей, с высокой интенсивностью и в высоком темпе, характеризующихся высоким уровнем субъектности, мера удовлетворенности учебной деятельностью и ее результатами будет выше. И наоборот – учащиеся, довольные собственной учебной деятельностью, будут стремиться выполнять ее интенсивно, быстро и с полной отдачей.

Для проверки части гипотезы о том, что существуют специфические взаимосвязи между показателями личности младших школьников, учащихся у учителей с разным уровнем рефлексивности, был проведен корреляционный анализ по Пирсону в обеих группах испытуемых.

В экспериментальной группе выявлено намного больше значимых связей, чем в контрольной группе, хотя в группах было одинаковое количество испытуемых. Возможно, есть смысл сказать о том, что система личности учеников, обучающихся у учителей с высокой рефлексией, вероятно, более гибка, вариативна и компенсаторна, за счет множества связей внутри нее.

Для определения структуры личности младших школьников из контрольной и экспериментальной групп был проведен факторный анализ. Результаты факторного анализа позволяют обобщить качественный анализ корреляций, выявить, в какие симптомокомплексы компоненты индивидуальности вносят наибольший вклад.

Факторная структура особенностей индивидуальности в контрольной и экспериментальной группах схожа по составляющим факторов, да и сами факторы во многом совпадают друг с другом. Например, в контрольной и экспериментальной группе соответственно первый фактор совпадает с первым фактором, второй – с третьим, а третий со вторым практически схожи в их индивидуальном, качественном наполнении. Можно сказать, что это универсальные для групп симптомокомплексы. А значит, во многом структура личности младших школьников высокорефлексивных педагогов будет схожа со структурой личности учеников среднерефлексивных педагогов. Уникальными же факторами в данных структурах личности можно назвать «напористость» у учащихся высокорефлексивных педагогов и «чувствительность»

у среднерефлексивных педагогов. Оба эти фактора соответствуют самой низкой доле объяснимой дисперсии в своих группах респондентов.

Результаты анализа полученных в ходе исследования данных позволили представить структуру индивидуальности младших школьников экспериментальной группы, которая складывается из следующих весомых факторов: общительность, ответственность и самоконтроль, интеллектуальность и напористость. А структура индивидуальности младших школьников контрольной группы строится из: уравновешенности, удовлетворенности учебными результатами, толерантности к неудачам, чувствительности.

Для контрольной группы главным фактором является «уравновешенность». Для экспериментальной группы главным фактором является «общительность», но здесь нельзя не сказать и про «ответственность» (доля объяснимой дисперсии у них практически одинакова). Нам также интересно расположение в структурах личности такого значимого показателя, как интеллект. В контрольной группе он вошел во второй по процентному содержанию доли объяснимой дисперсии фактор, а в экспериментальной группе – в третий. Обобщая вышесказанное, предположим, что среднерефлексивный педагог с помощью педагогических технологий способствует лидированию уравновешенности в структуре личности своих учеников, для него также важна интеллектуальная составляющая. А вот у учеников высокорефлексивного педагога интеллект отходит на третий план в структуре личности, зато фигурирует общительность и мораль, неоднократно упоминаемые нами ранее. Вероятно, для таких педагогов актуальным в структуре личности их учеников будет не столько уровень интеллекта, сколько способность преодолевать трудности и быть при этом открытыми и доброжелательными.

Результаты данного исследования подводят нас к выводу о том, что рефлексивность учителя является метаиндивидуальной характеристикой и осуществляет реальные изменения в личности учащихся, но данные результаты необходимо проверять в дальнейших исследованиях.

Список литературы

1. *Бизяева А.А.* Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – СПб., 1993. – С. 20.
2. *Болотникова О.П.* Развитие рефлексивных действий как условие становления личностных новообразований младшего школьного возраста: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – М., 2003. – С. 64.
3. *Волочков А.А.* Активность субъекта бытия: интегративный подход. – Пермь: ПГПУ, 2007.
4. *Вяткин Б.А.* Лекции по исследованию интегральной индивидуальности человека. – Пермь, 2000.



5. Дорфман Л.Я. Метаиндивидуальный мир. – М.: Смысл, 1993. – С. 53.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.; Воронеж, 2003. – С. 114.
7. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 18.
8. Ковалев Б.П. Рефлексивная регуляция взаимодействия учителя с учащимися и пути ее коррекции // ВеснікГрГУ. – Сер. 1. – 1999. – № 2. – С. 83–91.
9. Краснов А.В. Опросник учебной активности младших школьников // Психологическая диагностика. – 2009. – №5. – С. 66–89.
10. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Е.С. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат. – М., 1990. – С. 38.
11. Мерлин В.С. Личность и общество. Учебное пособие для спецкурса. – Пермь, 1990.
12. Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. – М.: Сентябрь, 1999. – С. 65.
13. Первезенцева Э.А. Разработка комплекса электронных образовательных ресурсов и его использование для самостоятельной информационной учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2013. – 12 с.
14. Реан А.А. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2000. – С. 416.
15. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер: Питер принт, 2003. – С. 508.
16. Рябышева Е.Н. Психологические аспекты развития рефлексии у младших школьников // Перспективы науки. – 2011. – № 20. – С. 204–206.
17. Сычева Л.С. Педагогическая деятельность как система с рефлексией // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 10–14.

Подготовлено при поддержке Программы стратегического развития ПГПУ, проект Ф-27.

УДК 159.922

Баландина Людмила Леонидовна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия

614990, Пермь, Сибирская, 24, (342) 212-85-90, e-mail: psychair@yandex.ru

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ В СИСТЕМЕ РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКИХ И СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Lyudmila L. Balandina

Ph.D., assistant professor, chair of psychology

Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education

«Perm State Humanitarian Pedagogical University»

24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: psychair@yandex.ru

CONTENTMENT IN MATRIMONY IN THE SYSTEM OF PARENT-CHILD AND SPOUSAL RELATIONSHIPS

Аннотация: В статье представлены результаты исследования родительно-детских отношений, личностных характеристик старших дошкольников в контексте удовлетворенности браком супругов. Полученные данные подтверждают специфику взаимодействия родительской и супружеской подсистем у женщин и мужчин. Удовлетворенность супружеством женщин, в отличие от мужчин, связана с благополучием как материнских, так и отцовских отношений. Согласованность в воспитании детей и снижение воспитательной конфронтации повышает удовлетворенность браком обоих супругов. Выявлены особенности межличностных отношений в семье, социально-психологических установок жен и мужей с низким и высоким уровнем удовлетворенности браком.

Ключевые слова: удовлетворенность браком; родительно-детские отношения; личность дошкольника; социально-психологические установки супругов.

Abstract: The article represents the results of the survey of parent-child relationships, personalities of pre-school children in terms of spouses' contentment in matrimony. The obtained data prove the specific features of cooperation of parental and spousal subsystems among females and males.

Female contentment in matrimony, in contrast with male, is connected with wellness of both motherly and fatherly relationships. Harmony in children upbringing and decreasing of upbringing confrontation lead to increasing of contentment in matrimony by both spouses. Specific features of interpersonal relationships in family, social and psychological attitudes of wives and husbands with low and high level of contentment in matrimony are revealed.

Key words: contentment in matrimony; parent-child relationships; personality of a pre-school child; social and psychological attitudes of spouses.

Динамичность современного общества находит отражение в процессах, происходящих сегодня в семье. Тенденция к усилению индивидуализации, ориентация на карьеру приводят к трансформации семейных отношений, установок и ценностей, качество которых тесно связано с проблемой удовлетворенности браком. Этому вопросу посвящены работы ряда зарубежных и отечественных авторов. Одними из первых исследователей брака в отечественной психологии были В.А. Сысенко и С.И. Голод. В.А. Сысенко (1981) определял удовлетворенность браком как очень широкое понятие, включающее в себя удовлетворенность всех потребностей личности супруга. С.И. Голод (1984) отмечает, что удовлетворенность браком – это результат адекватной реализации представления о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различными событиями, составляющими его опыт в данной сфере деятельности.

В работах, посвященных изучению данной проблемы, выделяется ряд факторов, влияющих на степень удовлетворенности браком. К ним относятся: социально-экономические факторы, уровень образования, оценка здоровья, пол, возраст супругов и др.

В исследованиях семьи рассматривается вопрос *мотивации вступления в брак* (Юркевич, 1971; Ковалев, 1988; Андреева, Толстова, 2000) Авторами было выявлено, что единство любви и общности взглядов особо важны для удовлетворенности браком.

Существует связь между удовлетворенностью браком, *стажем семейной жизни, стадией жизненного цикла семьи* (Алешина, 1985; Смирнова, 2005; Белоус, 2011; Харламова, 2012). Субъективная удовлетворенность браком снижается в переходные периоды жизненного цикла семьи. Большое влияние на восприятие супругами друг друга и своих отношений оказывает рождение первого ребенка в семье и достижение последним из детей возраста самостоятельности. Изменения удовлетворенности браком в зависимости от стажа брака носят сложный и неоднозначный характер. По данным исследования Х. Фелдман, Г. Спаниел и других, установлено, что кривая зависимости между удовлетворенностью браком и стажем семейной жизни имеет U-образную форму: на начальных стадиях супружества удовлетворенность достаточно высока, на средних – резко падает, а на стадии 18 – 20 лет вновь растет [5].

Фактором удовлетворенности браком можно считать и *профессиональную деятельность* супругов: удовлетворенность работой, успехи на работе, являющиеся средством самореализации человека и финансового благополучия семьи (Юркевич, 1971; Навайтис, 1999; Крайг, 2000). При этом авторы обращают внимание на вариативность влияния работы на семейные отношения и на специфику этих связей у мужчин и женщин. Характер профессиональной деятельности женщины, обеспечивающий для нее «независимую» от семьи сферу самовыражения и дружеского общения, повышает уровень удовлетворенности браком у обоих супругов.

Важным предиктором степени удовлетворенности браком является соответствие супруга образу родителя и *опыту взаимоотношений в родительской семье*, реализация ценностей, усвоенных в родительской семье и степень близости ценностей родительских семей и молодой семьи (Ценева, 2009; Романова, Щербакова, 2011; Ключева, 2012).

Соответствие ролевых ожиданий партнеров *ролевому поведению*, совместимости исполнения супругами своих ролей, а также согласованность ролевого поведения, семейных функций, интересов, ценностей, установок, взглядов, представлений и потребностей супругов влияют на удовлетворенность браком (Смирнова, 2005; Темиргалиева, 2010; Ключева, 2012).

Ю.Е. Темиргалиева изучала влияние согласованности представлений супругов о семейном счастье на удовлетворенность браком. Для партнеров, неудовлетворенных браком, характерно связывать счастье как феномен, зависящий от неких внешних обстоятельств с отсутствием негативных явлений. Для лиц, удовлетворенных браком, детерминанты семейного счастья лежат глубже и связаны с отношениями, строящимися на взаимопонимании, взаимоуважении, поддержке друг друга.

Установлено, что с психологической удовлетворенностью супругов в браке связано сходство характеров, личностные и внутрисупружеские отношения, особенности межличностного восприятия партнера. По данным Т.В. Андреевой и А.В. Толстой (2001), разная степень удовлетворенности браком может определяться сочетанием темпераментов. Так, наибольшая удовлетворенность браком, бесконфликтное распределение ролей складываются в семьях, в которых супруг является сангвиником, а супруга – меланхоликом [3].

Удовлетворенность браком является эмоционально-оценочным отношением супругов к семье и связывается с реализацией в семейно-брачных отношениях потребностей в любви, общении, открытости, домашней поддержке, заботе; возможности самораскрытия, взаимопонимания и др.

Исследователи, выделяя как фактор удовлетворенности браком наличие и количество детей в семье, недостаточно внимания уделяют вопросам родительства. Целью нашего исследования стало изучение удовлетворенности браком во взаимосвязи с показателями родительно-детских отношений, личности ребенка и социально-психологических установок супругов.



Организация и методы исследования

В исследовании принимали участие 58 полных семей, имеющих ребенка дошкольного возраста. Для изучения личностных и межличностных характеристик ребенка использовались методики Р. Жилия, самооценки Дембо-Рубинштейн, тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амена, изучение мотивов поведения в ситуации выбора, изучение достижения цели в условиях помех. Вторая группа методик исследования направлена на изучение психологических характеристик родителей: опросник удовлетворенности браком В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко, опросник «Взаимодействие родителя с ребенком» И.И. Марковской, методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной. Анализ результатов осуществлялся с использованием критерия t-Стьюдента для независимых выборок, коэффициента корреляции r-Пирсона и кластерного анализа.

Результаты и их обсуждение

Показатель *удовлетворенности браком мужа и жены* значительно различается – жены более удовлетворены брачными отношениями, чем мужья. При этом проявилась взаимообусловленность брачными отношениями: большей удовлетворенности в браке мужа соответствует большая удовлетворенность жены, и наоборот, при низкой удовлетворенности браком мужчины его жена также не удовлетворена браком. Эта закономерность проявилась на разном уровне значимости, как в общей выборке ($p < 0,001$), так и в кластерах с высоким ($p < 0,05$) и низким ($p < 0,001$) уровнем удовлетворенности браком супругов.

Удовлетворенность браком супругов и родительно-детские отношения. Специфика взаимосвязей между удовлетворенностью браком и показателями родительно-детских взаимодействий в зависимости от пола супругов представлена в табл. 1. В исследовании рассматривались 10 параметров родительно-детских взаимодействий.

В корреляционной структуре тесные связи представлены между родительно-детскими отношениями и удовлетворенностью браком женщин, у мужчин эти связи проявляются слабо. Удовлетворенность браком жены связана как с собственными родительно-детскими взаимодействиями, так и с взаимодействиями мужа/отца с детьми. Семья, в которой *жены удовлетворены браком*, оба родителя проявляют больше требовательности ($p < 0,05$; $p < 0,01$), строгости к ребенку ($p < 0,001$; $p < 0,1$). Матери и отцы во взаимодействиях с детьми требовательны, ожидая высокого уровня ответственности от ребенка, строги в применяемых мерах, устанавливают более жесткие правила в родительно-детских отношениях.

Таблица 1

Взаимосвязи удовлетворенности браком супругов и показателей родительно-детских взаимодействий

Показатели	Родительско-детские взаимодействия									
	матери					отца				
	Нетребовательность/ требовательность	Мягкость/ строгость	Непоследовательность /последовательность	Воспитательная конфронтация	Удовлетворенность отношениями с ребенком	Нетребовательность/ требовательность	Мягкость/ строгость	Отвержение/ принятие	Отсутствие сотруднич. сотрудничество	Воспитательная конфронтация
Удовлетворенность браком жены	,31 *	,52** *	,39 **		,24	,38 **	,24		,40 **	-,28 *
Удовлетворенность браком мужа				-,24				-,31 *		

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Женщины, удовлетворенные своими отношениями с супругом, испытывают больше удовлетворенности и в отношениях с детьми ($p < 0,1$). Матери более последовательны в своих действиях, постоянны в требованиях и санкциях ($p < 0,01$). А отцы демонстрируют наличие сотрудничества, равенства и партнерства в отношениях с детьми, признавая их права и достоинства ($p < 0,01$). Данная ситуация в целом свидетельствует о большей воспитательной уверенности, благоприятности отношений и семейной ситуации в целом.

Удовлетворенность браком мужа имеет отрицательную связь с показателями «отвержение-принятие» ребенка отцом ($p < 0,05$), которое является базовым отношением родителя к ребенку. То есть чем выше показатели удовлетворенности браком, тем отец в меньшей степени ориентирован на ребенка, принимает его личностные качества и поведение, что может снижать качество воспитательной среды.

Удовлетворенность брачными отношениями каждого из супругов связана со снижением воспитательной конфронтации в семье ($p < 0,05$; $p < 0,1$). Конфронтация отражает низкую сплоченность и разногласия супругов по вопросам воспитания детей. Чем более один из супругов воспринимает воспитание как конфронтацию, тем менее удовлетворен браком другой. Жена и муж испытывают удовлетворенность браком, когда второй из супругов, по ее /его мнению, не создает конфликтов в процессе воспитания. Когда нет согласованности в воспитании детей, супруги менее удовлетворены браком.

Для женщины благоприятные отношения с супругом и детьми неразделимы, для мужчины удовлетворенность супружескими отношениями может являться альтернативой родительским отношениям.

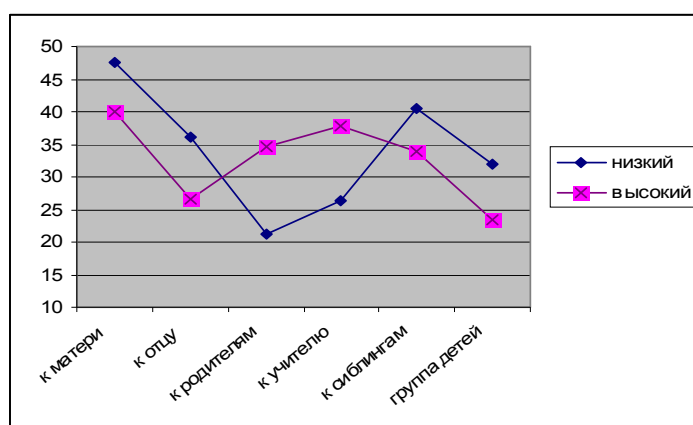
Удовлетворенность браком супругов в основном не определяет восприятие ребенком межличностных отношений в семье и его ближайшем



окружении. Исключение составляет один показатель – при повышении удовлетворенности браком жены снижается значимость отношений ребенка с сиблингами ($p < 0,05$). Исходя из вышеизложенного, можно предположить, что удовлетворенность супружескими отношениями является опосредованным показателем благоприятных материнско-детских отношений. При теплых отношениях матери с ребенком-дошкольником, значимость сиблингового (детского) общения в этом возрасте снижается, что является подтверждением более ранних исследований семьи [7].

Удовлетворенность браком супругов, личностные и социально-психологические характеристики детей. В результате кластерного анализа по показателю «удовлетворенность браком» было выделено три кластера: с низким, средним и высоким уровнем удовлетворенности браком супругов. Для дальнейшего анализа использовались данные испытуемых по двум кластерам: кластер 1 «низкий уровень удовлетворенности браком» и кластер 2 «высокий уровень удовлетворенности браком».

Различия личностных и межличностных характеристик старших дошкольников в семьях с низким и высоким уровнями удовлетворенности браком супругов (см. рисунок).



Различия показателей восприятия межличностных отношений дошкольников в семьях с низким и высоким уровнем удовлетворенности браком супругов

В результате сравнительного анализа были обнаружены значимые различия по показателям *восприятия ребенком межличностных отношений*: «отношение к отцу» ($p < 0,05$); «отношение к родительской чете» ($p < 0,01$); «отношение к учителю/ воспитателю» ($p < 0,05$), а также различия на незначимом уровне по показателям «отношение к матери», «отношение к сиблингам» и «общительность в группе сверстников» ($p < 0,2$).

В семьях, где супруги *не удовлетворены браком* (кластер 1), для детей более важными по сравнению с испытуемыми второй выборки являются отношения с каждым из родителей отдельно, а также отношения с сиблингами и общение в группе сверстников. В данном случае происходит

переориентировка ценностных отношений с «разрозненной» взрослой среды на детское взаимодействие.

При *высокой удовлетворенности браком* супругов (кластер 2) для дошкольников особую значимость приобретают отношения к отцу и матери как родительской чете, т.е. дети воспринимают родителей как единое целое, что опосредованно может отражать большую сплоченность семьи или ориентацию супругов друг на друга. Учитель/воспитатель воспринимается детьми как более авторитетное лицо. По-видимому, осуществляется перенос значимых и близких родительских отношений на другого важного в жизни ребенка взрослого.

Значимых различий по изучаемым личностным характеристикам дошкольников в зависимости от удовлетворенности браком супругов практически не выявлено, за исключением одного показателя самооценки «умный» ($p < 0,05$) – дети более высоко оценивают свои умственные способности в семьях, в которых супруги удовлетворены браком. Некоторые различающиеся тенденции обнаружены в мотивационной сфере дошкольников.

У детей, чьи родители удовлетворены браком, преобладают общественные мотивы ($p < 0,2$), отражающие ориентацию ребенка на успех всей команды, а при неудовлетворенности браком у детей более выражены личностные мотивы ($p < 0,2$) с ориентацией на собственный успех. При удовлетворенности брачными отношениями в семьях создается атмосфера сплоченности, в которой дети учатся думать о других и понятие «мы» становясь приоритетным, выходит за рамки семьи и проявляется в разных ситуациях взаимодействия.

Взаимосвязи между родительскими отношениями и личностными характеристиками детей в семьях с низким и высоким уровнями удовлетворенности браком супругов.

При *низкой удовлетворенности браком* супругов (кластер 1) взаимосвязи проявились следующим образом. Хорошие взаимоотношения с матерью создают условия для развития лидерских качеств ребенка ($p < 0,05$) и позволяют достигать поставленных целей в условиях помех ($p < 0,05$). В ситуации неудовлетворенности браком общение с матерью обуславливает развитие маскулинных качеств дошкольников. Значимость отношений с отцом возрастает у детей, невысоко оценивающих свои умственные способности ($p < 0,05$) и, по-видимому, стремящихся к помощи и защите.

Показатель «отношение к отцу и матери как родительской чете» положительно связан с показателем самооценки «счастливый» ($p < 0,01$) и отрицательно с конфликтностью ребенка ($p < 0,01$). Чем более согласованными становятся воспитательные действия родителей, тем меньше конфликтности во взаимодействиях проявляется у ребенка и он себя ощущает более счастливым.

При *высокой удовлетворенности браком* супругов (кластер 2) характер взаимосвязи иной. Отношения с матерью и отцом по-разному связаны с тревожностью ребенка: благоприятные отношения с матерью снижают ($p < 0,05$), а с отцом повышают ($p < 0,06$) тревожность. Мать через теплоту

и заботу позволяет ребенку чувствовать себя более спокойным. Характер отцовско-детских отношений, усиливающий беспокойство, может быть связан с требовательностью или некоторой отстраненностью. Данный факт косвенным образом демонстрирует полоролевые функции родителей.

Показатель отношение ребенка к матери и отцу как родительской чете положительно связан с личной мотивацией и отрицательно – с общественной мотивацией и отгороженностью ($p < 0,05$). Семья, в которой супруги удовлетворены браком и воспринимаются ребенком вместе как единое целое, формирует ориентир на личный успех, снижает стремление к уединению и желание руководствоваться интересами группы детей.

Взаимосвязи между показателем удовлетворенности браком, личностными и межличностными характеристиками детей в семьях с низкой и высокой удовлетворенностью браком супругов.

В кластере 2 «высокий уровень удовлетворенности браком» выявлены только две отрицательные связи между показателями «удовлетворенность браком жены» и самооценки ребенка «красивый» ($p < 0,05$), «умный» ($p < 0,05$). Другие показатели самооценки на незначимом уровне имеют также отрицательные связи.

В кластере 1 «низкий уровень удовлетворенности браком» корреляционная структура имеет достаточно тесный характер связей (табл. 2). Все значимые и незначимые связи удовлетворенности браком супругов с самооценкой детей положительные.

Таблица 2

Взаимосвязи между удовлетворенностью браком, личностными и межличностными характеристиками детей в семьях с низкой удовлетворенностью браком супругов

Показатели	Удовлетворенность браком	
	Жена/ мать	Муж/ отец
Отношения к сиблингам	0,45*	0,60**
Отношения к значимым взрослым	-0,59**	-0,63**
Отношение к другу	-0,50*	-0,45*
Любознательность	0,50*	0,51*

Окончание табл. 2

Общительность в группе детей	0,48*	0,43*
Самооценка «красивый»	0,54**	
Самооценка «хороший»	0,64**	0,55**
Самооценка «отношение отца»	0,58**	0,51*

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Матери и отцы, удовлетворенные браком, имеют детей более открытых к общению в группе сверстников ($p < 0,05$), с более высокими показателями «любознательность» ($p < 0,05$) и самооценки «хороший» ($p < 0,01$). Кроме того, эти дети выше оценивают «отношение отца» к себе ($p < 0,01$; $p < 0,05$).

Повышение удовлетворенности браком матери повышает самооценку «красивый» ($p < 0,05$).

Удовлетворенность браком жены и мужа имеют отрицательную связь с показателями «отношения к значимым взрослым родственникам» ($p < 0,01$) и «отношение к другу» ($p < 0,05$) и положительную связь с показателем «отношение к сиблингам» ($p < 0,05$; $p < 0,01$). При повышении удовлетворенности браком обоих супругов все более значимыми становятся отношения ребенка с братьями и сестрами и менее значимыми со взрослыми родственниками (прародителями, тетей, дядей), с другом и на незначимом уровне – с учителем/воспитателем.

Социально-психологические установки супругов с низким и высоким уровнем удовлетворенности браком. Особенности изучения ценностных ориентаций представляются интересными при изучении вопросов семьи и брака. Выраженность установок по силе характеризует специфику ориентаций супругов в современной семье. Значимых различий в установках супругов не выявлено. Более выраженными в обоих кластерах у мужчин и женщин являются установки «на свободу», «на результат», «на труд». Меньшую ценность представляют ориентации «на власть» и «на эгоизм».

Взаимосвязи между «удовлетворенностью браком» и социально-психологическими установками супругов.

Выявленные значимые взаимосвязи в общей выборке испытуемых, вне зависимости от степени удовлетворенности браком, демонстрируют следующие тенденции. Показатель удовлетворенности жены браком имеет положительную связь с показателем установки мужа «на альтруизм» ($p < 0,05$) и отрицательную связь с установкой «на власть» ($p < 0,05$). Жена более удовлетворена браком, если муж ориентируется на помощь и заботу о благополучии других, не стремится к доминированию и подчинению своим требованиям, ущемляя свободу окружающих людей.

Выделение групп испытуемых по уровню удовлетворенности браком супругов позволило выявить специфику в структуре взаимосвязей в кластерах с низким и высоким уровнями удовлетворенности браком.

При низкой удовлетворенности браком супругов (кластер 1) удовлетворенность браком жены ($p < 0,05$) и мужа ($p < 0,01$) отрицательно связана с установкой жены «на деньги». Чем более жена ориентирована на деньги, на материальные ценности, считая заработок важным устремлением в жизни, демонстрируя уважение к людям, умеющим зарабатывать деньги, тем ниже удовлетворенность браком обоих супругов. Данная установка, скорее всего, может проявиться в двух аспектах: жена реализует данную потребность в профессиональной деятельности, выполняя мужскую функцию «добытчика» и тем самым не уделяет должного внимания семье или ориентирована на предъявление подобного рода требований к мужу.

Степень удовлетворенности брачными отношениями жены возрастает, если у мужа выражена установка «на процесс» ($p < 0,05$) и снижена установка



«на труд» ($p < 0,05$), т. е. если мужа увлекает процесс выполняемой работы, он проявляет интерес к делу независимо от его результативности, но труд не становится основным источником радости и удовольствия в жизни, которому он посвящает много времени.

При *высокой удовлетворенности браком супругов* (кластер 2) показатель удовлетворенности браком *мужа* имеет связь с установкой жены «на эгоизм» ($p < 0,05$). Муж доволен браком, если жена, проявляя «разумный эгоизм», уделяет достаточное количество времени себе, использует свободное время для своих увлечений.

Удовлетворенность браком *жены* связана с ее собственной установкой «на свободу» ($p < 0,05$) и установкой мужа «на труд» ($p < 0,01$). Обладание женщины определенной долей свободы, возможностью самостоятельного выбора решения, не связывая постоянно себя различными обязательствами, ущемляющими эту свободу и направленность мужа на труд как важный источник удовольствия, занимающий много времени, делает благоприятными для жен супружеские отношения.

Выводы

1. Удовлетворенность браком является важной составляющей благополучия современной семьи. Жены более удовлетворены брачными отношениями, чем мужья, при этом удовлетворенность супружескими отношениями взаимообусловлена и определяется удовлетворенностью каждого из супругов.
2. Женщины находятся одновременно в двух подсистемах семейных отношений – супружеской и родительской, которые непосредственно согласуются между собой. Удовлетворенность браком женщин зависит от благополучия как материнских, так и отцовских родительских взаимодействий. У мужчин супружеские и родительские отношения не имеют тесных связей и могут представлять альтернативу.
3. Удовлетворенность брачными отношениями каждого из супругов связана со снижением воспитательной конфронтации в семье и повышением согласованности в воспитании детей.
4. Дифференцированный подход к изучению супружеских, родительских отношений и личности детей позволяет выявить специфику семьи с низким и высоким уровнями удовлетворенности браком супругов.

В семьях с *низким уровнем удовлетворенности браком*:

- для детей более важными являются отношения с каждым из родителей отдельно, а также отношения с сиблингами и общение в группе сверстников, т.е. происходит частичное распределение ценностных отношений между «разрозненной» взрослой средой и детским взаимодействием. При повышении удовлетворенности браком обоих супругов значимость сиблинговых отношений повышается;
- структура связей между показателем удовлетворенности браком, личностными и межличностными характеристиками детей имеет тесный

характер; возрастание степени удовлетворенности браком обоих супругов имеет тенденцию к повышению самооценки ребенка;

- установка жены «на деньги» снижает удовлетворенность браком жены и мужа; установка мужа «на процесс» повышает, а установка «на труд» снижает удовлетворенность браком жены; жена удовлетворена браком, если мужа увлекает процесс выполняемой работы, но при этом он не посвящает труду много времени.

В семьях с *высоким уровнем удовлетворенности браком* супругов:

- для дошкольников особую значимость приобретают отношения к отцу и матери как родительской чете, т.е. дети воспринимают родителей как единое целое, что опосредованно может отражать большую сплоченность семьи или ориентацию супругов друг на друга;
- связи между показателем удовлетворенности браком, личностными и межличностными характеристиками детей не выражены; возрастание степени удовлетворенности браком обоих супругов имеет тенденцию к снижению самооценки ребенка;
- установка жены «на эгоизм», разумная ориентация на себя и свои интересы повышает удовлетворенность браком мужа; а установка жены «на свободу» и установка мужа «на труд» повышает удовлетворенность браком жены; удовлетворенность женщины возрастает, если она обладает определенной долей свободы, а муж направлен на труд как важный источник удовольствия, занимающий много времени.

Список литературы

1. *Алешина Д.Е.* Удовлетворенность браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем семейной жизни: дис. ... канд. психол. наук – М., 1985.
2. *Андреева Т.В.* Семейная психология: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
3. *Андреева Т.В., Толстова Л.В.* Темперамент супругов и совместимость в браке // *Ананьевские чтения*. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2001. – С. 207–208.
4. *Белоус Е.В.* Взаимосвязь удовлетворенности браком с факторами совместимости супругов // *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология*. – 2011. – № 1. – С. 94–103.
5. *Карабанова О.А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2005. – С. 109–112.
6. *Клюева Н.В.* Влияние семейного сценария на удовлетворенность браком // *Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия «Гуманитарные науки»*. – 2012 – № 2. – С. 128–133.
7. *Корниенко Д.С., Баландина Л.Л., Харламова Т.М.* Интегральная индивидуальность и конфигурация семьи: моногр. / ПГПУ. – Пермь, 2011. – 222 с.



8. *Романова Е.В., Щербакова А.С.* Влияние опыта взаимоотношений в родительской семье на формирование супружеских отношений и С.-Петербург. удовлетворенность браком // Вестник С.-Петерб. ун-та. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2011. – № 3. – С. 121–128.
9. *Смирнова Н.Е.* Модели взаимодействия супругов и их удовлетворенность браком: дис. ... канд. психол. наук – СПб., 2005.
10. *Темиргалиева Ю.Е.* Удовлетворенность браком и представление супругов о семейном счастье // Вестник Кыргызского российского славянского университета. – 2010 – Т. 10, № 11. – С. 95–99.
11. *Харламова Т.М., Баландина Л.Л.* Психологическая характеристика супругов в разной степени удовлетворенных браком // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2012. – № 4. – С. 79–80.
12. *Ценева Д.* Счастье семьи – в удовлетворенности супружеством // Социальная педагогика в России: науч.-метод. журн. – 2009. – № 2. – С. 31–36.

Подготовлено при поддержке Программы стратегического развития ПГГПУ, проект Ф-24.



УДК 159.9.07

Богомягкова Оксана Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии

*ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия**614990 г.Пермь, Сибирская, 24, (342) 212 85 90, e-mail: Bogom-on@mail.ru***СИСТЕМНЫЙ СЕМЕЙНЫЙ ПОДХОД В ОБЕСПЕЧЕНИИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ РЕБЕНКА****Oksana N. Bogomyagkova**

Ph.D., assistant professor, chair of psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University», Perm, Russia
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: Bogom-on@mail.ru***SYSTEMS FAMILY APPROACH IN THE GUARANTEE
OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF THE CHILD**

Аннотация: Статья раскрывает научные подходы к проблеме обеспечения, сохранения и укрепления психологического здоровья детей. Освещены содержательные вопросы проблемы, системный семейный подход, риски и угрозы психологической безопасности детства. Практическая часть исследования раскрывает итоги авторских исследований взаимосвязи показателей родительства и коммуникативно-личностного развития ребенка, определяет пути помощи и поддержки в обеспечении социально-психологической безопасности личности ребенка, ресурсный подход.

Ключевые слова: семья; система; родительство; психологическое здоровье; дети; личность; ресурсы личности; безопасность.

Abstract: Article reveals scientific approaches to the problem of guarantee, retention and strengthening of the psychological health of children. Are illuminated meaningful questions of problem, systems family approach, risks and threats of psychological safety of child. The practical part of the study reveals the sums of author's studies of the interrelation of the indices of roditelstva and communicative-personal development of child, are determined the paths of help and support in providing of sociopsychological safety of the personality of child, resource approach.

Key words: family; system; roditelstvo; psychological health; children; personality; the resources of personality; safety.



Семья является начальным этапом социализации личности, она подготавливает ребенка к дальнейшей жизни. Семья для ребенка – это воплощение идеала, отражение всего самого лучшего, чистого и высоконравственного, что есть в обществе. Нарушение детско-родительских отношений ведет к формированию у детей различных психологических проблем и комплексов, причинами которых могут служить недостаток внимания к детям; неумение правильно воспитать самостоятельную целеустремленную личность, ценящую здоровый образ жизни; недостаточный родительский контроль; неумение поддерживать доверительные отношения с ребёнком; непонимание и неуважение интересов ребёнка; недостаточная информированность родителей о методах воспитания.

На сегодняшний день в обществе достаточно много неблагополучных семей, к которым относятся неполные, малообеспеченные, асоциальные, дезадаптированные и другие семьи, где происходит деформация личностного развития ребенка. Неблагополучие в семье, как правило, порождает насилие (физическое, психическое или эмоциональное, сексуальное). Многочисленные исследования показывают, что дети в неблагополучных семьях часто становятся жертвами собственных родителей, что жестокое отношение к детям со стороны родителей сегодня превратилось в обычное явление, при этом до 10 % детей – жертв насилия – погибает, у остальных появляются отклонения в физическом, психическом развитии, в эмоциональной сфере. Негативные воздействия неблагополучной семьи не только наносят непоправимый вред здоровью ребенка, травмируют его психику, тормозят развитие его личности, но и влекут за собой другие тяжелые социальные последствия [3; 12].

В отечественной психологической науке имеется большое количество исследований, посвященных изучению проблемы личностных особенностей детей из неблагополучных семей (Божович, 1968; Выготский, 1986; Леонтьев, 1991; Рубинштейн, 1956); различные социальные и психологические аспекты проблем неблагополучных семей как института воспитания и социализации детей (Буянов, 2001; Кон, 1999; Личко, 1988; Марковская, 2005; Мацковский, 1986; Мухина, 1998; Овчарова, 1999; Петровский, 2006; Харчев, 2009 и др.).

Ни для кого не секрет, что в современной России семья переживает острый кризис, проявляющийся в первую очередь в сфере детско-родительских отношений. Ослабляются социальные связи между родителями и детьми, снижается значимость родства и родительства. Как отмечает Н.В. Богачёва, «самоутверждение и автономность как наиболее важные принципы современной жизни ведут к разрушению традиционных устоев семьи; в связи с чем существенно меняются социальные роли матери и отца, супружество становится основной линией внутрисемейных отношений, тогда как родительство – второстепенной» [8].

Рассматривая вопрос о феномене родительства, прежде всего необходимо прояснить его соотношение с семейной системой. Основным критерием для

выделения системы из окружающей среды, с точки зрения В.Д. Шадрикова, является рассмотрение системы, в данном случае родительства, со стороны целевого назначения. Семья – это исторически конкретная система взаимоотношений между супругами, родителями и детьми; малая группа, члены которой связаны между собой брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью. Исходя из этого целевой смысл родительства – рождение и воспитание детей. С этой точки зрения можно включить родительство как подсистему в систему семьи в качестве относительно самостоятельного образования.

Характерная черта целостности любой системы – способность самосохранения в процессе постоянного движения, изменения и развития. Все это в полной мере можно отнести и к родительству как интегральному комплексному образованию, представляющему собой систему.

Семья является открытой системой, она находится в постоянном взаимообмене с окружающей средой. Кроме того, семья – самоорганизующаяся система, т. е. поведение системы целесообразно, и источник преобразований системы лежит внутри ее самой (А.В. Черников).

Используя принципы системного подхода применительно к феномену родительства, можно констатировать следующее:

1. Феномен родительства системно детерминирован, т. е. представляет собой относительно самостоятельную систему, одновременно являясь подсистемой по отношению к системе семьи.

2. Феномен родительства многогранен, его можно рассматривать на двух уровнях: на уровне индивида (матери и отца) и как надындивидуальное целое. Оба этих уровня одновременно являются этапами формирования родительства.

3. Феномен родительства одновременно нужно рассматривать с разных сторон, раскрывающих сложную структуру его организации. Анализ и описание родительства должны охватывать все особенности феномена. В первую очередь это индивидуально-личностные особенности женщины либо мужчины, влияющие на родительство. Следующее – это анализ родительства в семейной системе. В рамках третьего критерия родительство рассматривается во взаимосвязи с родительскими семьями. Наконец, четвертое – родительство в системе общества.

4. Факторы, влияющие на формирование родительства, иерархически организованы и представлены на нескольких уровнях: макросистема – уровень влияний общества; мезосистема – уровень влияния родительской семьи; микросистема – уровень собственной семьи и, наконец, уровень конкретной личности.

5. Феномен родительства – явление динамическое, включающее процесс становления и развития.

В последние годы несколько изменился взгляд на семью как систему. Н.В. Кузнецова, Л.И. Щербич, анализируя эволюцию взглядов на систему семьи, говорят о том, что современная семья рассматривается в совокупности

всех присущих ей функций: производственной, репродуктивной, воспитательной, хозяйственной, и охватывает сферы жизнедеятельности семьи, духовного общения, власти и лидерства, первичного социального контроля, сексуальную сферу [8]. Эта позиция отличается от более ранних, когда семья рассматривалась с какой-либо одной стороны.

В.Н. Дружинин полагает, что во все времена у всех народов главной и единственной специфической функцией семьи была и есть социализация ребенка, а прочие функции являются дополнительными и меняются на протяжении веков. Многие исследователи, в том числе Т. Parsons, R. Bales, придерживаются аналогичной точки зрения [8].

М. Арутюнян выделяет три психологических типа семьи и рассматривает возможности адаптации детей из этих семей в обществе.

Традиционная семья – в ней воспитывается уважение к авторитету старших; педагогическое воздействие осуществляется сверху вниз. Итогом социализации ребенка в такой семье является способность легко вписаться в «вертикально организованную» общественную структуру. Дети из таких семей легко усваивают традиционные нормы, но испытывают трудности в формировании собственных семей.

Детоцентрическая семья – в ней главной задачей родителей считается обеспечение благополучного будущего детей. В целом семья существует только для ребенка. Воздействие осуществляется, как правило, снизу вверх (от детей к родителям). В результате у детей формируется высокая самооценка, ощущение собственной значимости, но увеличивается вероятность конфликтов с социальным окружением за пределами семьи.

Супружеская семья – в ней главной целью является взаимное доверие, принятие и автономность ее членов. Воспитательное воздействие – горизонтальное, на равных: родители и дети. Как правило, у детей, воспитанных в таких семьях, отсутствуют навыки подчинения социальным требованиям. Они плохо адаптируются в среде, построенной по вертикальному принципу, т. е. практически ко всем современным социальным институтам.

Таким образом, рассматривая роль родительства в аспекте семейной системы, нужно отметить, что именно социализация и воспитание детей сохраняются на протяжении исторического этапа существования семьи в качестве основной функции семьи, а также в качестве объединяющего компонента в семейной системе.

Именно семья как система обеспечивают ребенку базовое чувство безопасности, которое является фундаментальным по отношению к динамическому процессу психического, личностного и социального развития.

В исследованиях А. Маслоу, Б. Боулби, Д.В. Винникота, Г.С. Никифорова, В.И. Гарбузова, Э.Г. Эйдемиллера, Э. Эриксона и других показано, что полноценное развитие человека возможно только при условии удовлетворения потребности в безопасности, когда его ресурс направлен не на

защиту от субъективно воспринимаемой и переживаемой угрозы, а на собственное развитие [3; 5; 8; 9].

Принято считать, что безопасность обеспечивается извне, определяется, как отмечал А. Маслоу, условиями, в которых живет человек, «стабильностью, отлаженным функционированием хорошего общества» как в широком (социум), так и в более узком (семья) смысле этого слова. Безусловно, последовательность, предсказуемость, стабильность средовой культуры является основанием для появления ощущения внутреннего комфорта, сбалансированности каждого человека, включенного в эту среду. Однако для создания более полного представления о безопасности необходимо обращение не только к социальным, но и к личностным факторам. А. Маслоу рассматривает потребность в безопасности как базовую человеческую потребность. Она включает в себя такие переживания, как потребность в стабильности, в зависимости, в защите, в свободе от страха, тревоги и хаоса, потребность в структуре, порядке, законе, ограничениях. Безопасность тесно связана с вероятностью угрозы и сопряжена с желанием защиты и участия. Испуг и опасность напрямую связаны со стабильностью общества и безопасностью [5].

К. Роджерс писал, что «свобода от внутреннего напряжения или психологическая приспособленность, существует, когда «Я»-концепция конгруэнтна всем опытам организма» [10]. В этой интеграции активную роль играет сам субъект, обеспечивая согласованность механизмов проекции и интроекции в своем раннем опыте и постепенную дифференциацию в более поздние годы жизни, выбирая способы регуляции мотивационно-потребностной сферы [10].

Согласно К. Хорни, существуют факторы, определяющие состояние психологического благополучия/неблагополучия, одним из которых выступает близкое окружение ребенка или взрослого человека. По ее мнению, три конструкта определяют чувство личной безопасности: ответственность, спонтанность и доверие. Чувство ответственности, по существу, означает самоутверждение, т.е. способность принимать решение без посторонней помощи и вести себя, основываясь на собственных убеждениях. Спонтанность предполагает открытость в сфере эмоциональных реакций. Доверие к себе подразумевает ясность и определенность собственной системы приоритетов и ценностей и уважение ценностей других людей [11].

Современные подходы к изучению безопасности позволяют охарактеризовать различные критерии, уровни и компоненты в структуре психологической безопасности взаимодействующих субъектов.

В качестве основного ее критерия выделяют целостность физической структуры человека, соответствующую нормам стабильного функционирования организма. Затем следует группа критериев, относящихся к индивидуально-психологическому уровню, куда входят такие составляющие, как адекватность отражения и отношения к миру, защищенность психики, адаптивность



функционирования, защищенность сознания человека от различного рода манипулятивных воздействий. На личностном уровне актуализируются особенности переживания социальных потрясений, физического и психологического насилия, возникающие вследствие конкретных событий и поведенческих актов, несущих угрозу собственной безопасности или безопасности близкого человека (Баева, 1996; Бурмистрова, 1998; Грачев, 1998; Еремеев, 2006; Ермаков; Абакумова, 2007).

Разноуровневый взгляд на проблему психологической безопасности прослеживается и в «пермском» прочтении обсуждаемой проблемы. Пермская школа психологии базируется на теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина, в свете которой интегральная индивидуальность есть частный случай саморазвивающейся и самоорганизующейся системы, состоящей из относительно замкнутых подсистем или уровней целостной большой системы «человек – общество», начиная от биохимических особенностей и кончая социальным статусом личности в обществе [6].

Выделяются следующие иерархические уровни большой системы интегральной индивидуальности [9].

1. Система индивидуальных свойств организма. Ее подсистемами являются: биохимическая, общесоматическая, нейродинамическая (свойства нервной системы).

2. Система индивидуальных психических свойств. Ее подсистемы: психодинамическая (темперамент), психические свойства личности.

3. Система социально-психологических индивидуальных свойств. Ее подсистемы: социальные роли в социальной группе, социальные роли в социально-исторических общностях (класс, народ).

В жизнедеятельности человека в целом участвует вся интегральная индивидуальность, начиная от свойств биохимического уровня и завершая положением личности в обществе. Степень зависимости тех или иных видов деятельности человека на разных иерархических уровнях индивидуальности различна. Но любая жизнедеятельность организма и деятельность человека возможна и наиболее продуктивна при определенной согласованности между индивидуальными свойствами различных иерархических уровней [6].

Во взаимосвязи между разноуровневыми свойствами индивидуальности есть одно или несколько опосредующих звеньев. Опосредующим звеном являются различные виды деятельности. Следовательно, путем создания условий для освоения и реализации значимой для субъекта деятельности практик (учитель, воспитатель, психолог, социальный педагог) получает возможность целенаправленно формировать механизмы сопротивляемости стрессу, чувство удовлетворенности и защищенности, личной ответственности, эмоциональную адекватность, ресурсные механизмы личности. То есть устраняя противоречия между отдельными разноуровневыми свойствами, он тем самым содействует гармонизации системы в целом.

В результате повышающейся потребности в безопасности актуализируется поиск социальных институтов, которые позволили бы человеку удовлетворять потребности, вернуть ему чувство связанности с другими, избавиться от ощущения ничтожности и незащищенности перед окружающим миром. В первую очередь это институты семьи, образовательного пространства, пространства трудовых отношений.

Удовлетворение потребности в безопасности, в том числе и в безопасности психологической, является необходимым условием нормального существования и развития человека (Грачев, 2004). Как правило, в относительно стабильных условиях жизни потребность в безопасности может быть успешно удовлетворена. На своем жизненном пути человек периодически сталкивается с ситуациями, в которых именно потребность в безопасности выходит на первое место и становится ведущей, начинает определять мотивацию его социального поведения, перестраивая и изменяя его, специфическим образом трансформируя другие базовые группы потребностей, психические особенности и характеристики личности. Прежде всего потребности в безопасности становятся активным и доминирующим фактором, мобилизирующим адаптационные ресурсы субъекта в новой социальной ситуации развития, в чрезвычайных обстоятельствах [7].

Цель исследовательской деятельности, результаты которой представлены в этой статье, предполагает выявление критериев и показателей, определяющих психологическое здоровье ребенка/подростка.

Задачи исследования:

- определение степени детской защищенности от рисков и угроз психологической безопасности в образовательном пространстве, степени психоэмоциональной удовлетворенности процессом социализации (на выборке общеобразовательных, коррекционных школ, учреждений дополнительного образования г. Перми и Пермского края);
- выявление рисков и угроз психологическому здоровью детей и подростков;
- анализ факторов риска и спецификации их влияния на структуру психологического развития ребенка/подростка

Гипотеза исследования: семья как система и родительство как ее подсистема обуславливают психологическое здоровье/нездоровье детей.

Обращаясь к терминологии здоровья в психологии, следует ссылаться на И.В. Дубровину и выделять здоровье психическое и психологическое. Психическое здоровье предполагает нормативное психическое развитие на всех этапах онтогенеза. Этот подход к здоровью имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам. Психологическое здоровье относится к личности в целом, включает в себя здоровье психическое и предполагает внимание к внутреннему миру ребенка [8].



Психологическая безопасность – важнейшее условие сохранения и укрепления психологического здоровья, полноценного развития ребенка. Психологическое здоровье в свою очередь – основа жизнеспособности ребенка, которому в процессе детства и отрочества приходится решать отнюдь не простые задачи своей жизни: «овладевать» собственным телом и собственным поведением; научиться жить, работать, учиться и нести ответственность за себя и других; осваивать систему научных знаний и социальных навыков; развивать свои способности и строить образ «Я» и образ мира.

Все перечисленное является показателями психологического здоровья, которое проявляется в разные периоды детства различным образом, но всегда – в позитивных психологических характеристиках и качествах.

У дошкольника психологическое здоровье обнаруживается в развитой активности и любознательности, открытости миру взрослых, доверчивости и подражательности наряду со стремлением к самостоятельности и игровым отношением к миру.

У младшего школьника психологическое здоровье обнаруживается в наличии широкой учебной установки, в любви к учению, в вере в собственные возможности, в уважении к общественному взрослому.

У подростка – в мятежном стремлении к самопониманию, самовыражению и самоутверждению.

Основными источниками угроз психологической безопасности личности ребенка являются: 1) манипулирование детьми; 2) стремление все сделать за ребенка, тем самым лишая его самостоятельности и инициативы как в деятельности, так и в принятии решений; 3) межличностные отношения детей в группе (отвергаемые дети, грубые, жестокие взаимоотношения между детьми); 4) индивидуально-личностные особенности родителей и персонала; 5) интеллектуально-физические и психоэмоциональные перегрузки из-за нерационально построенного режима жизнедеятельности детей, однообразия будней; 6) враждебность окружающей среды, когда ребенку ограничен доступ к игрушкам, не продумано цветовое и световое оформление пространства, отсутствуют необходимые условия для реализации естественной потребности в движении, действуют необоснованные запреты, вызванные псевдозаботой о безопасности ребенка; 7) преобладание авторитарного стиля, отсутствие заинтересованности ребенком со стороны взрослых; 8) невнимание к ребенку со стороны родителей, асоциальная семейная микросреда; 9) стрессовое состояние ребенка, выраженное в трудностях засыпания, привычках негативного поведения, нарушениях эмоционально-личностного развития.

Признаками стрессового состояния ребенка при нарушении его психологической безопасности могут быть трудности засыпания и беспокойный сон; беспричинная обидчивость, плаксивость или, наоборот, повышенная агрессивность; невнимательность, беспокойство и непоседливость; отсутствие уверенности в себе, которое выражается в том, что ребенок все чаще ищет одобрения у взрослых, буквально «жмет» к ним; проявление упрямства;

то, что он постоянно сосет соску, палец или жуёт что-нибудь, без разбора ест, и наоборот, отмечается стойкое нарушение аппетита; боязнь контактов, стремление к уединению, отказ участвовать в играх сверстников; игра с половыми органами, подергивание плеч, качание головой, дрожание рук; повышенная тревожность [1; 2].

Наличие вышеуказанных симптомов нередко свидетельствует о возникновении психосоматических расстройств, которые могут отрицательно сказаться на самочувствии, поведении ребенка. Игнорирование их обычно приводит к стойким нарушениям не только в здоровье, но и в личностном развитии. Часто такие дети впоследствии становятся лживыми, неуверенными в себе, склонными к бесплодным мечтаниям, трусливыми, некоммуникабельными. У них как способ защитного поведения очень рано появляется социальная маска [2].

Проблема рисков семейной системы многоаспектна. Для того чтобы создать представление о трудностях, переживаемых в семье, обратимся к результатам исследования Е.Б. Лактионовой, где были выделены наиболее проблемные области, которые и определили главные виды рисков.

Риски, связанные с семьей: изменение состава семьи – 25 %; патологии личности родителей – 20 %; развод – 20 %; завышенные требования к ребенку – 15 %; пьянство (алкоголизм) – 15 %; невнимание к ребенку – 15 %; смерть одного из родителей – 15 %; плохая забота о ребенке – 10 %; семейные конфликты – 10 %; эмоциональное отвержение – 10 %; педагогическая некомпетентность – 10 %; неполная семья – 10 %; изменение социального и материального статуса семьи – 10 %; жестокое обращение с ребенком, асоциальный образ жизни – 10 %; перенос своих проблем на детей – 5 %; высокая тревожность родителей – 5 %; увлечение новыми педагогическими технологиями – 5 % [4].

Психологическая безопасность связана с определенными группами ценностей: стремление к новым преобразующим идеям, действиям и переживаниям, отсутствие стремления к избеганию изменений, самоограничению и порядку, стремление к саморазвитию, психоэмоциональная регуляция, удовлетворенность и уверенность в себе, исследовательская инициативность, регуляторный опыт, способность анализировать ситуации повседневной жизни, видеть причины и последствия своих действий и поступков других людей (О.И. Муравьева, П.И. Беляева, Л.А. Михайлов). О.Ю. Зотова говорит о психологической безопасности личности с точки зрения ее когнитивного, поведенческого, смыслового, коммуникативного, мотивационно-потребностного, ценностного, мотивационно-оценочного компонентов. На сегодняшний день универсальным критерием нарушения психологической безопасности личности можно считать наличие у него негативных эмоциональных состояний, а важнейшим компонентом психического здоровья личности выступает стрессоустойчивость.

Риски и угрозы психологическому здоровью дают о себе знать через детские проявления агрессивности, тревожности, фрустрированности. Изучение этих проявлений позволяет актуализировать противоречия в личностной сфере ребенка и обеспечить комплексный системный подход в сопровождении индивидуального развития детей.

На основе исследований личностной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста г. Перми и Пермского края представим обзор основных тенденций, раскрывающих факторы возникновения данных негативных проявлений в обозначенных возрастах:

1. Можно выделить отдельные факторы риска в тактике и стратегии семейного воспитания, которые встречаются наиболее часто в группе агрессивных и тревожных дошкольников: гипоопека и физическое наказание, частые запреты и угрозы.

Матери дошкольников со средним уровнем тревожности (в сравнении с матерями, имеющими низкий уровень тревожности) более эмоционально дистанцированы от детей и более тревожны за них, подвержены вербальному выражению негативных чувств и готовы к проявлению вспыльчивости, резкости и грубости при малейшем возбуждении.

2. Статистически значимых различий в уровне агрессивности и тревожности детей из полных и неполных семей выявлено не было, однако структуры связей данных личностных параметров с характеристиками стилей родительского отношения и воспитания были выявлены следующие:

В неполных семьях: чем больше проявляется контроль родителя, тем ниже психологическая защита у ребенка к окружающему миру; чем больше родитель проявляет свою непоследовательность, тем большую тревожность и неуверенность чувствует ребенок и тем более демонстративно он себя ведёт; чем более автономен родитель, тем меньше тревожность дошкольника.

В полных семьях: чем больше родители стремятся к сотрудничеству с ребенком, тем у него меньше проявляется тревожность; чем больше родители отвергают ребенка, тем выше коэффициент ожидаемой агрессии.

Таким образом, в неполных семьях тревожность ребёнка может снизить отсутствие сверхконтроля и непоследовательности требований родителя, а в полной семье – установление сотрудничества и принятие ребёнка родителями.

3. Во всех случаях проявления агрессивности и тревожности дошкольников имеет место отсутствие эмоциональной отзывчивости воспитателя и низкий социометрический статус ребёнка. У агрессивных детей отмечается стремление к доминированию в игре, хотя навыки общения в игре низкие, а тревожные дети чаще проявляют себя как застенчивые, плаксивые, стремящиеся быть в одиночестве. Кроме того, тревожность детей повышает несоответствие характера требований, их противоречивость со стороны педагогов.

4. Статистические данные, полученные с помощью t-критерия Стьюдента, позволяют констатировать, что старшие дошкольники, обучающиеся по программе воспитания и обучения в детском саду Т.Н. Васильевой более тревожны, агрессивны и фрустрированы по сравнению с детьми, обучающимися по программам «Детство», «Развитие», «Истоки».

У младших школьников, занимающихся по программе «Школа 2100», наблюдается значительная динамика в развитии агрессивности и аффективности переживаний к концу начального образования по сравнению с младшими школьниками, занимающимися по традиционной программе. В то же время у детей, обучающихся по системе традиционного обучения, к концу начального образования наблюдается значительное усиление фрустрированности.

5. Статистические данные коммуникативно-личностного развития детей, переживших развод родителей, и детей, чьи родители находятся в браке, позволяют утверждать следующее:

Дети, чьи родители в разводе, хуже относятся к отцу, у них лучше складываются отношения с воспитателем, они более конфликтны, фрустрированы и отгорожены. Социальный статус детей, переживших развод родителей, ниже, чем у детей из полной семьи. В этой же выборке значительно ниже показатели свойств общения, а именно продолжительность, избирательность и интенсивность общения.

6. Эмпирический подход к проблеме толерантности родительства выявил, что у детей толерантных матерей выше самооценка, социальный статус, проявления любознательности, эмоционально-нравственное отношение к окружающему; продолжительность общения дольше; отношение к родителям как к чете выражено в большей мере, чем у детей интолерантных матерей. При этом дети интолерантных матерей реализуют в большей степени свое общение с отцом, близкими родственниками, друзьями, с воспитателем, чем дети толерантных матерей.

7. Исследование материнской тревожности как фактора, влияющего на психологическое здоровье ребенка, констатирует значимые результаты. Общему высокому состоянию тревоги ребенка способствует высокая родительская (материнская) тревожность и чувство вины, а также сильное ощущение эмоционального неблагополучия. Чем меньше в семье тревога, тем больше ребенок воспринимает родителей как чету и тем меньше его отгороженность. Низкая тревожность в семье снимает напряжение и помогает позитивно воспринимать мать. Высокая тревожность матери способствует проявлению любознательности ребенка.

8. Семьи разных социальных категорий (семьи, находящиеся в социально опасном положении, благополучные семьи, семьи попечительства) отличаются друг от друга своеобразием родительских установок.

Социально благополучные семьи имеют в t-критериальном анализе значимые особенности по следующим показателям: чрезмерная забота,



зависимость от семьи, подавление воли, ощущение самопожертвования, исключение внутрисемейных влияний, сверхавторитет родителей, подавление сексуальности, доминирование матери, чрезвычайное вмешательство в мир ребенка, стремление ускорить развитие ребенка; и отличительные факторы как: подавление сексуальности, зависимость от семьи, равенство родителей и ребенка, поощрение активности ребенка.

Семьи опекунов в t-критериальном анализе показали значимое своеобразие, идентичное благополучным семьям, но в более высокой степени значимости. В сравнении с социально опасными семьями преобладают такие показатели, как подавление воли и сексуальности ребенка. Основными отличительными чертами для семей опекунов являются: необходимость помощи в воспитании ребенка, зависимость ребенка от матери, мученичество родителей и чрезмерная забота.

Социально опасным семьям в сравнительном t-критериальном анализе в большей степени свойственны такие характеристики, как: чрезмерная забота, зависимость от семьи, ощущение самопожертвования, подавление агрессивности, уклонение от конфликта, подавление сексуальности, доминирование матери, чрезвычайное вмешательство в мир ребенка. Обобщающими отличительными чертами являются: чрезмерное вмешательство в мир ребенка, семейные конфликты, направленность на развитие ребенка, «мученичество» родителей.

Растущая личность нуждается в помощи и психологической поддержке. Такая поддержка, наряду с непосредственной психологической помощью личности и коррекцией условий деятельности, относится и к совершенствованию среды, в которой происходит развитие личности. Семейная система как совокупность влияний и возможностей должна создавать условия для раскрытия и развития способностей и личности каждого ребенка.

Важными параметрами формирования психологического здоровья будут выступать:

- значимые привязанности, связываемые с умением выстраивать эмоционально близкие отношения;
- состояние адаптированности (успешной адаптации), которое связывают с психоэмоциональной стабильностью, состоянием удовлетворенности, отсутствием дистресса, ощущения угрозы, что интегрально означает переживание чувства психологической защищенности;
- коммуникативная компетентность как способность к выстраиванию эффективного общения, легкость в контактах;
- внутренняя установка, связанная с готовностью действовать определенным образом, личностная позиция;
- низкий уровень психологического насилия;
- преобладание диалогической направленности субъектов общения;
- преобладание гуманистической центрации у родителей;

- высокий уровень удовлетворенности семейной системой.

Пути помощи и поддержки в обеспечении социально-психологической безопасности личности ребенка должны быть ориентированы на поиск ресурсов. В качестве такого ресурса может выступать умение понимать и принимать других, быть социально значимым среди других, принятым другими, развитие эмоционально-смысловой и нравственной сферы личности, психологическое здоровье. При этом, проводя анализ личностных ресурсов, Л.А. Гаязова, О.Н. Богомякова выделили ресурсы, способствующие сопротивляемости негативным тенденциям в детском возрасте (ориентация на результат, способность к сопереживанию, оптимизм, автономия, способность к саморегуляции, экстраверсия), семейные ресурсы (близкий эмоциональный контакт с матерью, наблюдение за опытом преодоления трудных ситуаций родителями, стиль воспитания). Важным ресурсным компонентом является безопасность образовательной среды, в которую включен ребенок.

Родительское воздействие на ребенка осуществляется постоянно, несмотря на то, осознанно оно или стихийно. Неосознаваемое воздействие, потеря или несформированность целей воспитания ведут к непрогнозируемым результатам. В связи с этим необходимо основывать психолого-педагогическое формирование родительства на осознании себя родителем, осознании своих педагогических воздействий на ребенка. При создании коррекционно-развивающих программ и технологий психологической работы с семьей следует опираться именно на факторы микросистемы (педагогический потенциал семьи) и внутренние факторы (индивидуальные особенности личности).

Список литературы

1. *Богомякова О.Н.* Формирование социальных компетенций дошкольников и младших школьников как условие психологической безопасности личности ребенка/ Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2013. – 106 с.
2. *Бурменская Г.В., Шульга Т.И.,* Факторы риска в психологии развития: Психология развития: слов. под. ред. А.Л. Венгера //Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 т. /ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 176 с.
3. *Колесникова Т.И.* Психологический мир личности и его безопасность. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 176 с.
4. *Лактионова Е.Б.* Представление педагогов-психологов о рисках в образовательной среде. Безопасность образовательной среды: сб. ст. /отв. ред. и сост. Г.М. Коджаспирова. – М.: Экон-Информ, 2008. – С. 158.
5. *Маслоу А.* Мотивация и личность – СПб.: Евразия, 2001.
6. *Мерлин В.С.* Психология индивидуальности/под ред. Е.А. Климова. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 448 с.



7. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практ. рук. / под. ред. И.А. Баевой. – СПб.: Речь, 2006. – 288 с.
8. Практикум по психологии здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2005. – 351 с.
9. Психологическая безопасность образовательного пространства: моногр. / под ред. О.Н. Богомягковой; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2013. – 66 с.
10. *Роджерс К.* Искусство консультирования и терапии. – М.: Апрель-Пресс-Эксмо, 2002.
11. Самосознание и защитные механизмы личности: хрестоматия. – Самара: Бархах-М, 2000.
12. *Скрипкина Т.П.* Доверие к миру как фундаментальное условие толерантности. – Ростов н/Д, 2002.



УДК 159.9.07

Богомягкова Оксана Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии

Тукачева Елена Владимировна

студентка факультета педагогики и психологии детства

*ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия**614990 г. Пермь, Сибирская, 24, (342) 212 85 90, e-mail: Bogom-on@mail.ru***ВЗАИМОСВЯЗЬ ТОЛЕРАНТНОЙ/ИНТОЛЕРАНТНОЙ ПОЗИЦИИ
МАТЕРЕЙ С КОММУНИКАТИВНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРОЙ
ДОШКОЛЬНИКОВ****Oksana N. Bogomyagkova**

Ph.D., assistant professor, chair of psychology

Elena V. Tukacheva

student of the faculty of pedagogy and psychology of the childhood

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»**614006, Perm, Russia, Sibirskaja, 24, e-mail: Bogom-on@mail.ru***INTERRELATION OF THE TOLERANT/INTOLERANTNOY
POSITION OF MOTHERS WITH THE COMMUNICATIVE AND
PERSONAL SPHERE OF THE PRESCHOOLERS**

Аннотация: В статье представлены теоретические и эмпирические данные исследования толерантной позиции родителя и личности ребенка. Концептуальное обоснование статьи раскрыто через актуальные вопросы толерантности, семейного воспитания, социального влияния, межличностных контактов. Практика исследования реализована в работе с дошкольниками. В статье отражены итоги авторских исследований: сравнительные данные и установленные взаимосвязи показателей материнской толерантности, личности и общения ребенка.

Ключевые слова: толерантность; семья; личность; общение; ребенок.

Abstract: In the article theoretical and empirical data of the study of the tolerant position of parent and personality of child are represented.

The conceptual substantiation of article is opened through the crying problems of tolerance, family training, social influence, interpersonal contacts. The practice of a study is realized in the work with the preschoolers. In the article the sums of the author's studies are reflected: comparative are the given and established interrelations of the indices of maternal tolerance, personality and contact of child.

Key words: tolerance; family; personality; contact; child.

В настоящее время особенно остро стоит проблема формирования толерантности, изучением которой занимаются Г.В. Безюлева, Г.М. Шеламова, Л.Г. Федоренко и многие другие. Актуальность проблемы толерантного отношения объясняется рядом причин: резкое расслоение мировой цивилизации по экономическим, социальным признакам и связанный с этим рост нетерпимости, терроризма; обострение межнациональных отношений, вызванных локальными войнами, проблемами беженцев и т.д. Наиболее часто в литературе встречается позиция рассмотрения толерантности как социального отношения или социальной установки (аттитюда) (Л.Г. Почебут, М.С. Мацковский, Н.В. Недорезова, О.Ю. Харламова). С точки зрения социальной психологии толерантность (от лат. *tolerantia* – терпение) – это прежде всего некое особое, идущее от самого человека, отношение, аттитюд (уважение, принятие, понимание-признание – это три компонента аттитюда), потребность, ценность, норма, взгляд или убеждение; вместе с тем это некая морально-нравственная категория, которая формируется обществом (долг, обязанность). Воспитание в духе толерантности не ограничивается усвоением смысла понятия «толерантность». Оно состоит в том, чтобы обучить детей способам поведения и реагирования, которые не наносят вреда другому, чтобы утвердить эти способы поведения в качестве внутренней установки каждого человека, а затем и в тех общественных механизмах, которые определяют и формируют отношения между людьми. В основе процесса воспитания толерантности заложена идея добровольного и осознанного выбранного отношения к поведению и поступкам другого. В этом случае толерантность предполагает терпение более сильного, опытного человека к более слабому, что включает умение взрослого управлять своим поведением и учить этому своих детей на примере собственного поведения. Опираясь на работы А. Маслоу, Т. Адорно, можно говорить об обобщенных характеристиках толерантных и интолерантных личностей по ряду параметров. Перечислим их, рассматривая полюс толерантности. Итак, для толерантного человека характерно [1; 6; 7]:

- 1) знание самого себя;
- 2) защищенность;
- 3) ответственность;
- 4) отсутствие ярко выраженной потребности в определенности;
- 5) ориентация на себя;

6) отсутствие приверженности социальному порядку (для интолерантного человека, наоборот, свойственна приверженность социальному порядку: стремление принадлежать партии, национальности, группировке);

7) способность к эмпатии;

8) чувство юмора;

9) демократизм в противоположность авторитаризму.

Система ценностей интолерантной личности характеризуется доминированием ценностей власти и достижения. Данные ценности заключаются в достижении социального престижа, контроля над людьми и средствами (авторитет, богатство, сохранение общественного имиджа), включают в себя элемент социального одобрения, соответствия социальным стандартам [7].

Влияние родителей на развитие ребенка очень велико. Особенности взаимодействия ребенка с родителями, степень их отзывчивости, наличие эмоциональных связей и отношений привязанности оказывают влияние как на протяжении всего периода детства, так и в дальнейшей жизни, являются своеобразным эталоном построения его отношений с другими людьми[2; 4].

Главной характеристикой родительского отношения, с одной стороны, является любовь, которая определяет доверие к ребенку, радость и удовольствие от общения с ним, стремление к его защите и безопасности. С другой – родительское отношение характеризуется требовательностью и контролем. В этом конфликте заключается одно из самых сильных противоречий семейных отношений. От того, как строятся отношения в семье, какие ценности, интересы выдвигаются у ее старших представителей на первый план, зависит, какими вырастут дети. Глубокие контакты с родителями создают у детей устойчивое жизненное состояние, ощущение уверенности и надежности. Дети, растущие в атмосфере любви и понимания, имеют меньше проблем, связанных со здоровьем, трудностей с обучением в школе, общением со сверстниками, и наоборот, как правило, нарушение детско-родительских отношений ведет к формированию различных психологических проблем и комплексов. Семья предоставляет ребенку не только оптимальные возможности для формирования его личности, она также естественно вводит его в постоянно расширяющиеся социальные отношения, создает предпосылки для его социализации. У ребенка формируется эмоциональное поведение в отношении самого себя и других членов семьи, он учится эмоционально реагировать на постоянно изменяющиеся социальные ситуации, что является основанием для эмоционального благополучия (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, М.А. Костенко, Л.Г. Луныкова, И.В. Дубровина, М.И. Лисина, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Г.Т. Хоментаскас, Д.Б. Эльконин). Ребенку в старшем дошкольном возрасте очень важно «быть хорошим», все делать правильно: правильно вести себя, правильно оценивать поступки и качества своих сверстников, правильно строить свои отношения со взрослыми и с ровесниками. Потребность во взаимопонимании взрослого – отличительная



особенность личностной формы общения. Но если взрослый часто говорит ребенку, что он жадный, ленивый, трусливый и пр., это может сильно обидеть и ранить ребенка и отнюдь не приведет к коррекции отрицательных черт характера. Для поддержания стремления «быть хорошим» значительно более полезным будет поощрение его правильных поступков и положительных качеств, чем осуждение недостатков ребенка. Таким образом, общение играет значительную роль в психическом развитии ребенка и является необходимым условием формирования личности. Общение с другими людьми позволяет ему узнать многое о социальном окружении, нормах поведения в обществе, его собственные достоинства и недостатки, взгляды других людей на окружающий его мир. Общаясь со взрослыми и сверстниками, ребенок учится регулировать свое поведение, вносить изменения в деятельность, корректировать поведение других людей. Общение развивает, формирует эмоциональную сферу дошкольника. Весь спектр специфических человеческих эмоций возникает в условиях общения ребенка с другими людьми. В процессе общения ребенок получает информацию о предметах, явлениях окружающего мира, знакомится с их свойствами и функциями. В общении возникает интерес ребенка к познанию.

Дошкольный возраст – это возраст, в котором начинает складываться личность ребенка. Психологию личности рассматривали в разных отечественных психологических школах: это школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, В.Н. Мясищева, Д.Н. Узнадзе, В.С. Мерлина. В зарубежной психологии о данном вопросе писали, создавали свои подходы по изучению личности Г.Ю. Айзенк, У. Шелдон, А. Бандура, Д. Роттер и др. Огромный вклад в изучение личности, а именно процесса развития личностных качеств, внес Л.И. Божович. Особый интерес для нас представляет возрастной период 5 – 7 лет – это период ускоренного развития психических процессов, ребенок активно осваивает широкий спектр различных видов деятельности. На этапе дошкольного детства формируется эмоциональное поведение и отношение ребенка к семье и к окружающему миру. Именно поэтому так важно изучить особенности коммуникативного и личностного благополучия у детей старшего дошкольного возраста [2; 3; 5].

В психологических исследованиях толерантность в основном представлена аспектами формирования коммуникативной толерантности старшеклассников, студентов – будущих социальных педагогов (С.И. Толстикова), студентов-медиков (В.В. Бойко, Л.А. Вовк).

Новизна исследования заключается в обогащении теоретико-эмпирических исследований, в которых уделяется внимание вопросам родительской толерантности во взаимосвязи с детскими особенностями развития, а именно с коммуникативно-личностными качествами дошкольников, так как подобные исследования отсутствуют.

Объектом исследования является коммуникативно-личностная сфера детей 5–7 лет и толерантная позиция их матерей.

Контингент: дети в возрасте 5–7 лет, матери старших дошкольников.

Предмет исследования: особенности общения и личности дошкольников с учетом толерантной/интолерантной материнской позиции.

Теоретический анализ проблемы исследования позволил сформулировать **гипотезу исследования:** свойства личности, коммуникативные особенности детей-дошкольников значимо различаются в связи с проявлением толерантной позиции их матерей.

Целью является исследование особенностей коммуникативной и личностной сферы дошкольников толерантных и интолерантных матерей.

Экспериментальная часть исследования проводилась на базе МАДОУ «Детский сад № 238» г. Перми с марта по май 2013 г. Испытуемыми были дети 5–7 лет (старшая и подготовительная группы), их мамы. Были использованы следующие методики исследования: методика Л.Г. Почебут «Интолерантность – толерантность»; методика «Оцени поведение» (авторы Е.И. Изотова и Е.В. Никифорова); методика Т.Д. Марцинковской «Лесенка»; диагностическая методика «Секрет» (разработана Т.А. Репиной, модифицирована Т.В. Антоновой); методика «Одномоментные срезы структуры группы детского сада в свободном общении» (разработана Т.А. Репиной); методика Рене Жиля.

Для эмпирической проверки выдвинутых в работе исследовательских гипотез в ходе обработки использовались разновидности статистического анализа данных: t-критериальный анализ Стьюдента, корреляционный анализ Пирсона.

T-критерий Стьюдента позволяет ответить на вопрос о различии двух выборок по уровню выраженности измеренного признака (табл. 1).

Корреляционный анализ необходим для проверки гипотезы о статистической взаимосвязи значений двух или нескольких переменных.

Таблица 1

Статистически значимые различия по показателю толерантности между выборками (Т-критериальный анализ Стьюдента)

Показатели	Ср.Ар 1	Ср.Ар 2	t-value	
Толерантность	10,30	4,93	8,72	***
Интолерантность	2,85	8,13	-8,79	***

Выявление статистически значимых различий между выборками дошкольников толерантных матерей и дошкольников интолерантных матерей позволило определить ряд различий, представленных в табл. 2.

Было обнаружено 6 значимых различий изучаемых показателей между выборками детей толерантных матерей и детей интолерантных матерей.

Дети толерантных матерей отличаются большей выраженностью показателей самооценки, любознательности, социального статуса, эмоционально-нравственного реагирования, продолжительности общения, отношения ребенка к родителям как к чете.

Таблица 2

Статистически значимые различия между показателями личностной сферы и межличностных отношений дошкольника толерантных матерей и дошкольников интолерантных матерей

Показатели	Толерантная мама	Интолерантная мама	t-value	
Самооценка	6,85	5,93	5,01	***
Любознательность	70,35	44,60	4,12	***
Социальный статус	3,60	1,27	3,21	**
Эмоционально-нравственное развитие	2,80	2,27	2,82	**
Продолжительность общения	21,75	12,39	2,25	*
Отношение к родителям как к чете	38,05	24,73	2,47	*

Дети интолерантных матерей имеют показатели, близкие к статистически значимым по шкале «отношение к отцу», «отношение к родственникам», «отношение к друзьям», «отношение к воспитателю», «общительность». Это может быть свидетельством потребности ребенка в принятии. В том случае, если принятие не может обеспечить интолерантная мама, ребенок реализует его через общение с папой, близкими родственниками, с друзьями, с воспитателем (табл. 3).

Таблица 3

Показатели	Толерантная мама	Интолерантная мама	t-value
Отношение к отцу	24,75	31,00	-1,35
Отношение к родственникам	27,50	28,80	-0,22
Отношение с друзьями	15,75	16,67	-0,16
Отношение с воспитателем	6,50	7,47	-0,32
Общительность в группе сверстников	20,35	20,53	-0,04

Таким образом, с помощью t-критерия Стьюдента были выявлены следующие различия между выборками: у детей толерантных матерей выше самооценка, социальный статус, проявления любознательности, эмоционально-нравственное отношение к окружающему; продолжительность общения дольше; отношения к обоим родителям как чете выражено в большей мере, чем у детей интолерантных матерей. При этом дети интолерантных матерей реализует в большей степени свое общение с отцом, близкими родственниками, с друзьями, с воспитателем.

Также экспериментальные данные были подвергнуты корреляционному анализу по Пирсону в следующих направлениях:

1. Взаимосвязь толерантности/интолерантности матерей и показателей личности, межличностных отношений детей в изучаемых выборках (рис. 1, 2).

2. Взаимосвязь показателей личностного развития старшего дошкольника и его межличностных отношений в выборке толерантных/интолерантных матерей (рис. 3, 4).

3. Сравнение корреляционных взаимосвязей личности и межличностных отношений дошкольника в выборке дошкольников толерантных матерей и в выборке дошкольников интолерантных матерей.

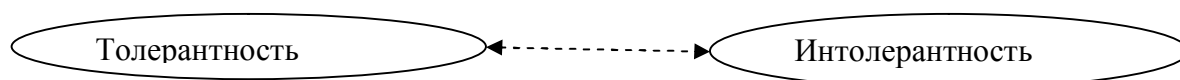


Рис. 1. Графическое изображение корреляционных взаимосвязей показателей толерантности и свойств личности, межличностных отношений в выборке толерантных матерей

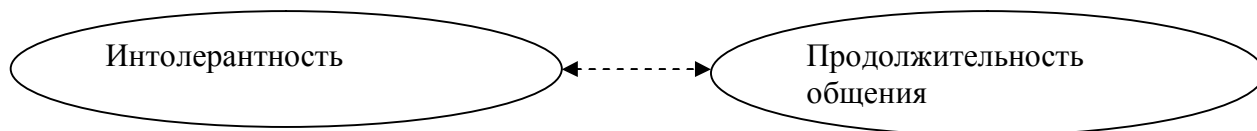


Рис. 2. Графическое изображение корреляционных взаимосвязей показателей интолерантности и свойств личности, межличностных отношений в выборке интолерантных матерей

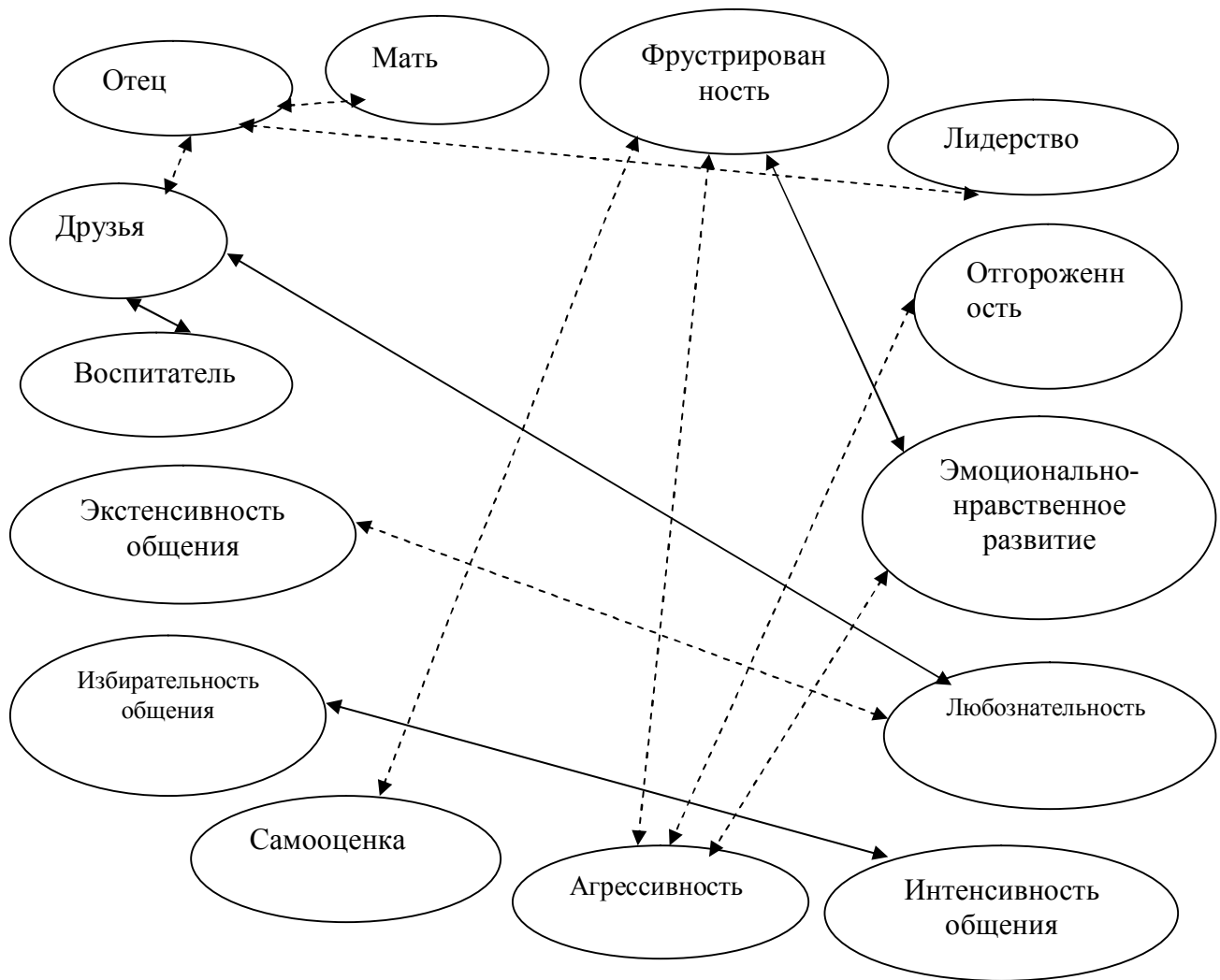


Рис. 3. Графическое изображение корреляционных взаимосвязей показателей личностного развития старшего дошкольника и его межличностных отношений в выборке испытуемых толерантных матерей.

Условные обозначения: —————> положительная корреляция
 - - - - -> отрицательная корреляция

Представленные корреляционные взаимосвязи в выборке дошкольников толерантных матерей показывают, что чем выше у матерей проявление толерантности, тем в большей степени их дети предпочитают: узнавать и воспринимать новое, получать новую информацию; лучше принимают и доверяют воспитателю, друзьям; они избирательны в выборе партнеров для общения; искренне выражают свои эмоции и проявляют нравственное отношение к окружающим. И в меньшей степени (в случае с отрицательными корреляционными взаимосвязями): заинтересованы в отношениях с отцом; менее агрессивны; у этих дошкольников выражена фрустрированность и отгороженность.

В выборке детей интолерантных матерей можно наблюдать следующие корреляционные взаимосвязи (см. рис.4).

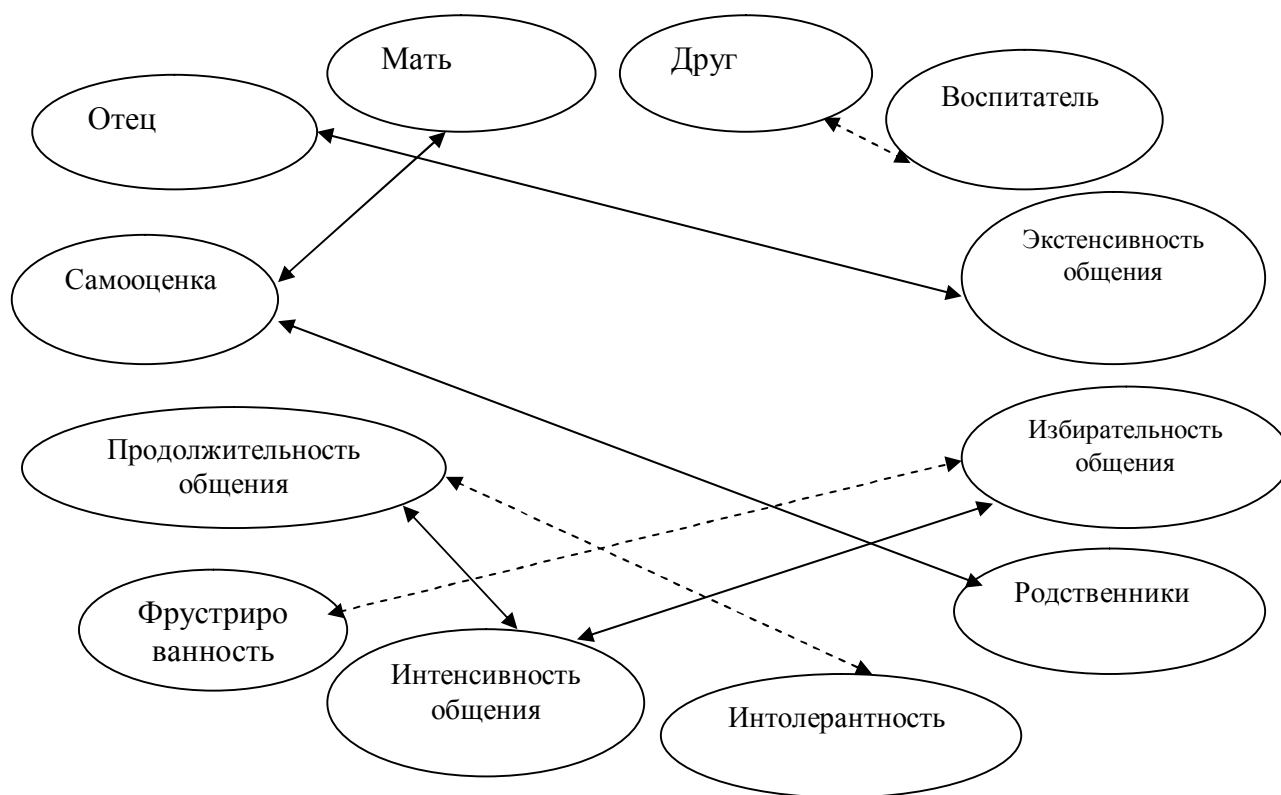


Рис. 4. Графическое изображение корреляционных взаимосвязей показателей личностного развития старшего дошкольника и его межличностных отношений в выборке дошкольников интолерантных матерей

Условные обозначения: —————> положительная корреляция
-----> отрицательная корреляция

У интолерантной матери ребенок не имеет опыта терпимо и уважительно относиться к словам/действиям/поведению другого ребенка, он отталкивает окружающих своим равнодушием, непониманием, немотивированной агрессией или эгоизмом, снижая тем самым продолжительность своего общения в одном детском объединении; они подвержены фрустрации, в меньшей степени избирательны в общении. Также корреляционные взаимосвязи показывают, что дети привязаны к отцу, у них высокая самооценка, значимые, конструктивные отношения с мамой и другим родственником. Отношения с сиблингом и педагогом выступают в качестве компенсации интолерантной позиции матери.

В сравнении корреляционных матриц изучаемых выборок обнаружены следующие сходства и различия.

*Сходства:*

- положительная корреляция между показателями избирательности общения и интенсивности общения.

Различия:

- в выборке дошкольников толерантных матерей наблюдается отрицательная корреляционная взаимосвязь между показателями отношения к матери и отношения к отцу; показатель отношения к отцу также отрицательно коррелирует с показателями «отношение к друзьям» и «лидерские качества»; показатель любознательности имеет положительную корреляционную взаимосвязь с показателями отношения к друзьям и воспитателю; показатель агрессивности в социуме имеет отрицательные взаимосвязи с показателями фрустрированности, отгороженности и эмоционально-нравственного развития; присутствует отрицательная взаимосвязь между показателями любознательности и экстенсивности общения; показатель фрустрированности коррелирует положительно с показателем эмоционально-нравственного развития и отрицательно – с показателем самооценки; отрицательная корреляция присутствует между показателями «толерантность» и «интолерантность»;

- в выборке дошкольников интолерантных матерей присутствуют отрицательные взаимосвязи показателя отношения к сиблингу с показателем отношения к воспитателю; показатель «самооценка» положительно коррелирует с показателями отношения к матери и отношения к родственникам; показатель отношения к отцу имеет положительную корреляцию с показателем экстенсивности общения; присутствует отрицательная взаимосвязь между показателями фрустрированности и избирательности общения; показатель «продолжительность общения» положительно коррелирует с показателем интенсивности общения и отрицательно – с показателем интолерантности.

Вышеперечисленные данные корреляционного анализа выявляют статистически значимые различия проявления толерантности/интолерантности матерей и их влияние на межличностные отношения и личность собственных детей, что является доказательством решения одной из поставленных нами задач исследования. Кроме различий также было выявлено сходство во взаимосвязи между показателями «интенсивность общения» и «избирательность общения».

В нашей работе мы проанализировали степень изученности проблем коммуникативно-личностной сферы дошкольников, формирования толерантности и выяснили, что данные исследования в психологии всегда будут актуальными. Возможность проверить гипотезу реализована благодаря подобранному инструментарию, который соответствует необходимым требованиям валидности, надежности, репрезентативности, стандартизации и адаптивности диагностических методик.



Таким образом, результаты математического анализа подтвердили гипотезу о том, что на формирование личностной сферы дошкольника и его межличностных отношений влияет толерантность позиции их матерей, т.е. существуют различия в свойствах личности и характеристиках общения детей-дошкольников в зависимости от проявлений толерантной позиции их родителей. Независимо от степени толерантности матерей для детей старшего дошкольного возраста важно не просто количество коммуникативных контактов, но и их качество, «фигура» сверстника, с которым он это общение инициирует.

Список литературы

1. Адорно Т. Исследования авторитарной личности. – М., 2001.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / под ред. Л.В. Благоннадежной. – М., 2002.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по напр. и спец. «Психология», «Клиническая психология». – М.: Смысл. – [Б. м.] : AcademiA, 2005.
4. Лисина М.И. Пути влияния семьи и детского учреждения на становление личности дошкольника – М., 2005.
5. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Мастера психологии, 2009.
6. Почебут Л.Г. Организационно-методические основы функционирования центра толерантности. – СПб., 2004.
7. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. ст. – М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: Изд-во МОДЭК, 2002.

УДК 159.922.767

Попова Татьяна Ананьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия

614990, Пермь, Сибирская, 24, (342) 212-85-90, e-mail: psychair@yandex.ru

**ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ
ПОДРОСТКОВ ИЗ ДЕТСКОГО ДОМА, РОДИТЕЛЬСКОЙ И
ПАТРОНАТНОЙ СЕМЬИ**

Tatiana A. Popova

Ph.D., assistant professor, chair of psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»*

24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: psychair@yandex.ru

**EMOTION AND PERSONALITY CHARACTERISTICS OF
TEENAGERS LIVING IN ORPHANAGES, BIOLOGICAL FAMILIES, AND
FOSTER FAMILIES**

Аннотация: В статье приводятся результаты сравнительного исследования самооценки, тревожности, агрессивности и субъективного переживания одиночества подростков, живущих в детском доме, родительской и патронатной семьях. По итогам исследования представлены данные сравнительного анализа показателей, а также их корреляты в изучаемых выборках. Установлено, что подростки из детского дома отличаются более высоким индексом общей тревожности, субъективного ощущения одиночества и агрессивности, у них выше показатели страха, переживания социального стресса, фрустрации потребности в достижении успеха, нежели у их сверстников из родительских и патронатных семей. Обращается внимание на то, что изменение социальной ситуации развития при помещении из детского дома в патронатную семью может усиливать отрицательные переживания подростков, закрепляясь в их самооценке и личностных качествах.

Ключевые слова: подросток; детский дом; патронатная (замещающая) семья; родительская семья; агрессивность; тревожность; субъективное переживание одиночества; потребность в достижении успеха; переживание социального стресса; страх не соответствовать ожиданиям окружающих; самооценка.

Abstract: The paper presents results of comparison of emotionality and self-esteem between teenagers brought up in orphanages, foster families or biological families. We focus on a comparative analysis of teenagers' anxiety, self-esteem, aggression and feelings of loneliness as well as their affective and personality correlates, in the samples under study. As compared to teenagers who live with parents, teenagers from orphanages were characterized by higher general anxiety, loneliness, aggression, fear of knowledge check and fear of not complying with expectations of others. Thus, the study confirmed that affective states of teenagers from orphanages, biological families and foster families are essentially different. It is emphasized that altering social environment associated with transferring from an orphanage to a foster family can increase negative feelings and manifest itself in their self-esteem and personal traits.

Key words: teenager; orphanage; foster family; biological family; aggression; anxiety; feelings of loneliness; fear of self-expression; need for achievement; social stress; fear of not complying with expectations of others; self-esteem.

Исследования эмоционально-личностной сферы в подростковом возрасте, являясь предметом многочисленных обсуждений и дискуссий в науке и практике, остаются и сегодня актуальными и востребованными. Как известно, психическое развитие детей и подростков опосредовано общением и взаимодействием со взрослыми и прежде всего с родителями. Семья как ближайшее социальное окружение удовлетворяет потребность в принятии, признании, защите, эмоциональной поддержке и уважении. Именно в семье приобретает первый опыт социального и эмоционального взаимодействия, а детско-родительские отношения оказывают существенное влияние на формирование мировосприятия ребенка.

Многие авторы подчеркивают решающую роль родительского отношения в психическом развитии детей (А.И. Захаров, А.Я. Варга, О.А. Карабанова, Д.С. Корниенко, М.И. Лисина, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис и др.).

Изучение проблем подростковой тревожности и агрессивности необходимо для понимания механизмов эмоционально-личностного развития, оценки закономерностей и возрастных особенностей, профилактики и коррекции эмоциональных состояний подростка. Именно тревожность, как отмечают многочисленные исследователи, лежит в основе целого ряда психологических трудностей детства и проблем развития (В.М. Астапов, А.М. Прихожан, З. Фрейд, А. Фрейд и др.).



В психологической литературе можно встретить разные определения этого понятия, хотя большинство исследователей сходится в признании необходимости рассматривать его дифференцированно – как ситуативное явление и как личностную характеристику. Мы придерживаемся определения А. М. Прихожан, которая характеризует тревожность как переживание эмоционального дискомфорта, связанного с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности [16].

Тревожность в подростковом возрасте опосредуется особенностями «Я»-концепции и становится устойчивым личностным образованием, влияющим на самооценку личности, и проявляется в ее компенсаторных и защитных механизмах. В подростковом возрасте тревожность переживается особенно остро, что ни может не сказаться на особом отношении подростка к самому себе, так как именно в этот период развивается критическое рефлексизирующее сознание [16].

Зачастую защитным механизмом тревожности подростка является агрессия. Подростковая агрессивность – весьма неоднозначное и сложное явление, возникновение и проявление которого во многом связано с противоречивым, конфликтным характером «Я»-концепции подростка. Когда возникают трудности и сомнения в достижении успеха, отрицательный эмоциональный опыт подростка усиливается, закрепляется в поведении, компенсации, способах защиты и становится устойчивым личностным свойством [1; 5; 12; 19]. Подростковый возраст, являясь сложным переходом от детства к взрослости, становится предпосылкой возникновения агрессивных форм поведения. Как фиксированная форма поведения, агрессивность закрепляется тогда, когда подросток не ощущает со стороны окружающих его людей, особенно родителей, ни нежности, ни любви и мечтает хоть каким-то способом привлечь внимание к себе [12].

Дисгармоничные взаимоотношения в семье (недостаток общения, внимания, родительской любви и тепла, частые конфликты, отсутствие уважения и доверия между членами семьи, насилие) являются не только причинами возникновения тревожности и агрессивного поведения, но и субъективного переживания одиночества подростка. Современные подростки зачастую переживают одиночество как недостаток поддержки значимыми другими, проявляющееся в форме тягостного эмоционального состояния, выраженного в ощущении своей отдаленности от других. Чувство одиночества в подростковом возрасте остро переживается как заброшенность, покинутость, непонятость и отверженность [8; 9; 20].

У детей и подростков, оставшихся без родительского попечения и воспитывающихся в детском доме, тревожность и агрессивность усиливается факторами депривации (материнской, эмоциональной, социальной), психологической травмы разлуки с семьей, недостаточностью развития познавательных процессов [10]. Это зачастую приводит к неконструктивным формам поведения, отражается на психоэмоциональном благополучии

подростков и вызывает негативные личностные изменения, формируя неадекватную самооценку и фрустрированную потребность в признании. Развитие всех аспектов «Я» (представления о себе, отношения к себе, образа «Я», самооценки) у воспитанников детских домов не просто отстаёт, но имеет качественно специфическую форму [18]. Отсутствие родительской любви и заботы, воспитание в условиях приюта, детского дома приводят к «расстройствам привязанности» [3], «психической депривации» [10], нарушениям мотивационно-потребностной сферы, личностной идентичности [17; 18]. Ранний детский опыт ребенка-сироты формирует один из серьезнейших феноменов сиротства – «утрату базового доверия к миру», который проявляется в агрессивности, подозрительности, неспособности к автономной жизни. Агрессивная позиция ребенка-сироты по отношению к другим людям является следствием дефицита любви и нередко распространяется даже на братьев и сестер. Любые действия окружающих воспринимаются подростком-сиротой как повод для конфликта. Также сильно выраженной может быть и агрессивность воспитанников в отношении взрослых [19]. Нарушение или отсутствие детско-родительских отношений ведет к депривации психического и личностного развития ребенка, которая проявляется в деформации базового доверия к миру.

Гибким вариантом социального родительства, способствующим формированию адекватных способов психосоциальной адаптации подростков, может являться патронатная (замещающая, фостеровская) семья [14]. Патронатная семья представляет собой форму устройства детей и подростков, оставшихся без попечения родителей, когда они юридически числятся воспитанниками детского дома, а фактически живут в семьях. В то же время в замещающей семье, как отмечает В. Н. Ослон, встречаются ситуации отказа от воспитания и возвращения подростка обратно в детский дом [13; 15]. Причиной возвращения, «запускающим механизмом» отторжения зачастую является пубертатный кризис [13]. Г. Н. Соломатина, характеризуя психологические барьеры, возникающие в патронатной семье в период адаптации, подчеркивает, что дети нередко принимаются в семью в ситуации «опустевшего гнезда» или его ожидания. Страх замещающих родителей не справиться с воспитанием провоцирует сверхконтроль и тревогу, которые бессознательно индуцируются на приемного ребенка, усиливая его эмоциональные переживания [21].

Таким образом, проблема адаптации детей-сирот в патронатной семье, их психологического самочувствия, взаимоотношений с новыми родителями, переживаний и страхов, называемых «аффектом неадекватности» [15], является актуальной и в то же время дискуссионной, неоднозначной. В данном контексте изучение эмоционально-личностной сферы подростков, воспитывающихся в патронатной семье и детском доме, нам представляется также весьма значимым.

Исходя из анализа вышеизложенного теоретического материала и актуальности проблемы в современной науке, мы сформулировали следующие *гипотезы* исследования.

1) Показатели тревожности, агрессивности и субъективного переживания одиночества у подростков из родительской семьи будут менее выражены, чем у подростков из детского дома.

2) Показатели эмоциональной сферы и самооценки подростков-сирот и оставшихся без попечения родителей, живущих в детском доме и патронатной семье, различны.

Для верификации данных гипотез были сформулированы следующие *задачи*:

1. Изучить особенности эмоциональной сферы (тревожность, агрессивность, субъективное переживание одиночества) подростков из семьи и детского дома

2. Сравнить показатели средних значений изучаемых показателей в выборках подростков из семьи и детского дома по t-критерию Стьюдента.

3. Изучить и сравнить характер интеркоррелятов показателей агрессивности, тревожности и субъективного переживания одиночества подростков из семьи и детского дома.

4. Изучить особенности эмоциональной сферы (общая тревожность, ситуативная и личностная тревожность, невротические состояния) и самооценки подростков из детского дома и патронатной семьи.

5. Сравнить показатели средних значений эмоциональной сферы и самооценки в изучаемых выборках по t-критерию Стьюдента.

6. Изучить характер интеркорреляций показателей эмоциональной сферы и самооценки подростков из детского дома и патронатной семьи.

На первом этапе исследования особенностей эмоциональной сферы подростков из семьи и детского дома мы использовали следующий диагностический инструментарий: опросник Басса – Дарки для диагностики состояния агрессивности, шкалу личностной тревожности А. М. Прихожан, шкалу Тейлора и опросник Б. Н. Филлипса для изучения уровня тревожности, методику диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Рассела и Фергюсона.

На втором этапе исследования эмоционально-личностной сферы подростков из детского дома и патронатной семьи были применены следующие методики: опросник Б. Н. Филлипса; методика диагностики оценки самочувствия, активности, настроения (САН) В. А. Доскина, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шарай, М. П. Мирошникова; методика диагностики самооценки уровня ситуативной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина; опросник К. К. Яхина и Д. М. Менделевича для выявления и оценки невротических состояний (депрессия, астения, тревожность); методика диагностики самооценки А. С. Будасси. Эмпирические данные

обработаны методами математической статистики (t-критерий Стьюдента и корреляционный анализ Пирсона) по программе Statistica-7.

Испытуемыми были подростки – учащиеся МАОУ СОШ № 127 г. Перми (49 человек, учащиеся 6–7-х классов), воспитанники ГКОУ ПК «Детский дом № 3» г. Перми (30 учащихся 6–8-х классов), а также 30 воспитанников патронатных семей. Средний возраст всех испытуемых – 13–14 лет. Исследование было проведено в течение 2011–2013 гг.

Основные результаты первого этапа исследования

Качественный анализ средних значений показателей в выборках испытуемых из детского дома и родительской семьи показал, что у подростков из детского дома индекс агрессивности выше средних значений, индекс враждебности выше средних нормативных значений в обеих выборках. Выше средних значений показатели тревожности и субъективного ощущения одиночества подростков из детского дома.

В результате сравнения средних значений изучаемых показателей по t-критерию Стьюдента выявлено, что показатели косвенной агрессии и негативизма выше у подростков из семьи, нежели из детского дома (t-кр. = -2,2*). В то же время показатель страха проверки знаний (t-кр.=3,25 **) и несоответствия ожиданиям окружающих (t-кр.=3,77 **) выше у подростков, проживающих в детском доме, нежели у подростков, проживающих в семье.

Корреляционный анализ Пирсона выявил следующие взаимосвязи в выборке подростков из родительских семей: показатель субъективного ощущения одиночества положительно коррелирует с показателями физической агрессии (0,49**), раздражительности (0,31*) и обидчивости (0,39**).

Корреляционных взаимосвязей между показателями агрессивности и субъективного ощущения одиночества в выборке подростков, воспитывающихся в условиях детского дома, не обнаружено. В данном случае мы согласны с мнением А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, что ощущение одиночества подростка из детского дома может компенсироваться какими-то психологическими защитами, связанными с чувством общности и социальной поддержки сверстников [18].

Анализ корреляций между показателями тревожности и субъективного ощущения одиночества подростков из семьи выявил следующие результаты. Показатель субъективного ощущения одиночества у подростков из семьи коррелирует с показателями школьной (0,34*), самооценочной (0,41**), межличностной тревожности (0,44**), общей тревожности (по методике А.М. Прихожан, 0,45**), тревожности по Тейлору (0,57**); общей тревожности (0,35*), переживанием социального стресса (0,41**), фрустрации достижения успеха (0,32*), страха самовыражения (0,48**), страха проверки знаний (0,38*) и низкой физиологической сопротивляемости стрессу (0,34*) по Филипсу.

Далее рассмотрим характер корреляций между показателями агрессивности и тревожности в выборке подростков из родительской семьи. Показатель физической агрессии положительно коррелирует с показателем

страха самовыражения (0,59**), показатель раздражительности коррелирует с показателями школьной тревожности (0,33*), самооценочной тревожности (0,41**), общей тревожности (0,38*) по методике А. М. Прихожан и тревожностью по Тейлору (0,31*). Показатель вербальной агрессии коррелирует с показателем страха проверки знаний (0,59**), чувства вины – с общей тревожностью по Филлипсу (0,43**).

Таким образом, у подростков, живущих в семье, физическая агрессия может проявляться как механизм защиты от тревоги в ситуациях выражения собственного Я, чувства вины и страха оценивания. Проявления тревожности, агрессивности и переживания одиночества могут закрепляться как в поведенческих паттернах, так и в личностных качествах подростков [1; 5; 6].

Далее рассмотрим характер корреляций между показателями агрессивности и тревожности в выборке подростков из детского дома. Имеют место только две корреляционные связи показателя субъективного ощущения одиночества – с межличностной тревожностью (0,33*) и общей тревожностью (по методике А. М. Прихожан). Чем же объяснить данные различия? Вероятно, отсутствие связи между показателями тревожности и субъективного переживания одиночества может быть объяснено личностной незрелостью, недоформированностью механизма комплексного реагирования подростков из детского дома на ситуацию тревоги. Переживание одиночества коррелирует с общей тревожностью (диффузно, как общий механизм, с меньшей возможностью дифференциации и тонкого реагирования), а также с межличностной тревожностью. Межличностные отношения являются для ребенка из детского дома очень значимыми, он не может компенсировать их отношениями в семье или вне школы, как это возможно для ребенка, живущего в семье. В данном случае полученные факты совпадают с результатами исследований А.М. Прихожан и Н.Н.Толстых [16; 17].

Изучение интеркоррелятов показателей агрессивности и тревожности в выборке испытуемых из детского дома выявило следующее.

Показатель физической агрессии положительно коррелирует с показателями самооценочной (0,33*) и межличностной тревожности (0,39*), страхом самовыражения (0,37*) и общей тревожности (0,36*). Показатель косвенной агрессии связан с показателем межличностной тревожности (0,33*), показатель раздражительности положительно коррелирует с показателями страха проверки знаний (0,34*) и страха несоответствия ожиданиям (0,32*). Показатель вербальной агрессии взаимосвязан с показателем межличностной тревожности (0,42**). Страх самовыражения – негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

В этом случае можно говорить о том, что агрессивное поведение подростков из детского дома сопряжено со страхом необходимости самораскрытия, предъявления себя, выстраивания межличностных отношений и несоответствия ожиданиям окружающих. Данные факты соответствуют

результатам исследования Е. В. Силиной, подчеркивающей, что воспитанники детского дома находятся постоянно в ситуации «вынужденного контроля» окружающей действительности и это в дополнение к уже пережитой травме утраты семьи, что усиливает ситуации чрезмерного беспокойства и тревоги [19].

Таким образом, структуру симптомокомплекса эмоционально-личностной сферы подростков из детского дома характеризуют корреляты личностной тревожности (связанной с ситуациями, опасными для самооценки, самоуважения, самопринятия личности) и страхов и проблем отношений с другими людьми. Как отмечают А. М. Прихожан и Н. Н. Толстых, подростки, имеющие опыт социальной депривации, по определению являющиеся «трудными», подкрепляют эту тревогу своим поведением [17; 18].

Обобщая результаты первого этапа исследования, мы сформулировали следующие выводы.

1) *Подростков – воспитанников детского дома* отличает более высокий индекс общей тревожности, субъективного ощущения одиночества и агрессивности, нежели подростков, живущих в родительской семье. Индекс враждебности выше средних нормативных значений в обеих выборках.

Подростков, живущих в семье, отличает более высокий уровень косвенной агрессии и негативизма, тогда как в выборке подростков из детского дома более выражен страх проверки знаний.

2) *В выборке подростков из родительской семьи* выявлены связи между показателем субъективного переживания одиночества и показателями физической агрессии, раздражительности и обидчивости, тогда как в *выборке подростков из детского дома* корреляции между показателями агрессивности и субъективного ощущения одиночества не выявлены.

3) *В обеих выборках испытуемых подростков* выявлены корреляты показателей агрессивности и тревожности. В выборке подростков, живущих в семье, показатель физической агрессии коррелирует с показателем страха самовыражения, показатели раздражительности и чувства вины связаны с показателями школьной, самооценочной и общей тревожности, показатель вербальной агрессии – с показателем страха проверки знаний.

4) *В выборке подростков из детского дома* показатели физической, вербальной и косвенной агрессии связаны с показателями самооценочной, межличностной тревожности, страхом самовыражения и общей тревожности, показатель раздражительности связан со страхом проверки знаний и несоответствия ожиданиям окружающих.

Таким образом, выявленные различия эмоционально-личностной сферы подростков из детского дома и семьи подтвердили в целом первую гипотезу исследования.

Основные результаты второго этапа исследования

Сравнение средних значений изучаемых показателей по t-критерию Стьюдента в выборках подростков из патронатной семьи и детского дома также выявило ряд значимых различий в показателях тревожности (табл. 1).

Таблица 1

Различия показателей тревожности в выборках подростков из детского дома и патронатной семьи по t-критерию Стьюдента

Показатели	х- ср. патронатная семья	х- ср. детский дом	t	p
Общая тревожность	14,9	16,8	-2,20	0,03*
Переживание социального стресса	5,1	6,2	-2,01	0,04*
Фрустрация потребности в достижении успеха	4,5	8,3	-5,99	0,000***
Страх самовыражения	6,3	4,4	5,20	0,003***
Страх ситуации проверки знаний	5,3	4,4	3,15	0,002**
Страх несоответствия ожиданиям окружающих	5,4	2,9	7,47	0,000***
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	6,0	4,0	6,09	0,000***
Реактивная тревожность	24,9	32,5	-3,22	0,002**
Личностная тревожность	27,3	37,9	-5,14	0,003***

В результате исследования обнаружено, что показатели общей тревожности ($t\text{-кр.}=2,2^*$), переживания социального стресса ($t\text{-кр.}=2,1^*$), фрустрации потребности в достижении успеха ($t\text{-кр.}=5,99^{***}$), а также реактивной ($t\text{-кр.}=3,22^{**}$) и личностной тревожности ($t\text{-кр.}=5,14^{***}$) выше у подростков, воспитывающихся в детском доме, чем у их сверстников, живущих в патронатной семье. В то же время страх самовыражения ($t\text{-кр.}=5,2^{***}$), страх ситуации проверки знаний ($t\text{-кр.}=3,15^{**}$), страх не соответствовать ожиданиям окружающих ($t\text{-кр.}=7,47^{***}$) выше у подростков из патронатной семьи. У этих испытуемых ниже, чем у их сверстников из детского дома, физиологическая сопротивляемость стрессу ($t\text{-кр.}=6,09^{***}$).

Мы предполагали, что замещающая семья дает ощущение более устойчивого эмоционального благополучия и личностной защищенности, нежели детский дом. Тем не менее оказалось, что эмоциональное самочувствие подростка в патронатной семье далеко не всегда благополучно. В.Н. Ослон отмечает, что для многих замещающих семей характерна склонность к гиперопеке. Страх родителей не справиться с воспитанием может провоцировать тревогу и сверхконтроль [13; 15].

Вероятно, эмоциональное и личностное благополучие подростка зависит от многих факторов: длительности жизни в патронатной семье, ее психологического климата, стиля детско-родительских отношений, личностных

качеств патронатных родителей (воспитателей) и др. С одной стороны, потребность в принятии и любви, с другой – конфликтное взаимодействие усиливают страх несоответствия подростка ожиданиям окружающих взрослых и возвращения в детский дом. По мнению Г. Н. Соломатиной, какой бы ни была жизнь ребенка в детском доме, она была для него привычной. Страхи ребенка связаны с резкой сменой социальной ситуации, которая является стрессовой, усиливающейся сменой места жительства [21].

Изучение характера корреляций показателей эмоционально-личностной сферы подростков из детского дома и патронатной семьи выявило следующие результаты.

В выборке подростков – воспитанников детского дома обнаружено, что показатель «реактивная тревожность», (которая рассматривается как временное, устойчивое состояние только в определённых жизненных ситуациях), положительно коррелирует с депрессивностью ($r=0,45^*$), астенией ($r=0,45^*$), тревожностью ($r=0,53^{**}$), отрицательно – с активностью ($r=-0,39^*$) и настроением ($r=-0,40^*$) подростков. Показатель «самочувствие» отрицательно взаимосвязан с показателем «фрустрация потребности в достижении успеха» ($r=0,37^*$) и с показателем «страх ситуации проверки знаний» ($r=-0,39$).

В результате мы получили следующий симптомокомплекс корреляций показателей эмоциональной сферы: переживания неудовлетворенности потребности в успехе, неудовлетворенности в достижении высокого результата и тревоги в ситуациях проверки знаний. Интеркоррелятов показателей эмоциональной сферы и самооценки в данной выборке не обнаружено.

В то же время корреляционный анализ показал иной характер взаимосвязей изучаемых свойств в выборке подростков из патронатной семьи (табл. 2).

Анализ характера корреляций показателей эмоциональной сферы и самооценки показал, что в выборке подростков из патронатной семьи с отрицательными эмоциональными состояниями («депрессивность» ($r=0,46^*$), «астения» ($r=0,41^*$), «тревожность» ($r=0,43^*$)), коррелирует *личностная*, а не реактивная тревожность, как это было в выборке подростков из детского дома. Обнаружено, что показатель «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» положительно коррелирует с депрессивностью ($r=0,48^{**}$), показатель «проблемы и страхи в отношениях с учителями» положительно связан с показателями «самочувствие» ($r=0,42^*$) и «настроение» ($r=0,42^*$).

Таблица 2

Характер корреляций между показателями эмоциональных состояний подростков, воспитывающихся в патронатной семье

Показатели	1	2	3	4	5
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	0,48*				

Окончание табл. 2

Показатели	1	2	3	4	5
Самочувствие					0,42*
Активность				-0,37*	
Настроение					0,42*
Личностная тревожность	0,46*	0,41*	0,43*		
Самооценка					0,60**

Примечание: 1 – депрессивность, 2 – астения, 3 – тревожность; 4 – страх ситуации проверки знаний, 5 – проблемы в отношениях с учителями

Обнаружено также, что показатель «активность» отрицательно коррелирует с показателем «страх ситуации проверки знаний» ($r=-0,37^*$). Показатель самооценки – с показателем «проблемы и страхи в отношениях с учителями» ($r=0,60^{**}$). Оказалось, что чем выше самооценка (нахождение подростка в патронатной семье может способствовать ее повышению), тем более выражены его проблемы и страхи в отношениях с учителями. Данное противоречие может переживаться подростком как внутриличностный конфликт.

Таким образом, структуру симптомокомплекса эмоционально-личностной сферы подростков из патронатной семьи характеризуют корреляты личностной тревожности, связанной с ситуациями, опасными для самооценки, самоуважения, самопринятия личности, страхов и проблем отношений с учителями. Как отмечает А. М. Прихожан, при трудностях и сомнениях в достижении успеха отрицательный эмоциональный опыт подростка усиливается, закрепляется в поведении, компенсации, способах защиты и становится устойчивым личностным свойством [16]. Можно утверждать, что возрастные подростковые проблемы, совпадая с изменением социальной ситуации развития, новой жизнью в патронатной семье, могут проявляться более кризисно, длительно и интенсивно.

Результаты нашего исследования подтверждают результаты В.Н. Ослон, которая обнаружила, что проблемы пубертатного кризиса у подростков, с которыми трудно справиться любой семье, в замещающей зачастую становятся той «последней каплей», которая запускает и актуализирует механизмы отторжения [13]. Анализируя последствия влияния возвращения подростков в детский дом и динамики последующей реадaptации, она отмечает значительный регресс в их личностном развитии.

Обобщая результаты второго этапа исследования эмоциональной сферы подростков из детского дома и патронатной семьи, мы сформулировали следующие выводы:

1) Подростков – воспитанников детского дома отличает более высокий уровень общей школьной тревожности, переживания социального стресса и фрустрации потребности в достижении успеха, реактивной и личностной тревожности.

2) *Подростков – воспитанников патронатных семей* отличает более высокий уровень страха самовыражения, ситуации проверки знаний, несоответствия ожиданиям окружающих и низкой физиологической сопротивляемости стрессу.

3) *В выборке подростков – воспитанников детского дома* выявлены корреляции реактивной тревожности, депрессивности, астении, плохого настроения с переживаниями неудовлетворенности потребности в успехе, проблем в отношениях с учителями, тревоги в ситуациях проверки знаний.

4) *В выборке подростков – воспитанников патронатных семей* выявлены корреляции эмоциональных состояний (депрессии, астении и тревожности) с личностной тревожностью, «проблемы и страхи в отношениях с учителями» – с показателями самооценки.

Выявленные различия показателей эмоционально-личностной сферы подростков из детского дома и патронатной семьи подтвердили вторую гипотезу.

В целом, обобщая результаты исследования эмоционально-личностной сферы подростков, воспитывающихся в детском доме, патронатной и родительской семье, мы сформулировали заключительные выводы:

- *подростков – воспитанников детского дома* отличает более высокий индекс общей тревожности, переживания социального стресса, фрустрации потребности в достижении успеха, реактивной и личностной тревожности, субъективного ощущения одиночества и агрессивности, нежели подростков, живущих в *родительской и патронатной* семье;

- *подростков, живущих в родительской семье*, отличает более высокий уровень косвенной агрессии и негативизма, тогда как в выборке подростков из детского дома более выражен страх проверки знаний.

- *у подростков из родительской семьи* показатель переживания одиночества взаимосвязан с показателями физической агрессии, раздражительности и обидчивости, а в *выборке подростков из детского дома* данные корреляты отсутствуют;

- *у подростков из детского дома* тревожность, депрессивность, астения связаны с переживаниями неудовлетворенности потребности в успехе, страхом проверки знаний и отношений с учителями;

- *у подростков из патронатных семей* выявлены более высокие показатели страха самовыражения, ситуации проверки знаний, несоответствия ожиданиям окружающих, нежели у их сверстников из детского дома;

- *у подростков из патронатной семьи* личностная тревожность (опасная для самооценки, самоуважения, самопринятия личности) коррелирует с негативными эмоциональными состояниями (депрессией, астенией и тревожностью), страх оценивания (отношений с учителями) – с самооценкой.

Таким образом, можно утверждать, что возрастные проявления тревожности и агрессивности, переживания одиночества у подростков

усугубляются эмоциональной депривацией, негативным эмоциональным опытом жизни в детском доме, изменившейся социальной ситуацией помещения в патронатную семью и страхом возврата в детский дом. Как следствие, данные особенности закрепляются в нарушениях поведения подростков, трудностях межличностного взаимодействия, неадекватной самооценке, деструктивных личностных защитах.

Список литературы

1. Агрессия у детей и подростков: учеб. пособие/ под ред. Н. М. Платонова. – СПб.: Речь, 2006. – 336 с.
2. Астапов В.М. Тревожность у детей. – СПб.: Питер. – 2004. – 224 с.
3. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. – М., 2006. – 240 с.
4. Варга А. Я. Введение в системную семейную психотерапию. – М.: Когито-Центр, 2009. – 182 с.
5. Дубровина И. В., Лисина М.И. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей. – М.: Просвещение, 2006. – 342 с.
6. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. – М.: Гардарики, 2004. – 320 с.
7. Кирпиков А.Р. Позитивные аспекты переживания одиночества в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук – М., 2002.
8. Корниенко Д.С. Родительское отношение как метаиндивидуальная характеристика в связи с конфигурацией семьи и возрастом ребенка. //Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 1(15). – С. 3–18.
9. Корчагина С.Г. Психология одиночества: учеб. пособие. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2008. – 228 с.
10. Лангмейер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага, 1984. – 334 с.
11. Лисина М.И. Пути влияния семьи и детского учреждения на становление личности дошкольника //Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания. – М., 2005.
12. Можгинский Ю.Б. Агрессивность детей и подростков: распознавание, лечение, профилактика. – М.: Когнито-Центр, 2008. – 125 с.
13. Ослон В.Н. Последствия возвратов из замещающих семей (по результатам прикладного исследования) //Детский дом. – 2009. – № 4. – С. 17–24.
14. Ослон В.Н. Эколого-динамический подход к психологическому сопровождению замещающей семьи // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 27–37.



15. *Ослон В.Н., Косьянова Е.В.* Влияние травмы сиротства на аффективно-личностную сферу подростка в условиях родственной и неродственной опеки // На пороге взросления: сб. науч. ст. МГГПУ. – М., 2011. – С. 227–238.
16. *Прихожан А.М.* Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст: 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 192 с. – (Серия «Детскому психологу»).
17. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Особенности развития личности детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 3. – С. 5–12.
18. *Прихожан А.М., Толстых Н.Н.* Психология сиротства. – СПб.: Питер, 2005. – 628 с.
19. *Силина Е.В.* Агрессия и тревожность ребенка в детском доме // Детский дом. – 2012. – № 44 (3). – С. 35–43.
20. *Слободчиков И. М.* Современные исследования переживания одиночества // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 3. – С. 27–35.
21. *Соломатина Г.Н.* Психологические барьеры, возникающие в патронатной семье в период адаптации // Детский дом. – 2009. – № 34 (4). – С. 21–26.
22. *Стиваковская А.С.* Психотерапия: игра, детство, семья. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2000. – 304 с.
23. *Фрейд А.* Норма и патология детского развития // Фрейд А., Фрейд З. Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов. – СПб., 1997. – С. 173–215.
24. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.* Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2000. – 192 с.



УДК 159.9.07

Смирнова Вероника Олеговна

студентка факультета педагогики и психологии детства

ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия

614990 г. Пермь, Сибирская, 24, (342) 212 85 90, e-mail: postmaster@pspu.ru

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ И
АГРЕССИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА В СВЯЗИ С ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИМИ ОТНОШЕНИЯМИ**

Veronica O. Smirnova

Student of the faculty of pedagogy and psychology of the childhood

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»*

614006, Perm, Russia, Sibirskaja, 24, e-mail: postmaster@pspu.ru

**PECULIARITIES OF MANIFESTATIONS OF ANXIETY AND
AGGRESSION IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN CONNECTION
WITH CHILD-PARENT RELATINSHIPS**

Аннотация: В статье дается анализ теоретических основ проблемы развития тревожности и агрессивности в зависимости от особенностей возраста и детско-родительских отношений. Приводятся результаты исследования, полученные методами статистической обработки. Т-критериальный анализ позволил выделить сходства и различия в развитии особенностей тревожности и агрессивности детей старшего дошкольного возраста и преобладающие детско-родительские отношения в зависимости от благоприятной семейной ситуации. Первую группу родителей отличает благоприятная семейная ситуация, нетребовательность по отношению к детям, высокий уровень доверия к ребенку и стремление привить ребёнку самостоятельность.

Родители второй группы, с повышенной тревожностью в семье, отличаются строгостью мер, применяемых к ребенку, жёсткостью правил, устанавливаемых во взаимоотношениях между родителями и детьми. У них более выражено контролирующее поведение.

Ключевые слова: тревожность; агрессивность; детско-родительские отношения; благоприятная семейная ситуация.

Abstract: In the article the analysis of the theoretical foundations of problems of development of anxiety and aggression in features, depending on age and child-parent relations. The results of the study, obtained by the methods of statistical processing. T-criterial analysis identifies similarities and differences in the development of the peculiarities of anxiety and aggression in children preschool age and prevailing parenting depending on favorable family situation. The first group of parents has favorable family situation, indiscriminateness in relation to children, a high level of trust to the child and the desire to instill in the child's independence. Parents of the second group, with increased anxiety in the family, are distinguished by the severity of measures applicable to the child, the rigidity of the rules established in the relationship between parents and children. They are more pronounced controlling behavior.

Key words: anxiety; aggressiveness; parenting; favorable family situation.

В настоящее время увеличилось число тревожных и агрессивных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Как свидетельствуют экспериментальные исследования, проведенные в последнее время, тревожность дошкольников является наиболее распространённым явлением (И.В. Дубровина, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Е.Б. Ковалёва и др.). Возникновение и закрепление тревожности чаще всего связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка [7].

Исследуя возрастную динамику тревожности и агрессивности, Т.В. Лаврентьева пришла к выводу о том, что шестилетний ребенок, в отличие от двухлетнего, уже может не показывать свои страх или слезы. Он научается не только в значительной степени управлять выражением своих чувств, облекать их в культурно принятую форму, но и осознанно пользоваться ими, информируя окружающих о своих переживаниях, воздействуя на них, что может усугубить проблему и вылиться в другие формы поведения. К проявлениям агрессивного поведения дошкольников относятся вспышки раздражительности, непослушание, избыточная активность, драчливость, жестокость. У многих детей наблюдается прямая и косвенная вербальная агрессия: от жалоб и агрессивных фантазий, до прямых оскорблений и угроз. Одним из основных факторов формирования детской агрессивности и тревожности ряд отечественных и зарубежных психологов считают особенности детско-родительских отношений.

Социально-экономические преобразования в России, повлекшие за собой изменение привычного уклада жизни и нравственно-ценностных ориентаций, привели к ухудшению психологического климата в семье, который в свою очередь явился причиной, обусловившей рост отклонений в личностном развитии и социальном поведении подрастающего поколения.

Таким образом, актуальность исследования определяется важностью формирования эмоциональной сферы дошкольника и теми условиями развития

современного общества, которые повлияли на особенности детско-родительских отношений.

Целью данного исследования является выявление взаимосвязей детско-родительского взаимодействия с проявлениями агрессивности и тревожности у детей старшего дошкольного возраста.

В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста (60 человек) и их родители. В эмпирической части исследования использовались диагностические методики, направленные на изучение показателей тревожности и агрессивности детей и особенностей взаимодействия родителей и детей: методика «Взаимодействие родитель – ребенок» (автор И.М. Марковская); проективная методика исследования личности «Несуществующее животное», предложенная М.З. Друкаревич; тест рисуночной ассоциации С. Розенцвейга и методика «Выбери нужное лицо» (автор В. Амен).

Для описания результатов диагностики были использованы методы описательной статистики (кластерный, сравнительный и корреляционный анализы).

В основе кластерного анализа был заложен критерий «благоприятная семейная ситуация», что позволило выделить 2 кластера родителей. Затем был проведен сравнительный анализ по формуле t-критерия Стьюдента, с помощью которого выявлены значительные сходства и различия между кластерами.

Первый кластер родителей отличают благоприятная семейная ситуация, нетребовательность по отношению к детям, высокий уровень доверия к ребенку и стремление привить ребёнку самостоятельность.

Родители второго кластера, с повышенной тревожностью в семье, отличаются строгостью мер, применяемых к ребенку, жёсткостью правил, устанавливаемых во взаимоотношениях между родителями и детьми. У них более выражено контролирующее поведение.

Исходя из вышесказанного, мы можем предположить, что благоприятная семейная ситуация в семье представителей первого кластера объясняется высоким чувством доверия во взаимодействиях родителей и детей, а также стремлением родителей привить ребёнку самостоятельность. Повышенную тревожность в семье можно объяснить строгостью мер, применяемых родителями к детям, повышенным контролем и жёсткостью правил, устанавливаемых во взаимоотношениях между родителями и детьми.

Далее был проведен корреляционный анализ между показателями тревожности, агрессивности и детско-родительских отношений в каждом из указанных кластеров.

Низкий контроль родителей, связанный с проявлением доверия к ребенку или стремлением родителей привить ребенку самостоятельность, объясняет отсутствие у детей «вербальной агрессии» и «агрессии к младшим», и наоборот, чем больше выражено контролирующее поведение родителей по

отношению к ребенку, тем больше проявляется у детей «вербальная агрессия» и «агрессия к младшим».

Низкий уровень контроля, высокая автономность, т. е. проявление доверия к ребенку или стремление родителей привить ребенку самостоятельность контроля, взаимосвязаны с «благоприятной семейной ситуацией» и отсутствием «чувства неполноценности в семейной ситуации» и «тревожности».

Высокий уровень проявления «эмоциональной близости ребенка к родителям» взаимосвязан с отсутствием у детей «чувства неполноценности в семейной ситуации» и «тревожности».

Низкий уровень проявления «тревожности за ребенка» у родителей первого кластера, который отражает частоту и степень согласия между ними в различных жизненных ситуациях может объяснить отсутствие у детей «общей аутоагрессии», а низкий уровень проявления «воспитательной конфронтации в семье» может объяснить отсутствие у детей «общей агрессивности» (рис. 1).



Рис. 1. Корреляционные взаимосвязи между показателями тревожности с детско-родительскими отношениями в выборке дошкольников и их родителей 1-го кластера

Низкий уровень проявления «защитной агрессии» взаимосвязан с низким уровнем «деструктивной агрессии на себя» и «конфликтности в семье» (рис. 2).



Рис. 2. Корреляционные взаимосвязи между показателями агрессии и тревожности в выборке дошкольников 1-го кластера

Низкий уровень проявления «общей агрессивности» может быть объяснен низким уровнем «конфликтности в семье».

Отсутствие или низкий уровень проявления «тревожности» связан с низким уровнем «общей агрессии», а низкий уровень проявления «конструктивной агрессии на себя» связан с низким уровнем «общей аутоагрессии» и «тревожности в семье».

Рассмотрим корреляционные связи, полученные в выборке семей, где отмечается повышенный контроль и строгость по отношению к детям, а также повышенная тревожность в семье.

«Агрессия к старшим» проявляется у детей данной выборки при отсутствии или слабой выраженности «эмоциональной близости ребенка к родителям» и выраженной «авторитетности родителей».

«Защитная агрессия» проявляется у детей в случае «требовательности родителя», «отвержения ребенка родителем», отсутствии «тревожности за ребенка» и выраженной «конфронтации в семье».

Отсутствие или низкий уровень проявления «мягкости» по отношению к детям со стороны родителей, а также при отсутствии «благоприятной

семейной ситуации» у детей отмечается «деструктивная агрессия на себя» (рис. 3).



Рис. 3. Корреляционные взаимосвязи между показателями агрессивности и детско-родительских отношений в выборке дошкольников и их родителей 2-го кластера

Выявленные взаимосвязи согласуются с теоретическим положением Э.Г. Эйдемиллера о том, что особенности взаимосвязи родителей и детей закрепляются в поведении последних и становятся моделью или образцом построения отношений с окружающими людьми.

При отсутствии или низком уровне проявления «эмоциональной близости ребенка к родителям», у детей отмечается «деструктивная агрессия на себя» и «общая агрессия».

Выраженная «авторитетность родителя» объясняет проявление «деструктивной агрессии на себя» и отсутствие или низкий уровень «конструктивной агрессии на себя» у детей второго кластера (рис. 4).



Рис. 4. Корреляционные взаимосвязи между показателями семейной ситуации в выборке дошкольников и их родителей 2-го кластера

«Удовлетворительное отношение ребенка с родителем» может отмечаться только при отсутствии «враждебности в семейной ситуации».

При отсутствии «благоприятной семейной ситуации» у детей может отмечаться выраженность «агрессии к младшим» и «деструктивная агрессия на себя».

Проявление «чувства неполноценности в семейной ситуации» объясняет низкий уровень «конструктивной агрессии на себя».

Проявление «враждебности в семейной ситуации» и «тревожности» объясняет низкий уровень «деструктивной агрессии на себя» (рис. 5).

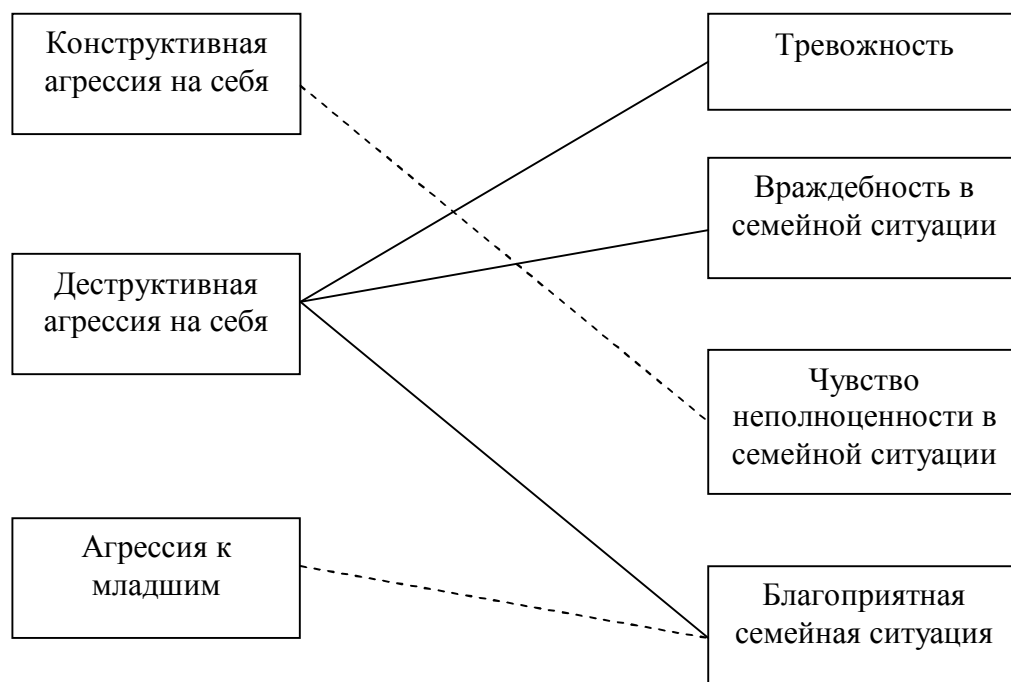


Рис. 5. Корреляционные взаимосвязи между показателями агрессии и тревожности в выборке дошкольников 2-го кластера

Таким образом, можно сделать вывод, что на примере взаимоотношений между членами семьи ребенок учится взаимодействовать с другими людьми, обучается поведению и формам отношений, которые сохраняются у него на всю жизнь.

Список литературы

1. Беневольская Т.Б. Диагностика агрессивных проявлений в старшем дошкольном возрасте // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 1. – 49–59 с.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – М., 2002. – 512 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995.
4. Веретенова И.В. Особенности проявления детской агрессии // Социум и власть. – 2008. – № 1. – 35–58 с.
5. Майерс Д. Социальная психология. – 7-е изд. – М., 2002.
6. Основы психологии: практикум / ред.-сост. Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д, Феникс, 2005. – 72 с.
7. Пасечник Л. Тревожный ребенок // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 9. – С. 89–95; № 10. – С. 64–71.

УДК 37.013.77

Поварёнков Юрий Павлович

доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии

*ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Россия*

150000, Ярославль, Республиканская, 108, (4852) 329-287, e-mail: pov@yspu.org

ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ КАК ОТРАСЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Yuri P. Povarenkov

PsD, professor of general and social psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
«Yaroslavl State Pedagogical University K.D. Ushinskogo»*

108, Respublicanskaja, 150000, Yaroslavl, Russia, e-mail: pov@yspu.org

PSYCHOLOGY OF PROFESSIONAL FORMATION AND IMPLEMENTATION OF THE PERSON AS INDUSTRY PSYCHOLOGICAL SCIENCE

Аннотация: В статье обосновывается необходимость выделения психологии профессионального становления личности в самостоятельную отрасль психологической науки. Обсуждаются причины, теоретические и практические предпосылки выделения, дается определение предмета новой отрасли психологии. Большое внимание уделяется обсуждению специфики методического и понятийного аппарата психологии профессионализации, формулируются её теоретические и практические задачи. Дана системная характеристика процесса профессионализации как формы социализации, развития и специфической формы активности личности. Раскрывается содержание психологической системы поддержки и сопровождения профессионала на разных этапах профессионального пути.

Ключевые слова: предмет; методический и понятийный аппарат; задачи психологии профессионального становления и реализации личности; профессиональное развитие и социализация; профессиональный путь личности.

Abstract: Article substantiates the need for professional development of personality psychology as an independent branch of psychological science. The article discusses the reasons, both theoretical and practical implications of allocation, defines the subject of a new branch of psychology. Much attention is paid to the discussion of the specifics of methodological and conceptual apparatus professionalization of psychology, formulated its theoretical and practical problems. Systemic characteristic of the process of professionalization discusses as a form of socialization, and the development of specific forms of activity of the person. The content of the psychological system support and maintenance professionals at different stages of a career path.

Key words: object; methodological and conceptual apparatus; problem psychology professional development and implementation of individual professional; development and socialization; professional way of personality.

Анализ существующих подходов к проблеме профессионального становления личности, разрабатываемых в трудах В.А. Бодрова, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, А.К. Марковой, D.E. Super и других, а также наши собственные исследования в данной области свидетельствуют, что существует острая необходимость в выделении отдельной отрасли прикладной психологии, специально ориентированной на изучение данного процесса. Предлагаемая идея не является оригинальной, например, Д. Сьюпер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова и ряд других психологов неоднократно, в той или иной форме, ее высказывали.

Можно ожидать, что в соответствии со своими теоретическими представлениями о профессионалогенезе разные авторы будут использовать неодинаковые названия для обозначения этой отрасли психологии. Так, из работ Д. Сьюпера следует, что он мог бы ее назвать «психологией профессиональной зрелости», Е.А. Климов – «психологией профессионала», А.К. Маркова – «психологией профессионализма». Э.Ф. Зеер в своей последней работе назвал эту отрасль «психологией профессий», а мы бы назвали психологией становления и сопровождения профессионала.

Как известно, для выделения отдельной отрасли или науки в целом должны существовать определенные основания и предпосылки, ведущее место среди которых занимает дифференциация предмета исследования. Мы исходим из того, что базовым компонентом предметной области обозначенной отрасли психологии является становление и реализация субъекта труда на различных стадиях профессионального пути человека. В дальнейшем данный процесс будем называть профессионалогенезом.



Возникает законный вопрос: а разве субъект труда не изучается в психологии? Конечно же изучается, но изучается в различных отраслях и разделах психологии, которые обладают своим устоявшимся понятийным аппаратом и методологией исследования. Получается, что каждый этап профессионализации субъекта труда исследован достаточно подробно, но целостная картина становления и реализации субъекта труда отсутствует.

В результате этого наблюдается серьезный концептуальный разнобой при психологическом описании различных этапов профессионализации. Так, например, понятие профессионального самоопределения в основном используется для описания процессов оптации, которые в свою очередь строго привязаны к юношескому возрасту. Понадобились специальные усилия, чтобы доказать, что профессиональное самоопределение в той или иной степени продолжается на всех этапах профессионального пути личности.

С другой стороны, отдельные виды профессионалогенеза изучаются в разных отраслях психологической науки. Так, рабочие профессии традиционно исследуются в психологии труда, управленческие – в социальной или организационной психологии, педагогическая деятельность – в педагогической психологии, деятельность и подготовка врачей – в медицинской и т.д. Следует признать, что фактически отсутствует устойчивая тенденция использовать наработки в одних отраслях, например в психологии труда, для изучения профессионального становления педагога, инженера или руководителя.

Концептуальные нестыковки обостряют проблему преемственности между различными стадиями профессиональной социализации. Это находит свое отражение в том, что преподаватели вузов и других учреждений профессионального образования не довольны качеством подготовки выпускников школы, а работодатели – подготовкой выпускников профессиональных училищ, техникумов, вузов. К сожалению, сохраняет свою актуальность установка: «забуди, чему тебя учили в школе, ты теперь учишься в вузе; забудь, чему тебя учили в вузе, ты теперь работаешь на заводе».

В теории и на практике не преодолена и другая установка: в помощи и поддержке нуждаются только начинающие профессионалы, зрелые специалисты в состоянии справиться со своими профессиональными проблемами самостоятельно. Отражением данной установки является активное исследование закономерностей профессионального развития субъекта труда на начальных этапах профессионализации и практически полное их отсутствие на поздних этапах.

Все эти прикладные и теоретические проблемы могут быть решены, если будет выделена специальная отрасль психологии, в которой профессионалогенез личности будет исследоваться в целом, как единый и непрерывный процесс. Но для этого должна быть расширена предметная область данной отрасли. Наряду с субъектом труда в ее состав необходимо включить методы взаимодействия и воздействия на него, способы

сопровождения и поддержки субъекта на различных этапах профессионализации.

Таким образом, предметом психологии становления и сопровождения профессионала выступает субъект труда, процесс его становления и реализации, его сопровождение и поддержка на различных этапах профессионализации. Отсюда вытекают и две ведущие задачи данной отрасли:

- изучение психологических закономерностей профессионалогенеза как целостного и непрерывного процесса, охватывающего часть жизненного пути личности на основе единого концептуального аппарата, адекватного для всех этапов профессионализации;

- разработка и реализация технологий непрерывного сопровождения и поддержки субъекта труда, обеспечивающих преемственность методов воздействия на разных этапах профессионализации; оказание реальной помощи субъекту труда, организаторам производства и процесса профессионализации.

Следующим важным условием выделения отдельной отрасли науки является разработка ее теоретической основы и концептуального аппарата. Рассмотрим основные теоретические проблемы, которые необходимо в этой связи решить.

Прежде всего нуждается в развернутом определении и операционализации понятие субъекта труда. Надо признать, что в психологии разработка категории субъекта в основном происходит на уровне философской методологии. И это необходимый этап для конкретно-научного понимания любой сложной междисциплинарной категории. Следующий этап концептуального продвижения категории субъекта труда в рамках психологии заключается в осмыслении данной категории с позиций теоретико-эмпирических задач, которые непосредственно решаются в рамках прикладных отраслей психологической науки, включая психологию труда и психологию профессионального становления личности.

В свое время Б.Г. Ананьев писал: «При изучении человека как субъекта труда выделяются свойства, необходимые для продуктивного выполнения тех или иных видов деятельности...» [2, с. 178]. Ведущим показателем продуктивности деятельности является ее эффективность, которая в свою очередь оценивается на основе параметров производительности, качества и надежности.

Исходя из сказанного следует, что в качестве компонентов психологической структуры субъекта труда выступают те качества и свойства личности и индивида, которые влияют на эффективность профессиональной деятельности. Эти качества в психологии труда традиционно называют профессионально важными качествами (ПВК). Например, В.Д. Шадриков определяет ПВК как «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность и успешность ее выполнения. К профессионально важным качествам относятся и способности, но они не исчерпывают всего объема ПВК» [19, с. 68].

Анализ работ Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова и ряда других авторов убеждает нас в том, что имеет смысл говорить о двух ведущих уровнях психологического анализа субъекта труда: функциональном и структурном. На первом уровне раскрывается содержание активности (деятельности) субъекта труда с использованием таких понятий, как мотив, цель, программа деятельности и т.д. На втором уровне описываются профессионально важные и профессионально значимые качества (ПВК и ПЗК), через которые реализуется операциональная составляющая и которые влияют на ее эффективность.

Первый вопрос, который здесь возникает, состоит в следующем: какие ведущие формы профессиональной активности реализует субъект труда. Сразу же необходимо признать, что профессиональная деятельность, т. е. деятельность, направленная на преобразование окружающей действительности с целью создания потребительных стоимостей, – не единственная функция субъекта труда. Другая, не менее важная функция субъекта – это преобразование, изменение самого себя, которое осуществляется в форме развития (саморазвития) и научения. «Изучая личность как субъекта деятельности, – отмечает А.Г. Асмолов, – исследуют то, как личность преобразует, творит предметную действительность, в том числе и самого себя, вступая в активное отношение к своему опыту, к своим потенциальным мотивам, к своему характеру, способностям и к продуктам своей деятельности» [3, с. 309].

Нет необходимости специально доказывать, что эти функции тесно связаны между собой, поскольку личность реально изменяет себя в основном через преобразование предметной действительности. С другой стороны, именно в рамках профессиональной деятельности чаще всего возникают причины, побуждающие субъекта к тем или иным формам профессионального развития, а его результаты становятся основой для более эффективного выполнения деятельности.

В работах ряда авторов выделяется еще одна важная функция субъекта – регулятивная. Она направлена не на качественное преобразование субъекта труда, а на настройку, сенсбилизацию и корректировку компонентов психологической системы профессиональной деятельности. Это тоже изменение субъекта, но в рамках данного уровня развития. Если регулятивные механизмы не обеспечивают эффективного достижения цели деятельности, тогда уже включаются механизмы качественного преобразования субъекта труда: научение и развитие.

Таким образом, проведенный анализ позволяет выделить следующие ведущие формы активности субъекта труда: преобразование действительности с целью создания потребительной стоимости и преобразование самого себя в целях самореализации и повышения эффективности деятельности. Вторая форма активности в свою очередь делится еще на две: профессиональное развитие (профессиональное научение) и регуляцию.

Регулироваться может как процесс преобразования действительности, так и преобразование самого субъекта.

В соответствии с ведущими формами активности субъекта труда выделяются 4 группы ПВК: ПВК профессиональной деятельности, ПВК профессионального развития и научения, ПВК регуляции профессиональной деятельности субъекта и ПВК регуляции его развития.

Какие индивидуальные качества личности и индивида могут влиять на эффективность функционирования и формирования субъекта, т. е. выступать в качестве ПВК и определять уровень его профессионализма? Отвечая на этот вопрос, Е.А. Климов пишет: «Не следует сводить идею профессионализма только к представлению о высоком уровне умелости профессионала... Профессионализм мы будем понимать не как просто некий высший уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, а как определенную системную организацию сознания, психики человека...» [6, с. 368–387].

Далее Е.А. Климов подробно перечисляет различные компоненты, которые, по его мнению, определяют профессионализм субъекта труда. Назовем основные из них:

1. Свойства человека как целого (личности, субъекта деятельности).
2. Праксис профессионала (коммуникативные, регулятивные, исполнительские и другие умения, навыки).
3. Гнозис профессионала.
4. Информированность, знания, опыт, культура профессионала.
5. Психодинамика (интенсивность переживаний, быстрота их смены) работника, психологические трудности, нагрузки в данной профессиональной области.
6. Осмысление вопросов своей возрастно-половой принадлежности в связи с требованиями профессии; осмысление роли физических качеств, наружности, здоровья, противопоказаний к труду в данной области.

Б.Г. Ананьев высшей интеграцией субъективных свойств рассматривает творчество, а наиболее обобщенными эффектами и потенциалами – способности и талант. В качестве наиболее существенных свойств субъекта деятельности он также выделяет одаренность, сознание, знания и умения. А.К. Маркова считает, что функцию ПВК могут выполнять психические процессы (мыслительные, речевые, сенсорные, мнемические), психические состояния, мотивы и отношения, профессиональные способности, профессиональное сознание.

Опираясь на данные, представленные в работах Б.Г. Ананьева, В.С. Мерлина, К.К. Платонова, Е.А. Климова, А.К. Марковой, В.Д. Шадрикова и ряда других психологов, мы выделили четыре подструктуры индивидуальных качеств, которые могут являться ПВК: профессиональную направленность, профессиональный опыт, профессиональную одаренность, профессиональное самосознание, качества личности (характер, темперамент).

Не трудно заметить, что механизм влияния индивидуальных качеств, например способностей и мотивации, на эффективность формирования и функционирования субъекта труда различен. Поэтому в дальнейшем индивидуальные качества человека, которые влияют на эффективность функционирования и формирования субъекта труда, будем называть профессионально ориентированными качествами (ПОК). В зависимости от механизма влияния на эффективность деятельности и развития субъекта ПОК делятся на профессионально важные (ПВК) и профессионально значимые (ПЗК). В качестве ПВК выступают профессиональные знания, профессиональные способности, а в качестве ПЗК – профессиональные интересы, установки, черты характера и ряд других.

ПЗК определяют отношение человека к профессиональным функциям и профессионализации в целом, степень их принятия. Надо признать, что большинство профессий требуют от человека определенной системы отношений к их содержанию и условиям. В противном случае у него не формируется внутренняя профессиональная мотивация, а иногда он просто вынужден отказаться от избранной профессии. Например, хорошо известно, что человек может стать врачом только в том случае, если он «спокойно» переносит вид крови, препарирование трупов в анатомическом театре и т.д. Влияние ПЗК на эффективность не прямое, а косвенное. В рамках экспериментального исследования это влияние описывается коэффициентами корреляции невысокого уровня значимости.

ПВК, в отличие от ПЗК, определяют не отношение к профессиональным функциям, а процесс и результат их выполнения. Именно они обеспечивают целеполагание и планирование деятельности, реализацию целей и планов, контроль над результатами деятельности, ее регулирование в случае необходимости. Влияние ПВК на эффективность прямое. В ходе диагностических замеров оно оценивается коэффициентами корреляции с относительно высоким уровнем значимости.

Профессионально ориентированные качества формируются на базе индивидуальных качеств человека, однако связь между ними не прямая, а опосредованная. Это означает следующее. Во-первых, ПОК как свойства субъекта труда могут быть адекватно поняты и определены лишь в качестве интегральных системных образований. Они не могут быть определены исключительно исходя из индивидуальных и иных индивидуализированных качеств человека. Свою качественную и количественную определенность ПОК приобретают в рамках системы, в которой личность профессионала является одним из компонентов.

Во-вторых, для того чтобы раскрыть сущность ПОК, мы должны «выйти за рамки» индивида и обратиться к категории «сверхчувственных» системных качеств. «Исходным материалом» для формирования ПОК в процессе профессионализации являются индивидуальные и личностные свойства человека, психологические и физиологические особенности, морфологические,

соматические, биохимические признаки и т.д. Главное требование ко всем перечисленным свойствам человека одно – парциальное или комплексное влияние на эффективность отдельных форм профессиональной активности и на процесс профессионализации личности в целом.

Таким образом, под ПОК субъекта труда будем понимать интегральные системные качества, которые влияют на эффективность его профессиональной деятельности, на результативность профессионального развития и научения, адекватность регуляции формирования и функционирования субъекта

По форме и по происхождению ПВК-ПЗК относятся к категории системных качеств: являясь качествами конкретного человека и полностью отражая его индивидуальность, они тем не менее реализуются как качества «надындивидуальные», поскольку формируются с учетом профессиональных требований конкретной социально-производственной системы и обеспечивают ее воспроизводство, сохранение и развитие.

Именно индивидуальное «наполнение» ПВК-ПЗК определяет индивидуальную неповторимость личности профессионала и позволяет ему обогащать профессионально ориентированные качества личности свойствами своей индивидуальности.

Нуждается в уточнении и понятие сопровождения профессионала. Э.Ф. Зеер выделяет понятие «психологическое сопровождение становления профессионала», которое он определяет как «целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности» [5]. С этим определением можно согласиться, если включить в его содержание понятие оценки и акцентировать внимание на активной роли в процессе сопровождения субъекта труда.

Действительно, в процессе сопровождения происходит не просто изучение профессионала, а оценка его состояния, профессиональной готовности и профессиональной пригодности, профессиональной направленности. Инициатором профессионального сопровождения является субъект сопровождения, в качестве которого могут выступать учителя, преподаватели профессиональных образовательных учреждений, кадровые службы предприятий. Существование независимых кадровых агентств и профконсультационных служб свидетельствует о том, что инициатором профессионального сопровождения может выступать и сам субъект труда, который обращается в соответствующие инстанции за квалифицированной помощью и поддержкой.

Учитывая все вышесказанное, сопровождение профессионала следует рассматривать в качестве системы непрерывного взаимодействия и взаимосодействия субъекта труда и субъекта сопровождения, в рамках которого активная роль может принадлежать как первому, так и второму. С позиции субъекта сопровождения основная цель данного процесса заключается в поддержании процесса профессионализации личности на уровне социально-профессиональных требований, на основе психологической помощи



субъекту труда, а также на основе использования различных форм воздействия на него в ходе профессионализации. С позиций субъекта труда цель психологического сопровождения состоит в самореализации его потенциала и удовлетворении потребностей.

Профессиональное сопровождение субъекта труда может осуществляться в различных формах, назовем некоторые из них: профессиональная диагностика, профессиональное консультирование, проектирование профессиональной карьеры, тренинги профессионального роста, профессиональная аттестация и т.д.

Следующая важная теоретическая проблема – определение самого понятия «профессиональное становление субъекта труда». Мы попытаемся это сделать через его соотнесение с ведущими процессуальными категориями психологии, такими как «социализация», «жизненный путь» (жизнедеятельность), «активность» (деятельность).

Следует признать, что в психологии отсутствует целостное, а значит, и адекватное представление о процессе становления профессионала (профессионального становления человека). Немногочисленные попытки раскрыть его содержание чаще всего заканчиваются перечислением основных форм социального управления профессионализацией (профотбор, профориентация, профобучение и т.д.) либо описанием различных феноменов самосознания личности, связанных с планированием и реализацией профессиональной карьеры.

По нашему мнению, дать адекватную характеристику процессу и результатам профессионального становления человека – это значит описать его как полисистемный процесс, который регулируется субъектом труда на основе учета комплекса разнородных факторов. Чтобы вскрыть полисистемный характер профессионального становления и описать его реальные механизмы, необходимо проанализировать его, во-первых, как форму социализации и индивидуализации, во-вторых, как часть жизненного пути личности, в-третьих как специфическую форму научения и развития, в-четвертых, как одну и ведущих форм проявления активности личности.

Перечисленные категории в той или иной степени пересекаются между собой, что, несомненно, скажется на «чистоте» проводимого анализа. Вместе с тем перечисленные аспекты не исчерпывают друг друга и каждый из них обладает своей спецификой. Это и позволяет зафиксировать всю многоплановость и многомерность психологического содержания процесса профессионального становления человека.

Профессиональное становление это прежде всего специфическая **форма активности субъекта труда**, которая по своим масштабам сопоставима с категорией жизнедеятельности. Она не сводится к профессиональной деятельности, но имеет принципиально общую психологическую структуру с другими формами активности человека. Поэтому ее анализ осуществляется в направлении изучения мотивации, целей и планов профессионального

становления, актов выбора, контроля и коррекции профессионализации, ее информационной основы.

В психологии выделяются различные виды активности личности. Профессиональное становление не может быть сведено ни к одной из них, хотя на разных стадиях становления профессионала она может реализоваться в форме учебной или трудовой деятельности, в форме познания, общения и профессиональной адаптации. В данном случае отмеченные формы активности рассматриваются лишь как частные средства решения отдельных задач профессионального становления.

Становление интегративной формы профессиональной активности также идет через последовательное освоение ее частных форм, которые в дальнейшем представлены в ней в «свернутом» виде, но в определенной степени оперативной готовности. Отдельные формы профессиональной активности актуализируются субъектом всякий раз, когда возникают соответствующие задачи профессионального развития или профессиональной деятельности. Мы считаем, что в качестве такой интегративной формы профессиональной активности, которая объединяет весь процесс становления и реализации профессионала, выступает профессиональное самоопределение субъекта труда.

Для анализа процесса СП как формы активности с успехом могут использоваться приемы, сложившиеся в рамках концепций психологического анализа трудовой деятельности. Вместе с тем существует острая необходимость в разработке специальных процедур психологического анализа процесса профессионализации в целом.

Профессиональное становление выступает как одна из форм **социализации и индивидуализации личности**. Наиболее адекватно механизмы становления профессионала как формы социализации раскрываются с позиции категории «общественная задача», предложенной К.А. Абульхановой-Славской. С этой точки зрения профессионализация рассматривается в качестве процесса принятия и решения общественной задачи, в рамках которой формулируются требования, предъявляемые к человеку как будущему профессионалу. Эти требования конкретизируются в форме нормативно-одобренных способов деятельности, в форме фиксации соответствующего уровня производительности, качества и надежности профессиональной деятельности. Одним из способов доведения нормативных требований до человека является профессиограмма, должностные инструкции и обязанности, модели профессионала и т.д. Механизмы принятия нормативных профессиональных требований в общем совпадают с механизмами принятия социальных норм, которые описаны в социальной и возрастной психологии.

Таким образом, анализ профессионализации как формы социализации позволяет вскрыть основные направления, средства и механизмы социальной регуляции обществом процесса профессионального становления. Поэтому данную форму социализации следует называть профессиональной. Социальная

регуляция не является автоматической, она зависит от степени принятия субъектом профессионализации как задачи, понимания ее роли, наличия у человека определенных индивидуальных качеств. Другими словами, **профессиональная социализация личности всегда сопровождается профессиональной индивидуализацией.**

Одной из ведущих форм проявления профессиональной индивидуализации является формирование неповторимой индивидуальности профессионала, для которого характерен свой профессиональный путь, особая тактика и стратегия его реализации. К основным феноменам профессиональной индивидуализации относится индивидуальный способ и индивидуальный стиль профессионализации в целом, а также процессы компенсации, гиперкомпенсации и гиперразвития в ходе профессионального становления.

Понятие «развитие» является в отечественной психологии одним из основных, а генетический принцип – ведущим при организации экспериментальных и теоретических исследований. Однако профессиональное становление не может быть полностью сведено к развитию, важным его механизмом является научение. Специфика профессионального научения и развития заключается в том, что они подчиняются принципу оперативности, который был открыт Д.А. Ошаниным и обоснован В.Д. Шадриковым. Суть данного принципа заключается в том, что направление и уровень изменений, которые происходят с субъектом труда в ходе научения и развития, задают не общекультурные, а профессиональные требования. Применительно к психическим функциям действие данного принципа состоит в том, что операционные механизмы перестраиваются в оперативные, т.е. в адекватные профессиональным требованиям.

По своему содержанию профессиональное развитие тесно связано с общей онтогенетической эволюцией психических функций и личности в целом. Причем эта связь двусторонняя: общий уровень психического развития индивида является условием для начала профессионального развития, в свою очередь профессиональное развитие существенно влияет на общее развитие психических функций человек. Именно с его влиянием Б.Г. Ананьев связывает «второй пик» развития психических функций человека, [2].

Анализ профессионального становления как формы развития позволяет говорить о его периодизации, о критериях развития, о ведущих формах деятельности, которые обеспечивают профессиональное развитие, о субъективных и объективных факторах развития, о социальной ситуации профессионального развития в целом.

Как показано в многочисленных исследованиях, содержание профессионального становления человека не может быть адекватно понято вне **категории жизненного пути личности.** Хронологически жизнь человека – это промежуток времени от момента его рождения до его смерти. В этот промежуток времени человек решает множество разнообразных задач: получает образование, создает семью, организует досуг, добивается

самореализации и т.д. Одной из таких жизненных задач выступает и профессионализация. Для обозначения этой линии самоосуществления личности используются понятия «трудовой путь личности», «трудовая биография», «профессиональная карьера».

Степень принятия профессионализации как общественной задачи существенно зависит от того места, которое она занимает в структуре жизненных (экзистенциальных) ценностей человека. Соотношения здесь могут быть самыми различными: от полного совпадения (вся жизнь в работе) до полного непринятия профессионализации как социально одобряемой формы жизнеосуществления (уголовники, бомжи). В процессе жизнедеятельности человек испытывает прямое и обратное влияние профессионализации. Во-первых, профессионализация активно детерминируется динамикой жизненных циклов человека. Во-вторых, изменения, происходящие с человеком и в ходе профессионализации, могут перестраивать индивидуальный стиль жизнедеятельности человека, формировать особый тип индивидуализации. В-третьих, профессионализацией и жизнедеятельностью могут устанавливаться отношения компенсации, при невозможности добиться самореализации в одной сфере человек стремится компенсировать это в другой.

Итак, данный уровень анализа позволяет вскрыть личностные механизмы регуляции процесса профессионального становления, определить личностный смысл профессионализации для человека, зафиксировать основные этапы профессионального становления личности, поставить вопрос о субъекте профессионального пути.

Проведенный выше сравнительный анализ показывает, что процесс профессионального становления – это полисистемное образование, которое регулируется на основе социальной и индивидуальной детерминации, связан с реальной жизнедеятельностью человека, осуществляется на основе его целенаправленной активности, включая профессиональное обучение и научение, профессиональное развитие и саморазвитие, профессиональное воспитание и самовоспитание.

В дальнейшем под профессиональным становлением человека будем понимать процесс поэтапного развития и реализации субъекта профессионального пути (профессионализации), который осуществляется на основе целенаправленной активности личности, комплексного учета внешних и внутренних, социальных и индивидуальных факторов профессионализации.

Наряду с отмеченными понятиями, в теоретическом обосновании нуждаются и такие понятия психологии становления профессионала, как: социальная ситуация профессионального развития, критерии профессионализации, периодизация профессионального становления и ряд других. Психологическая характеристика данных понятий представлена в наших работах [14; 15; 16]. Кратко остановимся еще на одной проблеме, которая неизбежно возникает при выделении самостоятельной отрасли науки, а именно: проблеме метода исследования.

В психологии труда ведущей исследовательской технологией выступает психологический анализ профессиональной деятельности (ПАПД). Его ведущая функция заключается в реконструкции психологической структуры профессиональной деятельности, выделении ПВК, которые обеспечивают ее реализацию и влияют на ее эффективность, т. е. в реконструкции психологической структуры субъекта профессиональной деятельности и его функционировании.

Предмет психологии становления профессионала существенно шире, и поэтому она нуждается в исследовательской технологии более широкого плана. По аналогии данную технологию можно назвать **«психологический анализ становления и реализации субъекта труда»** (ПАСРСТ). Функция данной технологии заключается в психологической реконструкции всего профессионального пути личности: от выбора профессии до завершения карьеры. Поскольку становление субъекта профессиональной деятельности и его реализация являются частью профессионального пути, то ПАПД следует рассматривать как часть ПАСРСТ.

По форме и содержанию ПАСРСТ относится к категории генетических методов, для которых ведущей независимой переменной выступает профессиональный возраст человека. Поэтому организационно он реализуется в двух основных формах: в форме лонгитюдного исследования и исследования по принципу выделения поперечных срезов. В первом случае исследуется весь профессиональный путь на одного испытуемого или группы, которые объединены единой профессией или специальностью. Во втором случае исследуются отдельные группы испытуемых, которые представляют различные этапы профессионального пути. По результатам проведенного анализа описывается профессиональный путь как нормативный для данной профессии и его возможные индивидуальные варианты.

В качестве единиц анализа профессионального пути выступают события профессионального пути, которые определяют или соотносятся со стадиями, периодами и фазами профессионализации личности. Профессиональные события могут быть объективными (увольнение с работы в связи с сокращением) или субъективными (осознание того, что не удовлетворяет в профессии), относиться к макро- или микросреде. Важная роль в структуре ПАСРСТ отводится биографическим методам.

Наряду с исследовательскими технологиями, к группе которых относится ПАСРСТ, в психологии становления профессионала используются активные или, по терминологии Е.А. Климова, конструктивные методы. Функция данных методов заключается в активном воздействии на субъект труда с целью изменения его деятельности или качеств личности, они также обеспечивают сопровождение и поддержку субъекта труда на различных этапах профессионализации.

Подводя итог, отметим следующие существенные моменты. В рамках психологии становления профессионала исследуется специфический предмет,

в качестве которого выступает субъект профессионального пути, процесс его становления и реализации, сопровождения и поддержки. В таком качестве данный предмет исследования не представлен ни в одной из отраслей психологии. Поскольку он проецируется на различные отрасли психологии, для его изучения и реконструкции используются специфический понятийный аппарат и исследовательские технологии, а для взаимодействия с ним – специфические методы сопровождения и поддержки субъекта труда. Все это указывает на то, что психология становления профессионала обладает своим предметом и методом, своим понятийным аппаратом. Следовательно, ее можно рассматривать как отдельную отрасль психологической науки.

Список литературы

1. *Абульханова-Славская К.А.* Диалектика человеческой жизни. – М., 1977. – С. 224.
2. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. – М., 1977. – С. 380.
3. *Асмолов А.Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М., 1990. – С. 367.
4. *Бодров В.А.* Психологические исследования проблемы профессионализации личности // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. – М., 1991. – С. 3 – 14.
5. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий. – М., 2005. – С. 336.
6. *Климов Е.А.* Психология профессионала: Избр. психол. тр. – М., 1996. – С. 530.
7. *Кудрявцев Т.В.* Психология профессионального обучения и воспитания. – М., 1986. – С. 152.
8. *Кузнецова И.В., Поварёнков Ю.П.* Профессиональное развитие студентов педагогического вуза. – Сыктывкар, 2003. – С. 128.
9. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – С. 444.
10. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – М., 1996. – С. 310.
11. *Мерлин В.С.* Очерк теории темперамента. – М., 1964. – С. 304.
12. *Ошанин Д.А.* Концепция оперативности в инженерной и общей психологии // Инженерная психология: теория, методология, практическое применение. – М., 1977. – С. 54– 67.
13. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности. – М., 1986. – С. 255.
14. *Поваренков Ю.П.* Введение в психологию труда. – Киров, 2006. – С. 134.
15. *Поварёнков Ю.П.* Психологическое содержание профессиональной идентичности // Сибирский психологический журнал. – 2006. – № 24. – С. 53–58.

16. Поваренков Ю.П., Шадриков В.Д. Формирование информационной основы деятельности в процессе профессионального обучения // Психологический журнал. – 1990. – Т. 2, № 2. – С. 49–53.
17. Пономаренко В.А. Психологические духовности профессионала. – М., 1997. – С. 296.
18. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологи. – М., 1957. – С. 148.
19. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М., 2007. – С. 192.
20. Super. D.E. The psychology of career. – N.Y., 1957. – P. 400.



УДК 159.9.07

Вяткина Лада Брониславовна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

*ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия**614990, Пермь, Сибирская, 24, (342) 212-85-90, e-mail: psychair@yandex.ru***ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОУ
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЭТАПА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ****Lada B. Vyatkina**

Ph.D., assistant professor, chair of psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»**24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: psychair@yandex.ru***THE INDIVIDUAL CHARACTERISTICS OF THE EDUCATOR DOW
DEPENDING ON THE STAGE OF ACTIVITY**

Аннотация: В статье дается анализ теоретических основ проблем развития, формирования и проявления педагогических способностей в деятельности воспитателя ДОУ. Выделяются компоненты общепедагогических способностей и предметных, что связано со спецификой деятельности.

Приводятся результаты исследования, полученные методами статистики. Сравнительный анализ позволил выявить сходства и различия в проявлении компонентов педагогических способностей, психодинамических и личностных свойств воспитателей в зависимости от стажа педагогической деятельности.

Корреляционный анализ показал особенности взаимодействия показателей в различных группах.

Ключевые слова: педагогические способности; педагогическая деятельность; компоненты общепедагогических и предметных способностей.

Abstract: In this article the analysis of the theoretical foundations of the problems of development, formation and manifestation of pedagogical abilities in the activities of the teacher DOE is showed. Highlight the components of General pedagogical skills and subject matter that is connected with specificity of activity. The results of the study, obtained by the methods of statistics.

Comparative analysis has allowed to reveal the similarities and differences in the expression of the components of pedagogical abilities, psychodynamic and personal properties educators depending on the experience of pedagogical activity.

Correlation analysis showed the peculiarities of interaction of indicators in different groups.

Key words: pedagogical skills; teaching activities; the components of General pedagogical and subject-specific skills.

Политические и социально-экономические преобразования в обществе, реформирование российского образования предполагают повышение качества и результативности педагогического труда, обновление его содержания и требует проведения новых научных исследований и практических разработок.

Анализ литературы показывает, что процесс глобализации, смена образовательной парадигмы в последние десятилетия определили пристальное внимание исследователей к вопросам профессиональной компетентности (А.К. Маркова), успешности педагогической деятельности (Л.М. Митина), целостной модели труда учителя (А.К. Маркова), профессионального становления учителя (Л.М. Митина, Э.Ф. Зеер, Н.С. Глуханюк) и др. [1; 2; 4].

Исследование педагогического компонента профессиональных способностей учителя в отечественной психологии опирается на теорию общих способностей. В рамках данной теории можно выделить несколько направлений изучения способностей, в том числе и их наследственных и средовых детерминант, структуры, связи с другими свойствами психики, соотношения с деятельностью, диагностики способностей и т.д. Обозначенные направления органично входят в теоретические концепции. К наиболее известным из них можно отнести концепции, рассматривающие связь способностей с личностью (А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев, А.А. Бодалев, К.К. Платонов, Н.С. Лейтес, Е.И. Рогов и др.); концепции, соотносящие способности с определенным видом деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.С. Мерлин, В.А. Крутецкий, Е.А. Климов, Т.И. Артемьева, М.К. Кабардов и др.); концепции, представляющие психофизиологическое направление исследования способностей (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицин) [1; 3].

На сегодня в отечественной психологии накоплен значительный опыт исследования проблемы способностей и деятельности учителя. При этом наиболее активно изучаются закономерности профессионального становления учителя (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Э.Ф. Зеер и др.). Исследуются его профессионально важные качества, педагогическое мастерство, творчество, компетентность (В.Д. Шадриков, Е.А. Климов, А.А. Реан, Н.С. Глуханюк). Изучаются структура и степень выраженности как педагогических способностей, так и их отдельных компонентов (Н.Д. Левитов, Ф.Н. Гоноболин, А.И. Щербаков, В.А. Крутецкий, С.В. Кондратьева, А.К. Маркова, М.И. Станкин, Л.М. Митина). Для современного этапа

характерен системный подход к изучению способностей учителя. Он осуществляется в рамках системно-целевой концепции педагогической одаренности (Б.Б. Коссов), теории функциональных систем, комплексного подхода (Э.А. Голубева), теории интегральной индивидуальности (В.С. Мерлин).

Проблема профессиональных способностей учителя является одной из частных проблем современной теории способностей. Анализ исследований по данной теме позволяет обозначить несколько направлений ее изучения: 1) определение сущности и типологии профессиональных способностей педагога, выявление особенностей их развития и детерминации индивидуальными свойствами (Н.Д. Ливитов, Ф.Н. Гоноболин, С.Д. Кондратьева, Э.А. Гришин, В.А. Крутецкий, А.К. Маркова, М.И. Станкин, Н.А. Аминов); 2) изучение отдельных компонентов профессиональных способностей учителя и их детерминации свойствами индивидуальности (В.А. Крутецкий, Е.Г. Балбасова, Е.С. Асмаковец, Л.М. Страхова); 3) исследование взаимосвязи педагогического и предметного компонентов профессиональных способностей, особенностей их представленности в структуре профессиональных способностей учителей разных предметов (М.М. Горбатова, И.Г. Андриади).

В рамках системного исследования профессиональных способностей с позиции теории интегральной индивидуальности в ПГПГУ изучались специальные способности учителя русского языка, литературы и математики (Т.М. Хрусталева), музыки (Т.И. Порошина), биологии и химии (Е.Е. Доманова), физической культуры (Н.Ю. Бурлакова), изобразительного искусства (Т.М. Харламова), начальной школы (Л.Б. Вяткина) [1].

Отличительной чертой всех этих исследований является рассмотрение специальных способностей учителя в единстве их общепедагогических и предметных компонентов, изучение структуры способностей в связи с их детерминацией свойствами различных иерархических уровней индивидуальности. Было обнаружено, что структура специальных способностей учителя и их детерминации специфичны в зависимости от особенностей его предметной деятельности.

Деятельность специалистов ДОУ существенно отличается от деятельности учителя, это обусловлено возрастными особенностями детей и своеобразием видов деятельности, характерных для дошкольника.

К сожалению, в исследованиях отечественных психологов уделялось мало внимания изучению компонентов педагогических способностей специалистов ДОУ и специфики их профессиональной деятельности. Этим объясняется актуальность данного исследования, которое проводилось в ДОУ Пермского края в 2012–2013 гг. В нем приняли участие воспитатели, имеющие различный стаж педагогической деятельности (от 1 года до 30 лет). Всего 115 человек. В зависимости от стажа педагогической деятельности испытуемые были поделены на 5 групп:

- 1 гр.: 1 – 5 лет стажа
- 2 гр.: 6 – 10 лет стажа
- 3 гр.: 11 – 15 лет стажа
- 4 гр.: 16 – 20 лет стажа
- 5 гр.: свыше 20 лет стажа

В ходе проведения эмпирического исследования использовались следующие психодиагностические методики: методика «Коммуникативные и организаторские способности» В. Сиявского и Б.А. Федорошина; методика изучения эмпатии А. Metabian и N. Epstein; методика исследования педагогического такта М.И. Станкина; опросник для изучения уровня развития педагогических способностей и педагогической культуры, разработанные и апробированные Т.М. Хрусталевой.

Изучение компонентов предметно-педагогических способностей было организовано следующим образом:

- для изучения филологических способностей (способности к преподаванию русского языка и литературы) использованы опросники Т.М. Хрусталевой и методика «Языковая чувствительность» Ю.И. Левицкого;
- для изучения математических способностей использовались «прогрессивные матрицы Равена»; тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра и опросник «Математические способности», составленный Т.М. Хрусталевой;
- для изучения биологических способностей был использован опросник Е.Е. Домановой, который помогает выявить способности к «биологическому языку», «биологическому видению мира», экологическую направленность мышления и «чувство природы»;
- для изучения художественно-графических способностей применялись тест творческого мышления Торренса и опросник Т.М. Хрусталевой;
- для изучения психодинамических свойств – ОФДСИ В.М. Русалова;
- для изучения свойств личности – 16F опросник Р. Кеттелла.

Для обработки первичных данных применялись методы математической статистики: сравнительный анализ по t-критерию Стьюдента и корреляционный анализ по Пирсону.

Сравнительный анализ был проведен между всеми группами испытуемых, позволил выделить сходства и различия и описать их характерные особенности.

Так, для испытуемых 1-й группы (стаж 1–5 лет) характерны: высокая потребность в общении, эмоциональность, подвижность, пластичность, чувствительность к неудачам, осторожность, склонность к усложнению любой ситуации.

Для испытуемых 2-й группы (стаж 6–10 лет) в большой степени присущи следующие характеристики: эмоциональность общения, заинтересованность в интеллектуальном труде, эмпатийные отношения к участникам педагогического процесса, сдержанность.



Испытуемые 3-й группы (стаж 11-15 лет) характеризуются следующими особенностями: нормативность поведения и сдержанность, организаторские способности, рассудительность.

Для испытуемых 4-й группы (стаж 16–20 лет) характерны: высокий уровень развития педагогической культуры и педагогического такта, стремление к лидерству, коммуникативная пластичность.

Для испытуемых 5-й группы (стаж более 20 лет) характерны: высокий уровень развития эмпатии, педагогической культуры и такта, организаторские способности, консерватизм, низкая пластичность.

Вышеописанные особенности были представлены в виде таблицы:

Способности	Стаж, лет				
	1–5	6–10	11–15	16–20	Более 20
Общепедагогические	Коммуникативность	Коммуник. уровень, эмпатия	Коммуник. уровень, организаторские способности	Пед. культ., коммуник. ур., пед. такт	Пед. культ., коммуник., эмпатия, пед. такт
Специальные	Биол., математ., рус. яз., худ.-гр.	Биолог., литерат.	Математ., рус. яз.	Математ., рус. яз., биолог.	Биолог., худ.-гр., математ., литер., рус. яз.
Личностные	Общительность, низкий самоконтроль, чувствительность	Интеллект, эм. стабильность, дипломатичность, смелость	Нормативность поведения, общительность, доверчивость, интеллект	Интеллект, нормативность поведения, прямолинейность	Консерватизм, высокий самоконтроль, расслабленность
Психодинамические	Эргичность, коммуникативность, пластичность, психомоторная, эмоц. коммуникативность	Эргичность интеллект., эм. интеллект, скор. интел.	Пластичность психомоторная, скорость коммуникативная, эр. интеллект	Пластичность психомоторная, эмоциональная коммуникативность	Пластичность, коммуникативность

Далее в каждой группе был проведен корреляционный анализ изучаемых показателей, который выявил следующие закономерности:

В 1-й группе (стаж 1–5) наибольшее количество связей имеет показатель коммуникативные способности, который взаимосвязан с показателем предметных способностей, со свойствами личности и психодинамическими свойствами. Этот факт позволил предположить, что для молодых педагогов умение устанавливать межличностные отношения, взаимодействие, широта контактов, пластичность в них являются одним из механизмов вхождения в профессию (рис. 1).

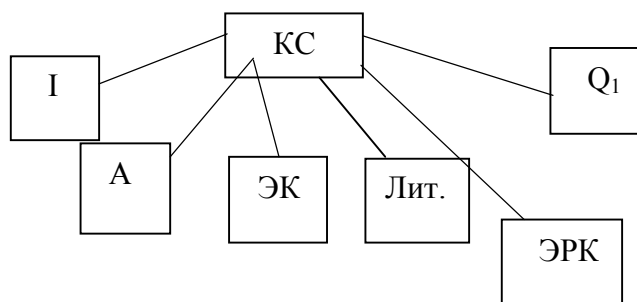


Рис. 1. Корреляционные взаимосвязи между показателями в 1-й группе, где: КС – коммуникативные способности; I – чувствительность; А – общительность; ЭК – эмоциональность коммуникативная; ЭРК – эргичность коммуникативная; Лит. – литературные способности

Во 2-й группе (стаж 6–10 лет) наибольшее количество взаимосвязей имеет показатель «интеллект», который связан с особенностями темперамента и подтверждает теорию Айзенка (рис. 2).

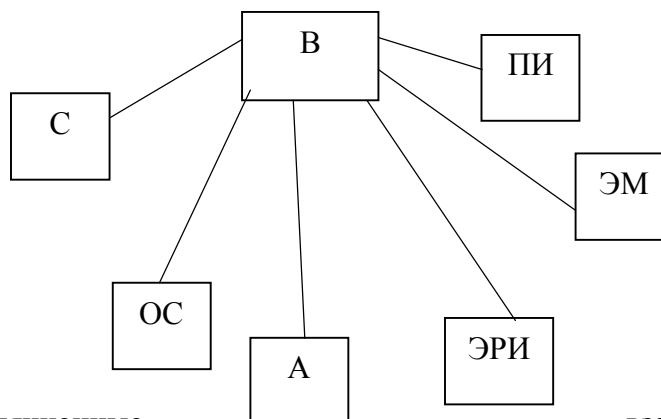


Рис. 2. Корреляционные взаимосвязи между показателями в группе 2, где: В – интеллект; С – эмоциональная стабильность; ОС – организаторские способности; А – общительность; ЭМ – эмпатия; ПИ – пластичность интеллектуальная; ЭРИ – эргичность интеллектуальная

В 3-й группе (стаж 11–15 лет) наибольшее количество взаимосвязей имеет показатель «организаторские способности», который взаимосвязан с показателем предметных способностей, психодинамическими и личностными особенностями. Эти связи свидетельствуют о том, что воспитатели этой группы овладели основными компетенциями, механизмами организации и самоорганизации (рис. 3).

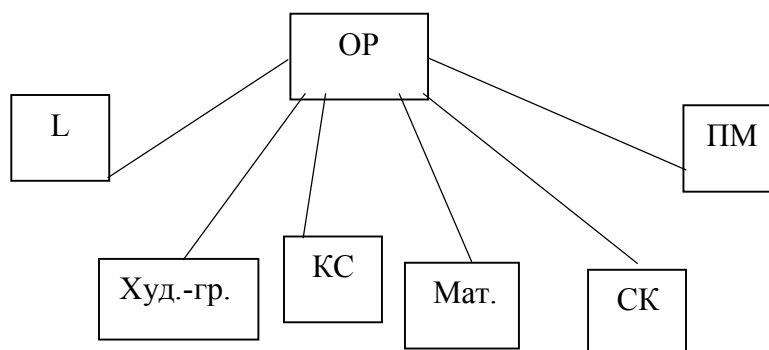


Рис. 3. Корреляционные взаимосвязи между показателями в группе 3, где: ОР – организаторские способности; L – доверчивость; Худ.-гр. – художественно-графические способности; КС – коммуникативные способности; Мат. – математические способности; СК – скорость коммуникативная; ПМ – пластичность психомоторная

Результаты корреляционного анализа в 4-й и 5-й группах достаточно однотипны и свидетельствуют о том, что на этапе мастерства педагоги отличаются такими компонентами общепедагогических способностей, как педагогический такт и культура, которые взаимосвязаны в большей части с личностными особенностями (рис. 4 и 5).

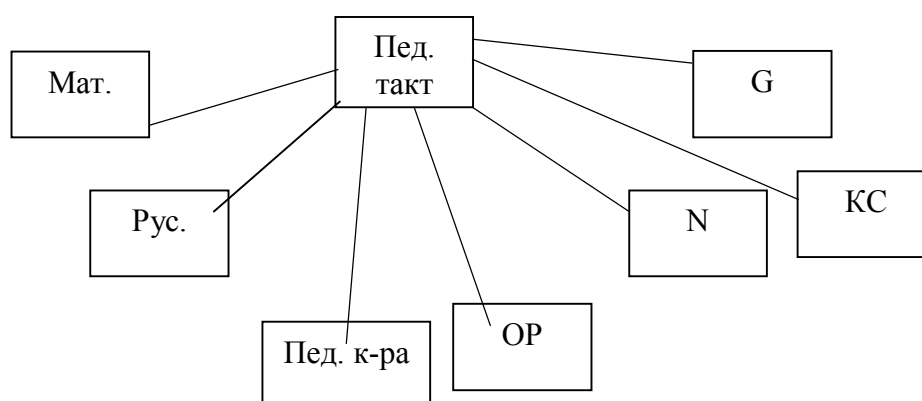


Рис. 4. Корреляционные взаимосвязи между показателями в группе 4, где: Пед. такт – педагогический такт; Мат. – математические способности; Рус. – способности к русскому языку; ОР – организаторские способности; Пед. к-ра – педагогическая культура; КС – коммуникативные способности; N – прямолинейность; G – нормативность поведения

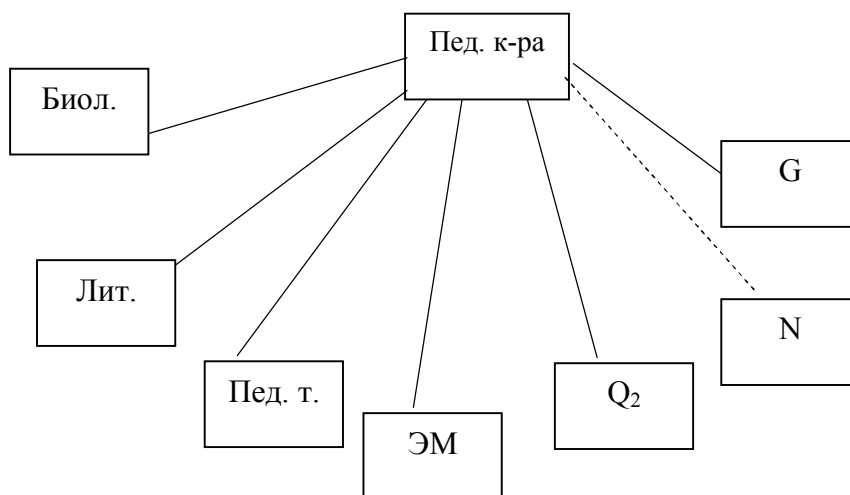


Рис. 5. Корреляционные взаимосвязи между показателями в группе 5, где: Пед. к-ра – педагогическая культура; Биол. – способности к биологии; Лит. – способности к литературе; Пед. т. – педагогический такт; ЭМ – эмпатия; Q₂ – консерватизм; N – дипломатичность; G – нормативность поведения

Проведенное исследование позволило сформулировать **общие выводы:**

1. Для педагогов с педагогическим стажем от 1 до 5 лет характерны общепедагогические способности – коммуникативные способности (в меньшей степени проявляются педагогический такт и педагогическая культура); специальные способности, такие как: биологические, математические, художественно-графические и склонность к русскому языку; факторы личностного развития: общительность, высокий самоконтроль; психодинамические свойства: коммуникативная эргичность, коммуникативная эмоциональность, эмоциональность психомоторная, пластичность психомоторная.
2. Для специалистов со стажем педагогической деятельности от 6 до 10 лет характерны такие общепедагогические способности, как: коммуникативные способности, высокий уровень развития педагогических способностей, эмпатия; специальные способности, такие как: биологические и литературные; личностные качества, такие как: высокая нормативность поведения и дипломатичность, свойства темперамента – коммуникативная эмоциональность, интеллектуальная эргичность, коммуникативная скорость, психомоторная пластичность.
3. Для педагогов со стажем профессиональной деятельности от 11 до 15 лет свойственны общепедагогические способности: коммуникативные способности и высокий уровень развития педагогических способностей; специальные способности: математические способности и склонность к русскому языку; факторы развития личности: высокая нормативность поведения, общительность, интеллект, дипломатичность, доверчивость;

- психодинамические свойства: эргичность интеллектуальная, эргичность коммуникативная, психомоторная пластичность, коммуникативная скорость.
4. Специалисты с педагогическим стажем от 16 до 20 лет отличаются высоким уровнем развития таких общепедагогических способностей, как: педагогическая культура, педагогический такт, высокая нормативность поведения; специальных способностей: математических, биологических и склонности к русскому языку; личностных факторов: экспрессивности, высокой нормативности поведения, смелости, интеллекта; особенностей темперамента: психомоторной пластичности, коммуникативной эмоциональности.
 5. Педагогов со стажем профессиональной деятельности более 20 лет характеризуют высокие показатели по критериям общепедагогических способностей, таких как: педагогическая культура, коммуникативные способности, педагогический такт, эмпатия; специальных способностей: биологических, художественно-графических, математических и лингвистических; факторам развития личности: экспрессивность, доверчивость, высокая нормативность поведения, высокий самоконтроль, дипломатичность.
 6. Такие общепедагогические способности, как педагогический такт и педагогическая культура проявляются у специалистов, имеющих стаж педагогической деятельности более 15 лет.

Список литературы

1. *Вяткина Л.Б.* Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности учителя начальной школы: дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 2004.
2. *Глуханюк Н.С.* Психология профессионализма педагога. – Екатеринбург: изд-во УРО РАН, 2008.
3. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. – СПб., 2002.
4. *Кузьмина Н.В.* Способности, одаренность, талант учителя. – СПб., 2005.
5. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. – М., 2004.
6. *Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя. – М., 2006.

УДК 37.015.31+377.5

Соснина Ирина Григорьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

*ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, (342) 212-85-90, e-mail: psychchair@yandex.ru*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ
И ПРЕОДОЛЕНИЯ ДЕЗАДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ХОРЕОГРАФИИ**

Irina G. Sosnina

Ph.D., assistant professor, chair of psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: psychchair@yandex.ru*

**PSYCHO-PEDAGOGICAL PROBLEMS PREVENTING AND
OVERCOMING MALADJUSTMENT AMONG ADOLESCENTS IN THE
PROFESSIONAL TRAINING OF CHOREOGRAPHY**

Аннотация: Цель данного исследования – выявить особенности адаптации младших подростков в системе профессионального обучения хореографии. Тестировалась гипотеза о том, что процесс адаптации младших подростков, попадающих в новый социум, осложнен наложением проблем, связанных с возрастными и социальными особенностями

Для решения поставленных задач был определен комплекс методик, позволяющих исследовать проблему дезадаптации, уровень социального интеллекта испытуемых, уровень тревожности, уровень притязаний. В результате исследования выявлено, что процесс адаптации учащихся хореографического колледжа первых лет обучения осложнен наложением на подростковый кризис «кризиса первоклассника».

Низкий уровень социальной адаптации во многом осложнен слабо развитым социальным интеллектом. Лица с низким социальным интеллектом испытывают трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности

социальной адаптации. Высокий уровень школьной тревожности также осложняет процесс адаптации учащихся, так как нарушает баланс эмоционального состояния.

Ключевые слова: адаптация; дезадаптация; социальный интеллект; хореография; профессиональное обучение.

Abstract: The objective of this research is to reveal the features of adaptation of junior adolescents in the professional training of choreography. Tested the hypothesis that younger teenagers entering the process of adaptation to the new society complicated by overlapping problems associated with age and social features

For the task was defined a set of methods to investigate the problem, the level of social exclusion intelligence test subjects, their anxiety level, the level of claims. the study revealed that the process choreographic College adaptation of pupils first years learning complicated overlay on teen crisis «crisis first-grader».

The low level of social adaptation is largely overshadowed by poorly developed social intelligence. individuals with low social intelligence have difficulty in understanding and predicting behaviour, which complicates the relationship and reduces the possibility of social adaptation. The high level of school anxiety also complicates the process of adaptation of students, disrupting the balance of emotional state.

Key words: adaptation; exclusion; social intelligence; professional training of choreography.

Наиболее актуальным определением понятия психической адаптации, на наш взгляд, является определение, данное Ф.Б. Березиным: «Психическую адаптацию можно определить как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовать связанные с ними значимые цели (при сохранении физического и психического здоровья), обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды» [2]. Автор выделил три аспекта психической адаптации: собственно психический, социально-психологический и психофизиологический.

Социально-психологический аспект адаптации обеспечивает адекватное построение микросоциального взаимодействия, в том числе профессионального, достижение социально значимых целей. Он является связующим звеном между адаптацией индивидуума и популяции, способен выступать в качестве уровня регулирования адаптационного напряжения.

Современные научные представления о феномене адаптации послужили основанием для формулировки понятия «социально-психологическая адаптация». Социально-психологическая адаптация рассматривается как

прогресс организации социального взаимодействия, способствующего наиболее полной реализации личностного потенциала.

Личностный потенциал представляет собой совокупность личностного ресурса и уровня развития самопознания, обеспечивающих процесс саморегуляции и самореализации в измененных условиях существования [4].

В рамках социально-психологического аспекта адаптации уровень фактического приспособления человека, уровень его социального статуса и самооощущения определяют как адаптированность [10]. Показателями адаптированности человека являются его сбалансированные взаимоотношения с окружающими людьми, успешность в деятельности, гармоничность в поведении.

Наиболее заметным показателем нарушения адаптации является личностная, деятельностная, поведенческая или эмоциональная разбалансированность. В таких случаях можно говорить о преддезадаптации, если нарушения эпизодические, и о дезадаптации, если эти нарушения обширные и устойчивые [7].

Школа с первых же дней ставит перед ребенком ряд задач. Ему необходимо успешно овладевать учебной деятельностью, освоить школьные нормы поведения, приобщиться к классному коллективу, приспособиться к новым условиям умственного труда и режиму [1].

К формальным критериям адаптации детей к школе обычно относят успешность обучения и дисциплинированность. В группу дезадаптированных школьников включают детей, испытывающих затруднения в общении со сверстниками или учителями, т. е. с нарушением социальных контактов [1].

На адаптацию ребенка в новом социуме оказывает влияние социальный интеллект личности и его самооценка [6].

Оптимальные условия для становления у подростка качественно нового уровня самосознания складываются лишь в рамках той деятельности, которая не только отвечает основным его потребностям, но и развивает у него общественно необходимые личностные качества.

Изменяется по сравнению с младшим школьным возрастом и значимость различных качеств личности [5].

Из имеющихся исследований следует, что в зависимости от восприятия ученика одноклассниками, а следовательно, и желательности контакта с ним в различных ситуациях, каждый школьник в системе личных взаимоотношений попадает в одну из пяти категорий: звезды, предпочитаемые, принятые, непринятые и изолированные [3].

Затруднения, приводящие к нарушению адаптации, чаще всего носят временный характер, однако у некоторых детей они отличаются устойчивостью и препятствуют общему психосоциальному развитию.

Д.Н. Исаев [3] классифицировал невротические ситуации, вызывающие нарушения адаптации: неспособность справиться с нагрузкой; враждебное отношение педагога; неприятие детским коллективом.

В ходе исследований и анализа литературы по проблеме адаптации сформировалась гипотеза о том, что процесс адаптации младших подростков, попадающих в новый социум, осложнен наложением проблем, связанных с возрастными и социальными особенностями.

На основании выдвинутой гипотезы определена цель исследования: выявить особенности адаптации младших подростков в системе профессионального обучения хореографии.

Для решения поставленных задач был определен комплекс методик, позволяющих исследовать проблему дезадаптации, уровень социального интеллекта испытуемых, их уровень тревожности, уровень притязаний.

Организация и методики исследования

Исследование проводилось в 1–2-х классах Пермского государственного хореографического колледжа. Возраст испытуемых – 10–11 лет.

Специфические особенности выборки заключаются в следующем:

- в 10 лет дети попадают в условия нового закрытого социума со строгими правилами, режимом и множеством ограничений;
- поступив в хореографический колледж после окончания третьего класса общеобразовательной школы, дети десяти лет оказываются самыми младшими среди учащихся и попадают снова в первый класс;
- с первых дней обучения дети вынуждены заниматься профессиональной деятельностью наравне со взрослыми;
- учебный план насыщен множеством новых предметов, которые не изучаются в условиях общеобразовательных школ. Наиболее значимый предмет – классический танец, так как неудовлетворительная экзаменационная оценка по данному предмету влечет за собой отчисление из училища.

В ходе исследования использовались следующие методики:

- тест Дж. Гилфорда и М. Салливена «Диагностика социального интеллекта»;
- оценка уровня тревожности с помощью теста школьной тревожности Филиппа;
- социометрическое исследование структуры взаимоотношений в группе (по методике Морено);
- методика определения уровня притязаний.

Результаты исследования и их интерпретация

Анализ проведенных исследований по методикам измерения социального интеллекта, уровня школьной тревожности, социометрии, уровня притязаний показал, что у большого количества учащихся 1–2 классов хореографического колледжа имеются проблемы с адаптацией.

Это подтверждается:

- 1) низким уровнем развития социального интеллекта (84 % испытуемых);
- 2) повышенным уровнем школьной тревожности (84 % испытуемых);
- 3) нарушением социальных контактов;
- 4) несформированностью коллектива;
- 5) низкой успеваемостью учащихся по наиболее значимому предмету;
- 6) низкой самооценкой учащихся (20 % испытуемых).

Корреляционный анализ между показателями уровня притязаний и показателями социального статуса позволил выделить прямые зависимости с уровнем значимости $p < 0,05$ социального статуса испытуемых от ожидаемых и фактических оценок за экзамен по классическому танцу (рис. 1).

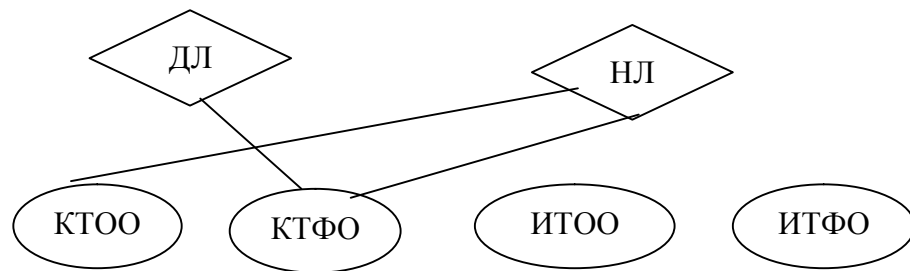


Рис. 1. Взаимосвязи социального статуса и уровня притязаний

Условные обозначения: ДЛ – социальный статус делового лидера; НЛ – социальный статус неформального лидера; КТОО – ожидаемая оценка по классическому танцу; КТФО – фактическая оценка по классическому танцу; ИТОО – ожидаемая оценка по историческому танцу; ИТФО – фактическая оценка по историческому танцу

Корреляционный анализ между показателями уровня развития социального интеллекта и показателями уровня притязаний позволил выделить зависимость фактической оценки по классическому танцу (КТФО) от способности понимать логику развития сложных ситуаций взаимодействия (ИСД). Эта зависимость прослеживается в виде обратной корреляционной взаимосвязи на уровне $p < 0,001$ (рис. 2).

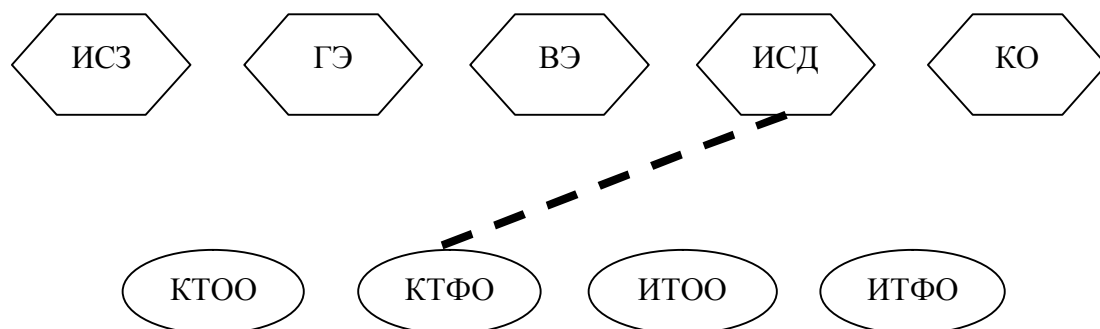


Рис. 2. Взаимосвязи социального интеллекта и уровня притязаний

Условные обозначения: ИСЗ – истории с завершением; ГЭ – группы экспрессии; ВЭ – вербальная экспрессия; ИСД – истории с дополнением; КО – композитная оценка; КТОО – ожидаемая оценка по классическому танцу; КТФО – фактическая оценка по классическому танцу; ИТОО – ожидаемая оценка по историческому танцу; ИТФО – фактическая оценка по историческому танцу

Корреляционный анализ между показателями уровня притязаний и показателями тревожности позволяет проследить влияние состояния повышенной тревожности испытуемых на их прогностическую оценку по наиболее значимому предмету (рис. 3).

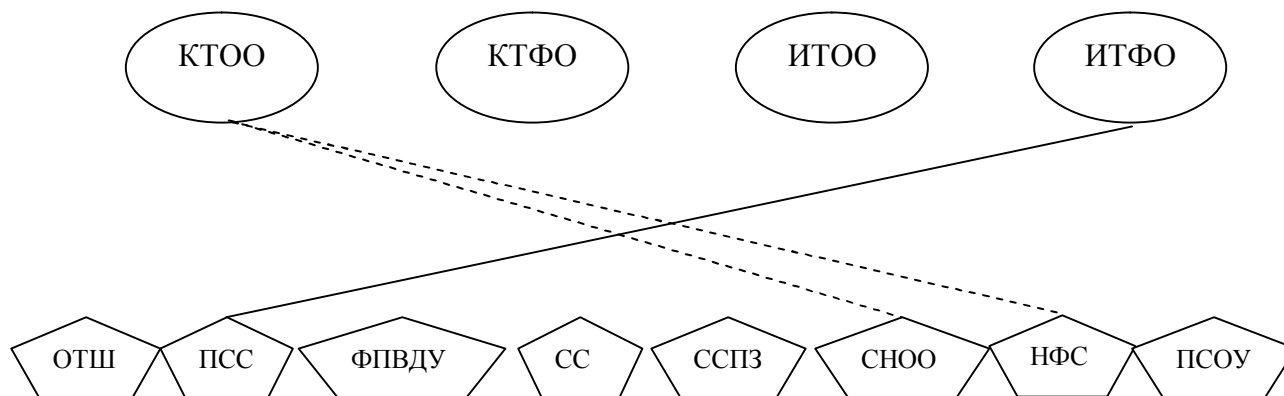


Рис. 3. Взаимосвязи социального интеллекта и уровня тревожности

Условные обозначения: КТОО – ожидаемая оценка по классическому танцу; КТФО – фактическая оценка по классическому танцу; ИТОО – ожидаемая оценка по историческому танцу; ИТФО – фактическая оценка по историческому танцу ОТШ – общая школьная тревожность; ПСС – переживание социального стресса; ФПВДУ – фрустрация потребности в достижении успеха; СС – страх самовыражения; ССПЗ – страх ситуации проверки знаний; СНОО – страх не соответствовать ожиданиям окружающих; НФС – низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; ПСОУ – проблемы и страхи в отношениях с учителями

Так, обратные корреляционные взаимосвязи на уровне $p < 0,05$ позволяют утверждать, что чем выше показатель низкой физиологической приспособленности к ситуациям стрессогенного характера (НФС) и показатель страха не соответствовать ожиданиям окружающих (СНОО), тем ниже ожидаемая оценка по наиболее значимому предмету (КТОО).

Корреляционный анализ между показателями тревожности и показателями социального статуса выявил прямую корреляционную взаимосвязь на уровне $p < 0,05$, которая указывает на влияние состояния переживания социального стресса, на фоне которого развиваются социальные контакты (ПСС) на фактическую оценку по историческому танцу (см. рис. 3).

Обратная корреляционная взаимосвязь на уровне $p < 0,05$ прослеживается между особенностью психофизиологической организации, снижающей приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающей вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды (НФСС) и социальным положением испытуемых (рис. 4).

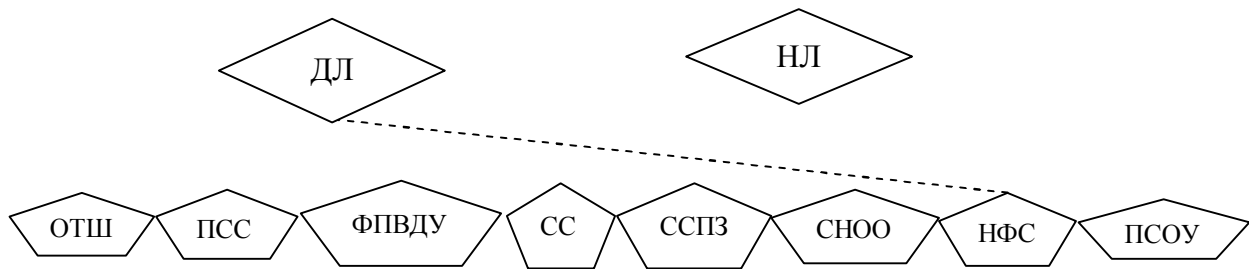


Рис. 4. Взаимосвязи социального статуса и тревожности

Условные обозначения: ДЛ – социальный статус делового лидера; НЛ – социальный статус неформального лидера; ОТШ – общая школьная тревожность; ПСС – переживание социального стресса; ФПВДУ – фрустрация потребности в достижении успеха; СС – страх самовыражения; ССПЗ – страх ситуации проверки знаний; СНОО – страх не соответствовать ожиданиям окружающих; НФС – низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; ПСОУ – проблемы и страхи в отношениях с учителями

Корреляционный анализ между показателями социального статуса и показателями уровня развития социального интеллекта показал, что социальное положение неофициального лидерства определяется зависимостями от способности понимать невербальный язык общения (ГЭ) и от способности понимать смысл слов в зависимости от характера человеческих взаимоотношений (ВЭ) (рис. 5). Прямая корреляционная взаимосвязь на уровне $p < 0,05$ показывает, что лица, способные лучше других оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям (мимике, позам, жестам), чаще становятся неофициальными лидерами.

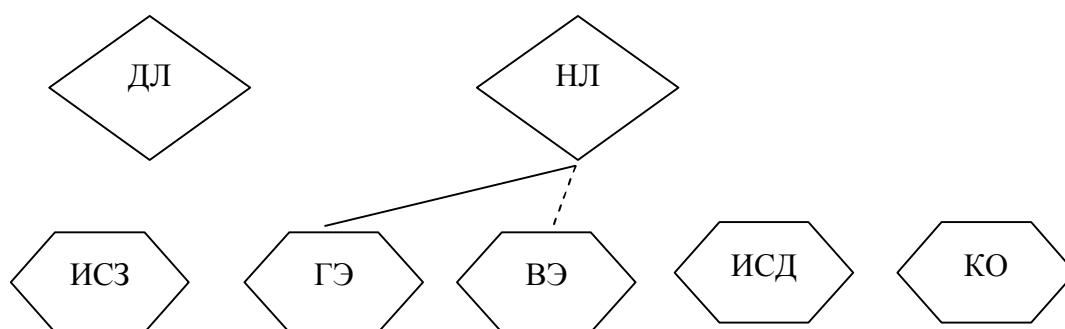


Рис. 5. Взаимосвязи социального статуса и социального интеллекта

Условные обозначения: ДЛ – социальный статус делового лидера; НЛ – социальный статус неформального лидера; ИСЗ – истории с завершением; ГЭ – группы экспрессии; ВЭ – вербальная экспрессия; ИСД – истории с дополнением; КО – композитная оценка

Корреляционный анализ между показателями уровня развития социального интеллекта и показателями уровня тревожности позволил проследить наибольшее количество зависимостей (рис. 6). Так, умение предвидеть последствия поведения (ИСЗ) находится в обратной корреляционной взаимосвязи на уровне $p < 0,001$ с уровнем тревожности по поводу ситуации проверки знаний (ССПЗ) и в обратной корреляционной взаимосвязи на уровне $p < 0,05$ с общим эмоциональным состоянием ребенка, связанным с различными формами его включения в жизнь школы (ОТШ).

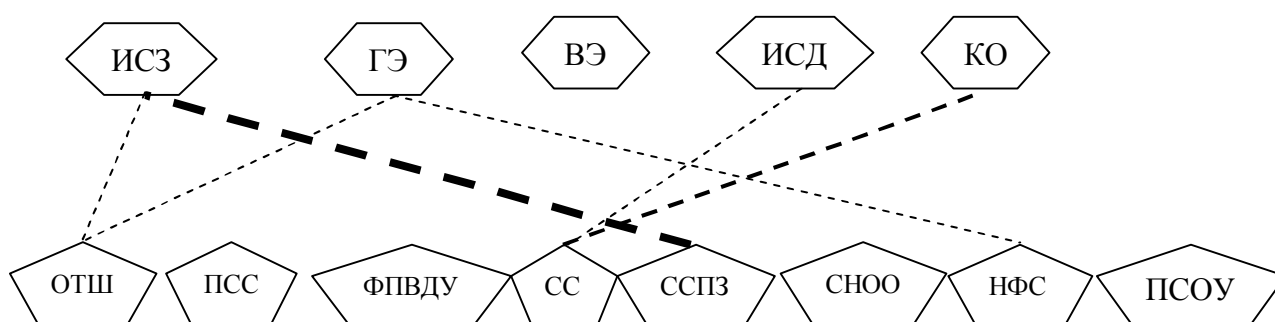


Рис. 6. Взаимосвязи социального интеллекта и уровня тревожности

Условные обозначения: ИСЗ – истории с завершением; ГЭ – группы экспрессии; ВЭ – вербальная экспрессия; ИСД – истории с дополнением; КО – композитная оценка; ОТШ – общая школьная тревожность; ПСС – переживание социального стресса; ФПВДУ – фрустрация потребности в достижении успеха; СС – страх самовыражения; СППЗ – страх ситуации проверки знаний; СНОО – страх не соответствовать ожиданиям окружающих; НФС – низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; ПСОУ – проблемы и страхи в отношениях с учителями

Способность понимать невербальный язык общения (ГЭ) косвенно связана корреляционными взаимосвязями на уровне $p < 0,05$ с показателями низкой приспособляемости к ситуациям стрессогенного характера и с показателями общей школьной тревожности.

Негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей (СС), находятся в косвенных корреляционных взаимосвязях на уровне $p < 0,05$ со способностью понимать логику развития сложных ситуаций взаимодействия (ИСД) и с уровнем развития социального интеллекта (КО, $p < 0,01$).

Кластерный анализ полученных данных позволил разделить всю выборку испытуемых на две группы: тревожных и не тревожных (рис. 7).

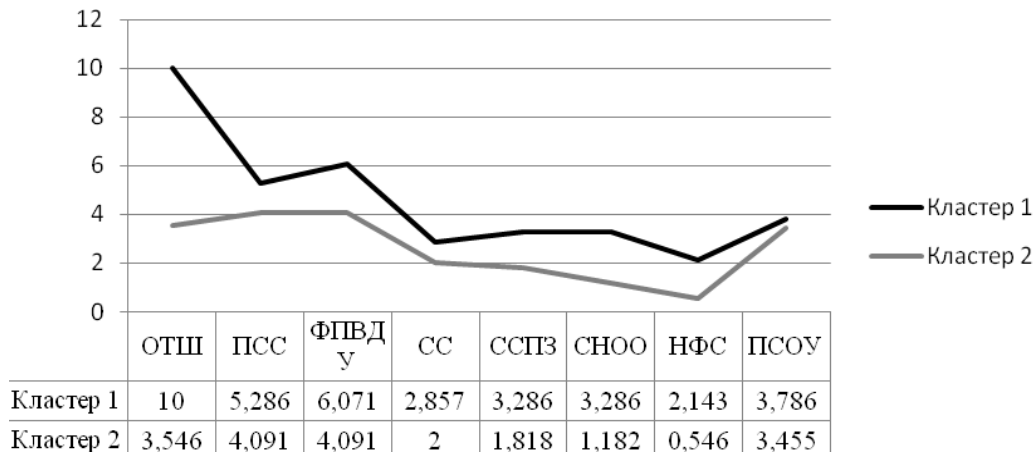


Рис. 7. Кластерный анализ

Условные обозначения: ОТШ – общая школьная тревожность; ПСС – переживание социального стресса; ФПВДУ – фрустрация потребности в достижении успеха; СС – страх самовыражения; ССПЗ – страх ситуации проверки знаний; СНОО – страх не соответствовать ожиданиям окружающих; НФС – низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; ПСОУ – проблемы и страхи в отношениях с учителями;

Анализ по t-критерию Стьюдента показал, что между этими группами прослеживаются существенные различия по таким показателям тревожности, как общая школьная тревожность, фрустрация потребности в достижении успеха, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, социальный статус делового лидера, ожидаемая оценка по классическому танцу (см. таблицу).

Т-критерий Стьюдента (для независимых выборок)

Показатели методик	Ср, Ар, Группа 1	Ср, Ар, Группа 2	Т-критерий Стьюдента	Уровень значимости (p)
ИСЗ	2,86	3,36	-1,72	Не значимо
ГЭ	2,71	2,91	-1,19	Не значимо
ВЭ	2,14	2,27	-0,37	Не значимо
ИСД	2,43	2,55	-0,44	Не значимо
КО	2,14	2,27	-0,45	Не значимо
ОТШ	10,0	3,55	5,75	$P < 0,001$
ПСС	5,29	4,09	1,63	Не значимо
ФПВДУ	6,07	4,09	3,34	$P < 0,001$
СС	2,86	2,00	1,45	Не значимо
ССПЗ	3,29	1,82	2,21	$P < 0,05$
СНОО	3,29	1,18	4,15	$P < 0,001$
НФС	2,14	0,55	4,43	$P < 0,001$
ПСОУ	3,79	3,45	0,67	Не значимо
ДЛК	1,93	4,00	-2,45	$P < 0,05$
НЛК	2,5	4,09	-1,61	Не значимо



КТОО	30,79	73,73	-2,33	$P < 0,05$
КТФО	37,36	38,45	-0,06	Не значимо
ИТОО	38,00	65,27	-1,39	Не значимо
ИТФО	51,79	47,73	0,20	Не значимо

Примечание: Критические значения t : * - $p < 0.05 = 2.07$; ** - $p < 0.01 = 2.807$; *** - $p < 0.001$

Условные обозначения: ИСЗ – истории с завершением; ГЭ – группы экспрессии; ВЭ – вербальная экспрессия; ИСД – истории с дополнением; КО – композитная оценка; ОТШ – общая школьная тревожность; ПСС – переживание социального стресса; ФПВДУ – фрустрация потребности в достижении успеха; СС – страх самовыражения; ССПЗ – страх ситуации проверки знаний; СНОО – страх не соответствовать ожиданиям окружающих; НФС – низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; ПСОУ – проблемы и страхи в отношениях с учителями; ДЛ – социальный статус делового лидера; НЛ – социальный статус неформального лидера; КТОО – ожидаемая оценка по классическому танцу; КТФО – фактическая оценка по классическому танцу; ИТОО – ожидаемая оценка по историческому танцу; ИТФО – фактическая оценка по историческому танцу

Общие выводы

Таким образом, гипотеза, выдвинутая нами, подтвердилась, поэтому можно сделать следующие выводы:

1. Процесс адаптации учащихся хореографического колледжа первых лет обучения осложнен наложением на подростковый кризис «кризиса первоклассника».
2. Низкий уровень социальной адаптации во многом осложнен слабо развитым социальным интеллектом. Лица с низким социальным интеллектом испытывают трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации.
3. Высокий уровень школьной тревожности также усложняет процесс адаптации учащихся, так как нарушает баланс эмоционального состояния учащихся, связанного с различными его включениями в жизнь школы.
4. Нарушение социальных контактов учащихся, низкий коэффициент удовлетворенности своим положением в группе у большинства испытуемых также тормозит процесс адаптации.
5. Способность понимать других существенно усиливается повышением чувствительности к невербальной экспрессии.

На основании проведенных исследований можно сделать вывод, что для адаптации подростков в новом социуме необходима психолого-педагогическая поддержка.

Психолого-педагогические рекомендации по работе с дезадаптантами

Педагогам и воспитателям, работающим с учащимися 1–2-х классов хореографического колледжа, необходимо учитывать тот факт, что на подростковый кризис детей первых лет обучения накладывается «кризис

первоклассника». Результаты исследования показали, что это значительно осложняет процесс адаптации.

Анализ показателей результатов социометрического исследования и показателей социального интеллекта выявил прямую взаимозависимость того, что социальное положение неофициального лидерства определяется способностью понимать смысл невербальных сигналов, поэтому, обучая детей способности понимать чувства, состояния, настроения людей по их невербальным проявлениям (позам, жестам, мимике), можно снизить затруднения в общении с другими детьми. В свою очередь это поможет изменить низкий социальный статус на более высокий.

Повышению статуса неофициального лидера способствует повышение уровня притязаний по значимому предмету. Достигнуть повышения уровня притязаний позволяет снижение неблагоприятного фона, не позволяющего ребенку развивать свои потребности в достижении высокого результата. Снижая влияние фрустрации потребности в достижении успеха, можно повлиять на снижение страха не соответствовать ожиданиям окружающих, что повлечет за собой снижение общей школьной тревожности, а следовательно, поспособствует адаптации учащихся.

Снижая неблагоприятный фон повышенной общей школьной тревожности, можно повлиять на снижение страха не соответствовать ожиданиям окружающих и, соответственно, повысить уровень физиологической сопротивляемости, что приведет к преодолению дезадаптации.

Снижение общей школьной тревожности напрямую влияет на снижение страха самовыражения, что в свою очередь влечет за собой избавление от трудностей в понимании динамики межличностных отношений. Эти изменения позволяют повысить уровень фактической успеваемости по наиболее значимому предмету и благодаря этому повысить статус делового и неофициального лидера и, следовательно, будут способствовать адаптации учащихся.

Избавление от трудностей в понимании динамики межличностных отношений позволит также повысить уровень социального интеллекта и через это повлиять на процесс преодоления дезадаптации.

Педагогам и воспитателям, работающим с учащимися 1–2-х классов хореографического колледжа, следует снижать уровень тревожности с помощью психокоррекционных программ по тревожности, для развития социального интеллекта, в частности, способности понимать невербальный язык общения, использовать психокоррекционные игры и вести работу по сплочению коллектива.



Список литературы

1. *Александровская Э.М.* Социально-психологические критерии адаптации к школе // Школа и психическое здоровье учащихся / под ред. С.М. Громбаха. – М., 1988. – С. 32–54.
2. *Березин Ф.Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1988. – 270 с.
3. *Громбах С.М.* Роль школы в формировании психического здоровья учащихся // Школа и психическое здоровье учащихся. – М., 1988. – С. 9–32.
4. *Завьялова Е.К.* Психологические механизмы социальной адаптации человека // Вестник Балт. пед. акад. – СПб., 2001. – Вып. 40. – С. 55–60.
5. *Лозоцева В.Н.* Развитие ребенка при переходе от младшего школьного возраста к подростковому возрасту // Психология современного подростка. – М., 1987. – С. 56–87.
6. *Михайлова (Алешина) Е.С.* Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта: метод. рук. – 2-е изд. – СПб.: Иматон, 2002.
7. *Молодцова Т.Д.* Психолого-педагогические проблемы предупреждения и преодоления дезадаптации подростков (на материале деятельности будущих педагогов). – Ростов н/Д, 1997.
8. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М., Педагогика, 2000.
9. Социальное развитие ребенка/ под ред. О.Л. Зверевой. – М., 1994.
10. *Столяренко Л.Д.* Основы психологии. – Ростов н/Д: Феникс, 1996.

УДК 796.01:159.944.4

Полякова Татьяна Андреевна

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой теории и методики
физической культуры

Юдина Раиса Николаевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

*ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия*

614990, Пермь, ул. Сибирская, 24 (342) 2386477, e-mail: tap29@mail.ru

ПРОЯВЛЕНИЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТРЕНЕРА

Tatyana A. Polyakova

Ph.D., head of the Department of Theory and methods of physical culture

Raisa N. Yudina

Ph.D., assistant professor, chair of psychology

*Federal State Budget Educational Institutional of Higher Professional
Educational «Perm State Humanitarian Pedagogical University»*

24, Sibirskaja, 614006, Perm, Russia, e-mail: tap29@mail.ru

SYNDROM OF EMOTIONAL BURNT OUT IN SPORT COACH'S ACTIVITY

Аннотация. В статье рассматриваются причины возникновения синдрома эмоционального выгорания у представителей профессии «тренер». В ходе исследования удалось установить, что самый «опасный» возраст, когда синдром выгорания проявляется в разных моделях, – это 28–55 лет, т. е. самый продуктивный возраст для специалистов, когда можно добиться профессионального успеха. Для профилактики синдрома выгорания тренерам были предоставлены психологические рекомендации.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания; физическое и психологическое истощение; деперсонализация; редукция личных достижений.

Abstract: The article reveals the causes of emotional burnt out in the group of professional sport coaches. The research shows that the most «dangerous» age in which the syndrome of emotional burnt out is 28–55 years. At the same time it is the

most productive period of their profession work and achievements. The psychological recommendations to prevent the emotional burnt out are presented in the article.

Key words: syndrome of emotional burnt out; physical and emotion exhaustion; personal destructions; reduction of personal achievements.

В начале 1970-х гг. американский психолог Х. Фрейденберг (Freudenberg, 1974) впервые использовал термин *burnout* (в переводе с английского – «выгорание») в связи с требованиями к профессиям, связанных с работой с людьми. Термин «сгорание», или «выгорание», был введен в практику для характеристики психологически здоровых людей, которые находятся в тесном и интенсивном общении с другими людьми при исполнении профессиональных обязанностей. Другой американский исследователь К. Маслач определяет выгорание как синдром физического и эмоционального истощения, включая при этом развитие низкой самооценки, негативного отношения к работе, а также утрату понимания и сочувствия к людям. Автор подчёркивает, выгорание – это не потеря творческого потенциала, а, скорее всего, износ, и этому состоянию способствует высокий уровень нейротизма, склонность к повышенной тревоге.

В этой связи синдром «психического выгорания» обозначается рядом авторов понятием «профессиональное выгорание», что позволяет рассматривать это явление в аспекте личностной деформации профессионала под влиянием длительного стажа работы по одной и той же специальности [1; 2]. Синдром выгорания – это истощение, или износ, происходящий в человеке вследствие резко завышенных требований к собственным ресурсам и силам.

Следует отметить, что эмоциональное выгорание может значительно влиять на личность специалиста, подрывая его здоровье и желание работать. Особенно опасен синдром выгорания в начале своего развития, так как специалист не осознаёт его симптомов. Поэтому проблема профессионального выгорания является актуальной и требует дальнейшего исследования. Достаточно важным для решения как теоретических, так и практических вопросов является изучение отрицательного влияния профессии на личность специалиста, так как это влияние ведет к снижению эффективности, продуктивности и качества деятельности.

Исследования Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой показали, что достаточно большое количество лиц с высоким и средним уровнем выгорания встречается в группах профессий «человек-человек», где присутствуют:

- высокая насыщенность рабочего дня, обусловленная общением с другими людьми;
- большое количество разных по содержанию и эмоциональной напряжённости контактов;
- высокая ответственность за результат общения;

- необходимость учитывать индивидуальные особенности, притязания, экспектации;
- частые притязания на неформальные отношения при решении чужих проблем и др. [1].

В.В. Бойко определяет эмоциональное выгорание как выработанный личностью механизм психологической защиты в виде полного или частичного исключения эмоций [1].

Е. Махер представляет перечень симптомов эмоционального выгорания:

- усталость, утомление;
- бессонница;
- негативное отношение к людям;
- негативное отношение к самой работе;
- раздражительность, тревожность, беспокойство;
- депрессия, переживание чувства вины.

Профессия тренера одна из таких профессий, где на специалиста ложится огромный груз ответственности по воспитанию гармонично развитой личности, с учетом индивидуальных, типологических и возрастных особенностей. При этом он должен владеть таким стилем мышления, который аналогичен научному: он должен быть поисковым, проблемным, оригинальным и системным [3].

Выполнение такого серьёзного функционала требует от тренера наличия качеств и навыков, необходимых для профессиональной деятельности вообще и тренерской в частности.

Общие педагогические требования:

- высокий уровень нравственного самосознания;
- педагогическое образование;
- устойчивые морально-волевые качества;
- интерес к современным достижениям в смежных со спортом науках;
- умение управлять собой в любых условиях;
- хорошие организаторские способности;
- умение руководить коллективом и пользоваться авторитетом у своих учеников и др. [3].

Специальные требования к тренерской деятельности:

- знание теоретических и методических основ физического воспитания, медицинского контроля;
- умение владеть технико-тактическими навыками и знание современных научно-методических достижений по своему виду спорта;
- умение выбирать наиболее способных к данному виду спорта лиц;
- способность планировать перспективную подготовку спортсменов, учитывая их индивидуальные особенности;
- умение воспитывать у своих учеников стремление регулярно заниматься спортом;

- способность готовить спортсмена к достижению высших результатов на соревнованиях и др.

При этом профессия тренера имеет дополнительные «риски», которые вносят свою лепту в общее эмоциональное состояние тренера:

- серьёзные результаты спортсмены демонстрируют спустя 8–10 лет после начала занятий спортом;
- вкладывание в работу больших личностных ресурсов при недостаточности признания и положительной оценки;
- занятия тем или иным видом спорта в ДЮСШ или СДЮШОР относятся к сфере дополнительного образования, следовательно, спортсмен может прекратить тренироваться в любой момент;
- «призрачное» будущее талантливого спортсмена, особенно в регионах;
- коллеги на работе – сотрудники и соперники;
- огромное количество факторов, влияющих на успешность спортсмена, которые нужно учитывать в учебно-тренировочном процессе и соревновательной деятельности, однако учесть все факторы невозможно;
- колоссальная эмоциональная нагрузка на соревнованиях, которую приходится переживать, «сохраняя лицо», и т.п.

Цель исследования. Выявить и сравнить уровень эмоционального выгорания у тренеров-преподавателей в разных видах спорта.

Реализация поставленной цели предусматривает решение следующих задач:

1. Установить проявление синдрома эмоционального выгорания у тренеров-преподавателей разного возраста и с разным стажем работы.
2. Выявить различия в проявлении синдрома в группах молодых специалистов, тренеров среднего возраста и опытных специалистов.
3. Разработать систему психолого-педагогических рекомендаций для профилактики синдрома эмоционального выгорания.

В настоящее время известны три модели «эмоционального выгорания» ([1; 2] и др.).

Одномерная модель. Согласно этой модели «выгорание» – это состояние физического и психологического истощения, вызванного длительным пребыванием в эмоционально перегруженных ситуациях. Часто называют синдромом «хронической усталости». Симптомы: недосыпание, плохое качество сна, бессонница и др.

Двухмерная модель. Рассматривает «выгорание» как «двухмерный конструкт», состоящий из эмоционального истощения и деперсонализации. Последняя проявляется в изменении отношений либо к себе, либо к другим (к спортсменам, родителям спортсменов, коллегам, администрации школы, клуба). Предполагает циничное отношение к труду, негуманное отношение к людям.

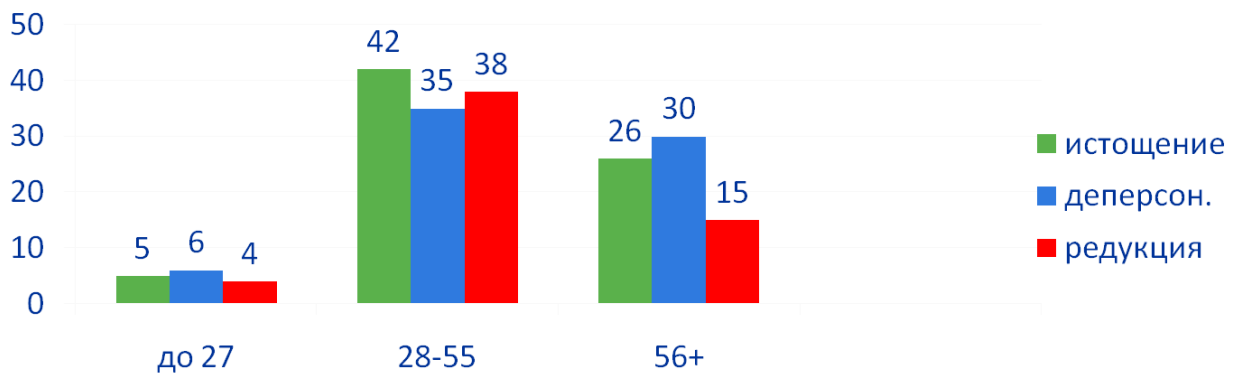
Трёхмерная модель. Наиболее распространённой является трёхкомпонентная модель синдрома «выгорания» американских

исследователей К. Маслач и С. Джексон. В соответствии с данной моделью «выгорание» понимается как синдром эмоционального истощения, деперсонализации и редукции профессиональных достижений. Третий компонент «выгорания» — редукция личных достижений — может проявляться либо в тенденции к негативному оцениванию самого себя, своих профессиональных достижений и успехов, в негативизме и пессимистичности относительно своих служебных достоинств и возможностей дальнейшего профессионального роста [2; 5].

Методы и организация исследования. Исследование проводилось в течение 2013 г. Принимали участие тренеры-преподаватели разных видов спорта в количестве 172 человек разной квалификации, разного возраста, проходившие курсы повышения квалификации, организованные научно-практической лабораторией факультета физической культуры ПГПУ. В группу «молодых» специалистов вошли 35 человек в возрасте до 27 лет, в группу специалистов «среднего» возраста (28–55 лет) – 76 тренеров и в группе «опытных» тренеров оказался 61 человек (56 и более лет). Использовался опросник «Психическое выгорание», разработанный на основе модели К. Маслач и С. Джексон [5].

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты, полученные в ходе анкетирования тренеров, представлены на рисунке.



Проявление синдрома эмоционального выгорания у тренеров-преподавателей разного возраста

Как показывают результаты исследования, группа молодых специалистов демонстрирует ту или иную модель синдрома эмоционального выгорания. Из 35 человек у пятнадцати специалистов выгорание присутствует. Так, пять человек испытывают физическое и психологическое истощение, которое сопровождается подавленностью и беспомощностью. На наш взгляд, одной из причин истощения является то, что молодому специалисту приходится набирать большее количество детских групп и недостаток профессионального мастерства. Также сказывается отсутствие опыта в распределении

профессиональных усилий, отсутствие системной работы и желание получить результаты быстро. У шести молодых специалистов присутствует вторая модель синдрома выгорания и у четырёх – третья модель. Склонность молодых специалистов к выгоранию объясняется эмоциональным шоком, который они испытывают при столкновении с действительностью, что чаще всего не соответствует их ожиданиям. На наш взгляд определённые личностные качества тренера тоже могут быть «зоной риска» для развития синдрома выгорания: склонность к перфекционизму, чрезмерная ответственность, заниженная самооценка, не достаточно сформированные волевые качества.

Несколько иная картина наблюдается у тренеров 28–55 лет. У всех испытуемых этой группы была выявлена трёхмерная модель синдрома выгорания. Однако причины «запуска» синдрома были иные, чем у предыдущей группы. Специалисты этой группы уже имеют разного уровня результаты, но тем не менее испытывают эмоциональное выгорание. Скорее всего, это связано с тем, что одержав первые победы, испытав успех, они стараются более тщательно подходить к организации спортивной деятельности: многочасовые занятия, чрезмерные нагрузки, неадекватные межличностные отношения приводят к чувству разочарования, так как не удаётся повторить того эффекта, которого ожидали. Такая работа сопровождается потерей психологической энергии, что приводит к психосоматической усталости, эмоциональному истощению, и как результат – беспокойство, раздражительность, гнев. Эта категория тренеров сильнее личностно «вкладываются» в профессию, зачастую считая, что спортсмен обязан «вкладываться» так же. Из-за не совпадений в мотивации, не правильно спланированной спортивной подготовки возникают конфликты во взаимоотношениях со спортсменом, взаимное разочарование, что ведёт к изменению отношений либо к себе, либо к другим (в частности спортсменам) и в тенденции к негативному оцениванию своих профессиональных достижений и успехов.

Анализируя результаты группы «опытных» тренеров (56 и более лет) мы обнаружили, что синдром эмоционального выгорания проявляется не так явно, как в предыдущих группах. На наш взгляд, это можно объяснить так: решающую роль в сопротивлении выгоранию играет социальная поддержка со стороны коллег и людей, стоящих выше по своему профессиональному и социальному положению. Тренеры данной группы, получающие эту поддержку, могут лучше сопротивляться стрессовым воздействиям и тем самым быть менее подверженным выгоранию.

В ходе исследования нами были установлено:

1. Причины проявления синдрома эмоционального выгорания у тренеров-преподавателей разного возраста и с разным стажем работы различны.

2. Выявлены различия в проявлении синдрома во всех трёх группах.

Полученные результаты исследования показывают, что профессия тренера относится к группе, наиболее подверженной синдрому эмоционального

выгорания, и требует более осознанного контроля со стороны самих специалистов и администрации образовательного учреждения в соблюдении профилактических мер. Выгорание может служить механизмом психологической защиты в ситуации осуществления профессиональной деятельности. Поэтому необходима разработка мер предупреждения эмоционального выгорания, а также создание эффективной системы психологической помощи и поддержки тренерам.

Список литературы

1. *Бойко В.В.* Энергия эмоций: эмоции в общении. Эмоции в проявлениях личности. Созидающая и разрушающая сила эмоций. Методики для изучения эмоций – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.
2. *Водопьянова Н.Е.* Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2011. – 160 с.
3. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. — 336 с.
4. *Попова Т.А.* Эмоциональное выгорание, стресс и совладающее поведение в педагогической деятельности / под ред. О.Н. Богомягковой; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2013. – 76 с.
5. Практикум по спортивной психологии / под ред. И.П. Волкова. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.



УДК 37.015.3+159.9

Ульянов Андрей Андреевич

аспирант кафедры управления персоналом САГМУ

*АМОУ ВПО «Самарская академия государственного и муниципального
управления», Самара, Россия
443084, Самара, ул. Стара Загора, 96, (846)951-54-66
e-mail: sagmu@sagmu.ru*

**РАЗВИТИЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ СТУДЕНТОВ
УПРАВЛЕНЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

Andrey A. Ulianov

postgraduate student of the Department of personnel management

*Autonomic Municipal High Educational Academy of Higher Professional
Education «Samara Academy of State and Municipal Administration»
96, Stara Zagora str, 443084, Samara, Russia, e-mail: sagmu@sagmu.ru*

**DEVELOPMENT GOAL SETTING STUDENTS MANAGEMENT
SPECIALTIES IN THE CONTEXT OF THE COMPETENCE APPROACH**

Аннотация: В статье рассматривается целеполагание как неотъемлемая составляющая эффективной деятельности управленческих кадров. Обосновывается необходимость развития целеполагания как ключевой компетенции современных управленцев. Приведена разработанная автором структура психолого-педагогической деятельности по развитию целеполагания студентов управленческих специальностей.

Ключевые слова: целеполагание; компетенция; компетентностный подход.

Abstract: The article is about the definition of goal setting, as an integral part of effective activity of administrative personnel. Necessity of development of goal setting as a key competence of modern managers. In article is the author's model of psychological and pedagogical activity on the development of goal-setting of students management specialties.

Key words: goal setting; competence; competence approach.

Современные социально-экономические изменения в жизни общества предъявляют новые требования к трудовым ресурсам и предполагают пересмотр концепции их подготовки с целью улучшения производственных результатов.

Возможности высшей школы объективно ограничены, в связи с этим многие действующие концепции и методы преподавания не уделяют должного внимания развитию профессионально важных и личностных качеств студентов. В связи с этим в последнее время в России происходит переориентация в оценке результата образования на такое понятие, как «компетенция» обучающихся, таким образом, все чаще применяется компетентностный подход в образовании.

Поиск эффективных путей, связанных с разработкой и внедрением компетентностного подхода, многим исследователям сегодня представляется как актуальная и своевременная проблема. Д.А. Иванов с соавторами [4] подчеркивают, что компетентностный подход является попыткой привести в соответствие массовую школу и потребности рынка труда. Этот подход акцентирует внимание на результате образования, где в качестве результата рассматривается компетенция как способность человека действовать в различных ситуациях, а не как сумма усвоенной информации.

Под компетенцией понимается *способность применять* знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [10].

В профессиональной управленческой деятельности важной компетенцией является целеполагание. Эффективность всякой, в том числе профессиональной, деятельности современного человека напрямую связана с тем, насколько он грамотно и осознанно определяет для себя цели. В наибольшей степени это касается управленческих кадров, поскольку деятельность специалистов в этой сфере сопряжена с высоким риском, осознанностью и ответственностью за себя и других людей.

Исходя из этого возникает острая необходимость в развитии психологического целеполагания как неотъемлемой характеристики психологической готовности профессиональных управленцев ещё на этапе высшего профессионального образования, в процессе обучения конкретным управленческим специальностям.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович в психологическом словаре определяют целеполагание как постановку обоснованных и практически достижимых целей, как этап любого осознанного процесса во времени и пространстве [3, с. 479].

Целеполагание, согласно А.Н. Леонтьеву, занимает одно из центральных мест в структуре и процессе становления личности и деятельности [8].

Д.А. Леонтьев отмечает также, что стойкая целевая установка позволяет субъекту осознавать высокую значимость предстоящих действий, преодолевать

препятствия, сохранять устойчивость функционирования необходимых навыков [9].

Г.В. Акопов целеполагание рассматривает как личностную функцию процесса построения субъектом мысленного образа будущего результата деятельности (цели), осознания и субъективного принятия данного образа, регуляции собственной деятельности по достижению сформированной цели. Также Г.В. Акопов указывает на значимость сложившегося отношения к самой деятельности, ее средствам, объективному результату [1].

А.В. Карпов приходит к выводу, что и по своему содержанию и по роли в управлении целеполагание является именно управленческой функцией, охватывающей всю деятельность руководителя. Согласно А.В. Карпову, целеполагание определяется как формулировка или выбор цели функционирования организации, а также ее конкретизация на подцели и их согласование [6, с. 82].

Содержание управления, а также осуществляемых руководителем основополагающих функций обосновано в концепции менеджмента, разработанной Э.М. Коротковым. Согласно указанной концепции целеполагание является важной составляющей в двух основных управленческих функциях, таких как планирование и контроль [7].

Согласно Н.Б. Буртовой, личностно-профессиональная модель управленца включает три группы важнейших профессиональных умений и навыков, таких как: 1) видение и целеполагание; 2) решение различных проблем и организация условий; 3) навыки по достижению целей [2, с. 2].

Таким образом, целеполагание является важной частью современной эффективной управленческой деятельности и входит в перечень ключевых компетенций руководящего звена. Исследование актуального состояния целеполагания является необходимой на сегодняшний день составляющей профессиональной диагностики управленческих кадров.

Автор под руководством Т.А. Никитиной исследовал уровень целеполагания у руководителей г. Самары и Самарской области [11]. Исследование показало, что большинство руководителей характеризуются низким уровнем целеполагания. Такие руководители рискуют быть неэффективными в собственной деятельности и подвергать сомнению существование целой организации. Недостаточно развитое целеполагание сформировавшихся руководителей вынуждает обратиться к причинам подобного явления и провести разработку психолого-педагогической модели по развитию целеполагания при подготовке управленческих кадров на этапе профессионального обучения.

В связи с этим наше внимание обращено на анализ целеполагания студентов, недостаточное развитие которого может являться причиной последующей невысокой эффективности сформировавшихся управленческих кадров.

Б.В. Кайгородов констатирует, что молодые люди, положительно относящиеся к себе, ясно представляют свои цели, оптимистичны в отношении к будущему, ориентированы на успех, который зависит от их активности в достижении поставленных целей [5, с. 117–127].

Наши исследования [12], свидетельствуют о недостаточном развитии компонентов целеполагания у студентов управленческих специальностей и дают основания для разработки средств психолого-педагогической работы по повышению указанных характеристик.

Предлагаемая программа психолого-педагогической деятельности по развитию целеполагания у студентов управленческих специальностей разработана нами на базе педагогической школы АМОУ ВПО САГМУ.

Рассмотрим структуру данной программы. Первым компонентом выступает *цель*. В нашем случае цель деятельности состоит в следующем: создать психолого-педагогические условия, обеспечивающие формирование и развитие навыка целеполагания студентов управленческих специальностей.

Основная цель разрабатываемой программы подразумевает следующие задачи:

- сохранить и укрепить психологическое здоровье студентов;
- сформировать целеполагание студентов в рамках учебной и профессиональной деятельности;
- развить стратегии и навыки поведения, ведущие к формированию готовности к управленческой деятельности.

Следующим компонентом психолого-педагогической деятельности является *субъект*. Ведущим субъектом развития целеполагания у студентов управленческих специальностей является психолог, работающий в вузе. Психолог – это специалист, который имеет профессиональное психологическое образование и осуществляет свою деятельность в учреждениях различной направленности, в которых рабочему или учебному коллективу, а также отдельным личностям необходима психологическая поддержка. Кроме того, к развитию целеполагания у студентов могут привлекаться другие специалисты вуза, например, преподаватели, работники администрации, кураторы групп и др.

Активность субъекта всегда направлена на *объект*. В нашем случае это студенты, имеющие недостаточный уровень целеполагания.

Эффективность деятельности психолога во многом определяется тем, какими принципами в работе со студентами он руководствуется. К наиболее важным принципам психолого-педагогической организации развития целеполагания у студентов управленческих специальностей следует отнести *принципы*: преемственности, сотрудничества, гуманизма, деятельностного подхода, принцип опоры на положительное в личности.

Принцип *преемственности* обеспечивает стабильность и возможность совершенствования различных видов психолого-педагогической деятельности по организации развития целеполагания у студентов

управленческих специальностей, связь текущей работы психолога с предшествующей и последующей.

Принцип *сотрудничества* представляет собой координацию усилий психолога, специалистов вуза, заинтересованных органов и учреждений по организации развития целеполагания у студентов управленческих специальностей. Сотрудничество строится на совместной деятельности студентов, психолога, преподавателей, кураторов, администрации вуза.

Принцип *гуманизма*. Гуманизм – это система взглядов, признающая ценность студента как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление его способностей.

Принцип *деятельностного подхода* требует вовлечения студента в деятельность. Включение студентов в деятельность по развитию целеполагания повышает их активность, развивает мотивационную сферу, положительно сказывается на развитии высших психических функций, формировании адекватной самооценки, способствует принятию и усвоению профессионально важных и эффективных форм поведения, приносящих личный и профессиональный успех.

Принцип *опоры на положительное* предполагает умение видеть в студенте саморазвивающуюся личность, готовую к изменениям и самореализации. При этом основой успешности в становлении целеполагания студента становится актуализация положительных черт, позитивного социального опыта, развитых конструктивных умений взаимодействия с людьми и окружающей средой в целом.

Следующий компонент психолого-педагогической деятельности по организации развития целеполагания у студентов управленческих специальностей – *функции* психолога.

Функции, которые психолог выполняет в процессе своей профессиональной деятельности, представляют собой относительно самостоятельные, различные по характеру, но в то же время тесно взаимосвязанные виды деятельности. Эти совокупности обеспечивают достижение целей и качественных результатов профессиональной деятельности.

Психолого-педагогическая деятельность по развитию целеполагания у студентов управленческих специальностей предусматривает выполнение психологом следующих основных функций.

Диагностическая функция: изучение психолого-педагогических особенностей личности студента, условий его профессионального обучения, стилей взаимодействия с преподавателями, характера социальных и личностных проблем; выработка рекомендаций.

Суть *прогностической функции* заключается в том, что на основе выработанных рекомендаций разрабатывается конкретная программа психолого-педагогической деятельности по развитию целеполагания

у студентов управленческих специальностей, которая предусматривает этапные изменения и конечный результат.

Образовательная функция предполагает обучение навыкам целеполагания у студентов управленческих специальностей посредством консультирования, а также создания специальных образовательных ситуаций в ходе учебного процесса решения задачи по развитию целеполагания у студентов управленческих специальностей.

Психологическая включает социально-психологическую поддержку, коррекцию внутри- и межличностных отношений, выработку желательных форм поведения.

Организационная функция заключается в организации процесса формирования целеполагания.

Информационная функция предполагает обеспечение студентов информацией по вопросам целеполагания и психологической готовности к профессиональной деятельности, предоставление им результатов собственной психологической диагностики.

Координационная функция направлена на активизацию заинтересованных сотрудников вуза и иных лиц и служб по совместному разрешению проблемы развития целеполагания у студентов управленческих специальностей.

Мотивационная функция заключается в побуждении студентов к росту эффективности, желанию действовать в интересах и на благо своей личности и профессиональной деятельности.

Программа включает в себя пять последовательных этапов:

I этап. Диагностико-прогностический: сбор и анализ сведений о потенциальных участниках целевой группы, оценка перспектив, выработка рекомендаций. На данном этапе целесообразной является компьютерная диагностика с использованием оперативной электронной обработки результатов тестирования

II этап. Выбор оптимальных методов работы со студентами: исходя из актуального уровня целеполагания студентов подбор способов и средств психолого-педагогической деятельности по развитию целеполагания, анализ различных уже существующих технологий и программ.

III этап. Непосредственная подготовка к реализации программы: структурирование работы по психолого-педагогической деятельности по развитию целеполагания у студентов управленческих специальностей, подготовка необходимой технической базы. Формирование групп исходя из актуального состояния развития целеполагания.

IV этап. Реализационный: организация и осуществление непосредственной работы по развитию целеполагания у студентов управленческих специальностей, координация работы. Индивидуальная и групповая работа.

V этап. Экспертно-оценочный: анализ эффективности проведенной работы, выводы о проделанной работе.

Содержание программы в виде схемы представлено на рисунке.



Содержание программы по развитию целеполагания у студентов управленческих специальностей

Подобная программа поможет устранить противоречия между сущностью управленческой деятельности и сложившимся образом мышления будущих руководителей. Осознание и понимание этих противоречий позволят студентам выйти за рамки традиционных, уходящих в прошлое, моделей и научиться быть более успешными и эффективными.

Разработка такой программы в рамках компетентного подхода направлена на улучшение и оптимизацию взаимодействия с рынком труда, повышение конкурентоспособности выпускников, обновление содержания, методологии и соответствующей среды обучения руководителей, формирование ключевых компетенций современного управленца.

При реализации разработанной программы предполагается применение в процессе преподавания на управленческих специальностях системных технологий развития личности, таких как коучинг, а также включение иных дополнительных занятий (семинаров, тренингов, мастер-классов) с использованием технологий, способствующих развитию навыка целеполагания и психологической готовности в целом.

Список литературы

1. *Акопов Г.В.* Социальная психология образования. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2000. – 295 с.
2. *Буртовая Н.Б.* Методы развития профессиональных способностей студентов-менеджеров // Вестник ТГПУ. – 2010. – Вып. 5.
3. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психологический словарь-справочник. – Минск: Харвест; М.: АСТ, 2001. – 576 с.
4. *Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В.* Компетентный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учеб.-метод. пособие. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
5. *Кайгородов Б.В.* Структурно-динамические характеристики самопонимания в характеристике и развитии «Я»-концепции в юношеском возрасте // Мир психологии. – 2002. – № 2. – 285 с.
6. *Карнов А.В.* Психология менеджмента: учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 584 с.
7. *Коротков Э.М.* Антикризисное управление. – М.: Инфра-М, 2003. – 432 с.
8. *Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 430 с.
9. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
10. *Мединцева И.П.* Компетентный подход в образовании // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012.
11. *Ульянов А.А.* Исследование целеполагания руководителей при помощи системы логических уровней // Вестник Том. гос. пед. ун-та. – 2012. – № 12 – 232 с.
12. *Ульянов А.А., Никитина Т.А.* Показатели удовлетворённости достижением целей у студентов управленческих специальностей // Материалы конференций: сб. статей / под ред. проф. В.К. Семёнычева. – Самара: САГМУ, 2012. – Т. 2. – 198 с.

НОВЫЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ И ТЕХНОЛОГИИ

УДК 159.9.072

Щипицына Алена Сергеевна

аспирант кафедры теоретической и прикладной психологии

*ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия*

614990, Пермь, Сибирская, 24, (342) 238-63-55, e-mail:

alenaschipitsyna@gmail.com

МЕТОДИКИ ИЗМЕРЕНИЯ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА

Alena S. Schipitsyna

postgraduate student of the Chair of Theoretical and Applied Psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»*

24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia, e-mail: alenaschipitsyna@gmail.com

THE METHODS OF MEASURING PERFECTIONISM

Аннотация: В рамках исследования проводится анализ существующих на данный момент методик измерения перфекционизма. Дается обзор зарубежных и российских методик измерения, приведены краткие характеристики методик, рассмотрены их достоинства и недостатки. Обсуждаются методики перфекционизма зарубежных авторов, апробированные психологами на российской выборке.

Ключевые слова: перфекционизм; методика; шкала перфекционизма; адаптация шкалы.

Abstract: The analysis of currently existing methods of measuring perfectionism is carried out in this study. Review of foreign and Russian methods of measuring perfectionism and the brief description of methods, advantages and disadvantages are presented and listed in this material. Foreign authors' methods of perfectionism which were tested on the Russian selection by the psychologists are discussed in this article.

Key words: perfectionism; methods; scale of perfectionism; adapted scale.



На протяжении многих эпох идея стремления к совершенству являлась одним из движущих мотивов и принципов в жизни человека и общества, представления об идеале формировали фундамент мировоззрения и самосознания человека, задавали его место и роль в социуме, историческом процессе, в природе и мироздании в целом, определяли направления его развития.

В настоящее время проводится большое количество исследований, целью которых является создание методик, направленных на выявление и изучение такого феномена, как «перфекционизм». Разрабатываются шкалы измерения перфекционизма, в каждой из которых учитываются разные факторы, особенности развития и проявления перфекционизма. Однако единой универсальной методики измерения данного феномена до сих пор нет.

Целью данной статьи является обзор, анализ и обобщение существующих методик измерения перфекционизма, разработанных зарубежными и российскими авторами, а также анализ адаптации шкал измерения перфекционизма, предложенных зарубежными психологами на российской выборке.

В работах психологов понятие «перфекционизм» рассматривается с различных позиций. Одним из первых это понятие начал использовать американский психолог М. Холендер [19]. По его мнению, перфекционизм – стремление к совершенству и тенденция устанавливать высокие личные стандарты. Повседневная практика предъявления к себе требований более высокого качества выполнения деятельности, чем того требуют обстоятельства. Д. Бернс рассматривает перфекционизм как особую «сеть когниций», которая включает ожидания, интерпретации событий, оценки себя и других [11].

Некоторые зарубежные и отечественные исследователи включили ряд параметров в определение данного феномена.

В работах британского психолога Р. Фроста в структуру перфекционизма включены такие параметры, как: личные стандарты, озабоченность ошибками, сомнения в собственных действиях, родительские ожидания, родительская критика и организованность [13; 14]. Канадские исследователи П. Хьюитт и Г. Флетт включили в структуру перфекционизма четыре параметра: «Я»– адресованный перфекционизм; перфекционизм, адресованный другим людям; перфекционизм, адресованный миру в целом; социально предписываемый перфекционизм [18].

Американский ученый Р. Слэйни выделил несколько основных параметров перфекционизма: высокие стандарты, склонность к порядку, тревогу, прокрастинация – склонность откладывать начало деятельности, проблема в интерперсональных отношениях [20].

В отечественной психологии Н.Г. Гаранян и А.Б. Холмогорова, характеризуют перфекционизм следующими параметрами: завышенные, по сравнению с индивидуальными возможностями, стандарты деятельности и притязания; чрезмерные требования к другим и завышенные ожидания от

них; восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания; постоянное сравнение себя с другими людьми при ориентации на самых успешных индивидов; дихотомическая оценка результата деятельности и ее планирование по принципу «все или ничего»; селектирование информации о собственных неудачах и ошибках [3].

Отечественный психолог Д. Хамчек впервые выделил два типа перфекционизма: здоровый и патологический (деструктивный) [16]. Здоровый перфекционизм, по его мнению, не выходит за рамки нормы – человек устанавливает себе высокие личные стандарты, ставит непростые цели и, что немаловажно, получает удовольствие от процесса их достижения. При невротическом перфекционизме испытываемое человеком желание стать лучше, совершеннее, безупречнее становится навязчивой идеей, а устанавливаемые им цели не соответствуют его же потенциалу.

С аналогичной позиции перфекционизм рассматривается российскими авторами В.А. Ясной и С.Н. Ениколоповым, которые полагают, что «нормальный перфекционист – это тот, кто устанавливает для себя жесткие стандарты, но при этом не педантичен и отличается гибкостью, может приспособлять свои стандарты к существующей ситуации, т.е. более адаптивен по сравнению с невротическим перфекционистом, устанавливающим для себя завышенные стандарты и не оставляющим себе возможность допускать ошибки» [9].

Наиболее распространенными методами исследования перфекционизма являются опросники.

За последние годы было разработано несколько методик для оценки и количественного подсчета перфекционизма, но концепции перфекционизма, лежащие в основе разных методик, значительно различаются. Большинство методик, применяемых российскими авторами, являются адаптациями методик зарубежных авторов.

Одной из первых была разработана Шкала перфекционизма Д. Бернса (Burns Perfectionism Scale, BPS) [11].

Шкала состоит из 10 пунктов, оценивающих уровень перфекционизма. Методика не получила широкого распространения ввиду того, что перфекционизм рассматривался только с точки зрения концептуальности.

Позднее появилась Многомерная шкала перфекционизма П. Хьюитта и Г. Флетта (Multidimensional Perfectionism Scale, MPS) [18].

Шкала позволяет изучать структуру перфекционизма: перфекционизм, ориентированный на себя (высокие личные стандарты, постоянное самооценивание и цензурирование поведения), перфекционизм, адресованный другим людям (нереалистичные стандарты для значимых людей) и социально предписываемый перфекционизм (убеждение в том, что люди нереалистичны в своих ожиданиях). Русскоязычная адаптация опросника была представлена российским психологом И.И. Грачевой [4].



Опросник состоит из трех субшкал, каждая из которых измеряет степень выраженности одной из составляющих перфекционизма у испытуемого. Сумма баллов, набранных испытуемым по всем трем субшкалам MPS, отражает общий уровень перфекционизма.

Поскольку методика создавалась для того, чтобы выявлять уровень и характер соотношения составляющих перфекционизма у испытуемого, ее надежность, по мнению разработчиков, доказана тем, что при повторном тестировании с применением MPS у испытуемых выявлялись те же уровень и структура перфекционизма, что и первоначально. Адекватность методики подтверждена результатами исследований как ее разработчиков, так и других авторов. В частности, MPS активно используется в настоящее время при изучении проблемы одаренности.

На основе MPS в рамках продолжения исследований перфекционистской тенденции личности П. Хьюиттом была разработана единственная на сегодняшний день шкала перфекционистской самопрезентации (Perfectionistic Self-Presentation) [14]. Модель отражает три грани данного феномена: *демонстрацию совершенства* (стремление казаться безупречным в глазах окружающих, вызывать своим совершенством восхищение и уважение других), *поведенческое не проявление несовершенства* (стремление вести себя таким образом, чтобы скрыть собственное несовершенство от других), *вербальное не проявление несовершенства* (стремление избежать признания собственного несовершенства перед другими). При создании методики был произведен анализ теоретических представлений о феномене перфекционистской самопрезентации, факторный анализ, анализ конструктивной, содержательной и дискриминантной валидности, тест-ретестовой надежности, внутренней согласованности опросника.

Англоязычный вариант шкалы содержит 27 утверждений (субшкалы «Демонстрация совершенства» и «Поведенческое не проявление несовершенства» включают по 10 пунктов, субшкала «Вербальное не проявление несовершенства» содержит 7 утверждений).

Оригинальная модель перфекционистской самопрезентации легла в основу создания методики для изучения данного феномена – Шкалы перфекционистской самопрезентации в адаптации А.А. Золотаревой [6].

Представления о структуре перфекционистской самопрезентации отражены в субшкалах методики:

Субшкала «Демонстрация совершенства» отражает стремление индивида создавать образ человека с выдающимися способностями, обладающего безупречной репутацией, социальной компетентностью и успехом в социуме.

Субшкала «Поведенческое не проявление несовершенства» раскрывает зависимость индивида от мнения других, сверхчувствительность к критике, стремление к избеганию социальных ситуаций, в которых его поведение может попасть в центр внимания.

Субшкала «Вербальное неприятие несовершенства» отражает склонность индивида к избеганию ситуаций, в которых его недостатки могут стать мишенью для общественного обсуждения.

Основные результаты апробации англоязычного варианта методики:

- шкала обладает приемлемыми показателями внутренней согласованности;
- методика обнаруживает высокие показатели тест-ретестовой надежности;
- все субшкалы опросника коррелируют с субшкалами Многомерной шкалы перфекционизма П. Хьюитта, Г. Флетта;
- все субшкалы методики обнаруживают корреляции с самооправданием, скрытностью, самосознанием, потребностью в одобрении, страхом негативной оценки, тревожностью, защитными самопрезентационными тактиками.

Субшкала «Демонстрация совершенства» коррелирует с эмоциональной нестабильностью, нарциссизмом и не обнаруживает взаимосвязи с психопатологическими расстройствами.

Субшкала «Поведенческое неприятие несовершенства» демонстрирует корреляции с низкой самооценкой, экстраверсией, эмоциональной стабильностью и интеллектом, социальной тревожностью, социальной фобией, страхом социальных отношений, страхом публичных выступлений.

Субшкала «Вербальное неприятие несовершенства» коррелирует с низкой самооценкой, экстраверсией, привязанностью и интеллектом, социальной фобией.

Гендерные и возрастные различия не обнаружены по всем субшкалам методики.

В клинической выборке, представленной пациентами с различными диагнозами (депрессивные, тревожные, личностные и аддиктивные расстройства), взаимосвязь перфекционистской самопрезентации с негативными эффектами выше, чем в контрольной группе.

Таким образом, оригинальный вариант шкалы обладает высокой надежностью, приемлемыми показателями внутренней согласованности, конструктивной, содержательной и дискриминантной валидности, оценивает различные компоненты феномена перфекционистской самопрезентации и открывает новые перспективы для изучения перфекционистских тенденций личности.

Рассмотрим Многомерную шкалу перфекционизма Р. Фроста (Frost Multidimensional Perfectionism Scale, FMPS) [13; 14].

В концепции Р. Фроста перфекционизм имеет 6 составляющих [15]:

- 1) личные стандарты выполнения деятельности (предъявления к себе очень высоких требований и придание этим требованиям чрезмерного значения для самооценки);



2) беспокойство по поводу ошибок в совершаемых действиях (негативные реакции на ошибки в деятельности, тенденция интерпретировать их как аналог неуспеха и считать, что за неудачей последует потеря уважения других людей);

3) родительские ожидания;

4) родительская критика (тенденция индивида считать, что его родители предъявляют к нему завышенные требования и слишком критичны по отношению к нему);

5) сомнение в совершенных действиях (склонность чувствовать, что задуманное сделано недостаточно хорошо);

6) организованность, понимаемая как сосредоточенность на важности и необходимости порядка и организованности.

Многомерная шкала перфекционизма Фроста в оригинале состоит из 35 пунктов, распределенных по 6 подшкалам, которые соответствуют составляющим перфекционизма по концепции Фроста. Степень согласия испытуемого с утверждением оценивается по 5-балльной шкале. Впервые апробация на российской выборке была предпринята в дипломном исследовании В. Руманова в 2003 г., которое не дало ожидаемой факторной структуры. Альтернативный перевод текста опросника и повторная апробация была проведена позднее в работе В.А. Ясной, С.Н. Еникополова [9], по результатам исследований шкала претерпела некоторые модификации, в результате было получено 6 факторов, отличающихся от оригинальных: F1 – обеспокоенность ошибками 1, F2 – организованность, F3 – родительская критика и сомнение в действиях, F4 – родительские ожидания и стандарты, F5 – личные стандарты, F6 – обеспокоенность ошибками. Позднее F1 и F6, F4 и F5 были объединены в один фактор.

Почти совершенная шкала Р. Слэйни (Almost Perfect Scale, APS) [20] включает в себя важные аспекты перфекционизма, которых нет в других опросниках. Слейни, как и Фрост, исходит из того, что перфекционизм может иметь не только отрицательные, но и положительные аспекты. К положительным относятся высокие стандарты деятельности и стремление к порядку и организованности, к отрицательным – ощущение несоответствия стандартов и деятельности, тревога, прокрастинация, неспособность начать действовать и сложности в отношениях с людьми.

Опросник состоит из 4 шкал: «Стандарты и порядок», «Тревога», «Отношения» и «Прокрастинация». Позднее была добавлена шкала «Несоответствия», «Стандарты и порядок» была разделена, а шкалы отношений, прокрастинации и тревоги – удалены из опросника из-за недостаточной надежности. Данная методика была апробирована российскими авторами В.А. Ясной, А.М. Зурабовой [10]. В исследовании использовался первоначальный набор из 6 факторов – несоответствие, стандарты, порядок, отношения, прокрастинация и тревога. По итогам наиболее отчетливо выделились шкалы порядка, отношений и стандартов.

Шкала несоответствия разделилась на «чистые» пункты и смешанные со шкалой стандартов (нагрузки на оба фактора). При этом никакой смысловой разницы между двумя группами пунктов мы не обнаружили. В шкале прокрастинации осталось только 3 пункта, которые переадресовывали нагрузки на другие факторы. Фактор тревоги оказался очень массивным, но большая часть пунктов также оказывали влияние на другие факторы.

В эксплораторном анализе на первой выборке наилучшие результаты дало 6-факторное решение. Полученные факторы: несоответствие, стандарты, порядок, отношения, прокрастинация и перфекционистская тревога. Последний фактор получил новое название, так как представлял собой расширенный вариант оригинальной шкалы тревоги, отражая специфическую тревогу по поводу неудач и несоответствия.

На второй выборке наилучшие результаты дала 5-факторная модель, структура которой значительно отличалась от оригинальной. Возможно, это связано с размером выборки или влиянием случайных переменных. Были получены следующие факторы: несоответствие, порядок и стандарты, отношения, стандарты (отдельный фактор) и прокрастинация/тревога.

Про обобщении полученных результатов, было отмечено, что самым устойчивым фактором оказалось несоответствие. Порядок, стандарты и отношения тоже сохраняли свой состав, хотя и в меньшей степени. Наименее устойчивыми оказались тревога и прокрастинация.

На сегодняшний день две методики MPS показали наибольшее подтверждение валидности на широком круге клинических и неклинических популяций. APS была разработана недавно и поэтому менее широко использовалась и валидизировалась.

В нашей стране первые систематические исследования перфекционизма были начаты в 1990-х гг. Наиболее признанной является модель перфекционизма, предложенная Н.Г. Гаранян [2].

Согласно этой модели перфекционизм включает в себя: восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания (при постоянном сравнении себя с другими), завышенные притязания и требования к себе, завышенные стандарты деятельности при ориентации на полюс «самых успешных», селектирование информации о собственных неудачах и ошибках, поляризованное мышление (все или ничего). На основе этой концепции создан и апробирован оригинальный опросник перфекционизма [3]. Представленные модели и опросники ориентированы на изучение перфекционизма у взрослых. В исследовании Н.Г. Гаранян разведены здоровый и патологический перфекционизм.

Российским психологом А.А. Золоторевой [7] разработана и апробирована оригинальная методика «Дифференциальный тест перфекционизма», позволяющая дифференцировать нормальный и патологический тип перфекционизма. Методика содержит 24 утверждения, поровну распределяющиеся по шкалам нормального патологического перфекционизма.



Методика успешно прошла проверку психометрических показателей надежности и валидности.

Таким образом, большинство методик анализа перфекционизма разработаны зарубежными авторами. Российскими исследователями при изучении феномена перфекционизма в основном используются адаптации зарубежных опросников. Самыми популярными переводными опросниками являются: усовершенствованная методика изучения перфекционизма – Многомерная шкала перфекционизма П. Хьюитта и Г. Флетта (Hewitt P. & Flett G. Multidimensional Perfectionism Scale, MPS-H) – русскоязычный вариант – Многомерная шкала перфекционизма (MPS-H), адаптированная И.И. Грачевой; Шкала перфекционистской самопрезентации П. Хьюитта, адаптированная А.А. Золоторевой.

Необходимо отметить, что большая часть исследований перфекционизма проводится на взрослой выборке. Недостаточно исследований в области детского перфекционизма. Необходимо изучить источники перфекционизма, определить, какие факторы вносят основной вклад в формирование перфекционистских установок у детей, понять, каковы особенности перфекционизма у детей, как изменяются перфекционистские установки с взрослением ребенка и т.д.

Изучение детского перфекционизма активизировалось с появлением Детско-подростковой шкалы перфекционизма (The Child and Adolescent Perfectionism Scale, CAPS), разработанной канадскими учеными Хьюиттом и Флеттом [12]. Данная шкала состоит из 22 вопросов, которые распределяются по двум показателям: «Я»-адресованный и социально предписываемый перфекционизм.

Российский исследователь И.И. Грачева предложила использовать для выявления перфекционизма у подростков шкалу MPS-H (Multidimensional Perfectionism Scale) [18] и впервые адаптировала ее на подростковой выборке. Изначально данная шкала была разработана для исследования перфекционизма у взрослых. Однако вряд ли возможно использование этой шкалы при выявлении особенностей перфекционизма у детей.

Позднее С.В. Воликовой при участии профессора А.Б. Холмогоровой был составлен Опросник детского перфекционизма [1]. В данной методике предлагается следующая структура детского перфекционизма: высокие стандарты деятельности; родительский перфекционизм (восприятие ребенком завышенных требований родителей); негативное отношение к ошибке, неудаче; успех как основной мотив деятельности; физический перфекционизм; перегруженность (сверхделание). Это более точно раскрывает параметры, а также специфику детского перфекционизма. Данная структура охватывает мотивационный, поведенческий и когнитивный компоненты перфекционизма.

В публикациях встречаются ссылки на использование Детско-подростковой шкалы перфекционизма CAPS (The Child and Adolescent Perfectionism

Scale) [12]. Этот опросник не был апробирован на отечественной выборке. Также необходимо отметить, что исследователей, занимающихся проблемами детского перфекционизма крайне мало. На отечественной выборке апробирован только один опросник MPS-H (Multidimensional Perfectionism Scale) Р. Hewitt и G. Flett. Он использовался для исследования перфекционизма у подростков И.И. Грачевой [5].

Исследований перфекционизма с использованием выборки детей школьного возраста значительно меньше исследований, проводимых на взрослой выборке. Вопрос о структуре и критериях оценки детского перфекционизма в наши дни остается малоизученным. Существует небольшое количество действительно надежных опросников, которые смогли бы структурировать перфекционизм у детей и подростков.

Заключение

В статье представлен обзор существующих методик исследования перфекционизма, в которых данный феномен рассматривается с различных позиций. Так, Шкала перфекционизма Д. Бернса позволяет оценить уровень перфекционизма в рамках определения концептуального перфекционизма. Многомерная шкала перфекционизма П. Хьюитта и Г. Флетта позволяет оценить уровень перфекционизма согласно следующей структуре: перфекционизм, ориентированный на себя, перфекционизм, адресованный другим и социально предписываемый перфекционизм. Шкала перфекционистской самопрезентации П. Хьюитта отражает три грани данного феномена: *демонстрацию совершенства, поведенческое не проявление несовершенства, вербальное не проявление несовершенства*. В Многомерной шкале перфекционизма Р. Фроста перфекционизм имеет 6 составляющих: личные стандарты выполнения деятельности, беспокойство по поводу ошибок в совершаемых действиях, родительские ожидания, родительская критика, сомнение в совершенных действиях, организованность. Почти совершенная шкала Р. Слейни демонстрирует, что перфекционизм может иметь не только отрицательные, но и положительные аспекты. Российским психологом А.А. Золоторевой в оригинальной методике «Дифференциальный тест перфекционизма» также дифференцируется положительный и отрицательный тип перфекционизма. Детско-подростковая шкала перфекционизма Хьюитта и Флетта распределяет перфекционизм по двум показателям: «Я»-адресованный и социально предписываемый перфекционизм. В Опроснике детского перфекционизма С.В. Воликовой предлагается рассматривать следующую структуру перфекционизма: высокие стандарты деятельности; родительский перфекционизм; негативное отношение к ошибке, неуспеху; успех как основной мотив деятельности; физический перфекционизм; перегруженность.

Таким образом, показано, что единой универсальной методики измерения перфекционизма до сих пор не разработано. Особенно это касается изучения



детского перфекционизма, поскольку оригинальные шкалы измерения детского перфекционизма практически отсутствуют, а существующие методики не могут применяться ввиду их невалидности для детского возраста. Большинство российских методик являются аналогами зарубежных методик, апробированных на российской выборке.

Список литературы:

1. Воликова С.В. Современные исследования детского перфекционизма// социальная и клиническая психиатрия. – 2012. – Т. 22, № 2. – С. 97.
2. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дис. на соиск. ученой степ. д-ра психол. наук. – М., 2010. – 42 с.
3. Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю. Перфекционизм, депрессия и тревога // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 4. С. 18–48.
4. Грачева И.И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27, № 6. – С. 73–80.
5. Грачева И.И. Уровень перфекционизма и содержание идеалов личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: ИП РАН, 2006. – 24 с.
6. Золоторева А.А. Адаптация методики «Шкала перфекционистской самопрезентации» П. Хьюитта // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32, № 6. – С. 59–66.
7. Золоторева А.А. Дифференциальная диагностика перфекционизма// Психологический журнал. – 2013. – Т. 34, № 2. – С. 117–128.
8. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Нарциссизм, перфекционизм и депрессия // Московский психотерапевтический журнал. – 2004. – № 1. – С.18–35.
9. Ясная В.А., Еникополов С.Н. Апробация шкал измерения перфекционизма на российской выборке // Психологическая диагностика. 2009. – № 1. – С. 101–120.
10. Ясная В.А., Зурабова А.М. Апробация методики измерения перфекционизма Р. Слейни «Почти совершенная шкала» // Тез. докл. конф. «Ломоносов-2011». Секция Психология.
11. Burns D.D. The perfectionist's script for self-defeat // Psychology Today. – 1980. – November. – P. 34–52.
12. Flett G., Hewitt P. The Child-Adolescent Perfectionism Scale: development and association with measures of adjustment // Frost R. Perfectionism: Meaning, measurement and relation to psychopathology. Symposium conducted at the meeting of the Association for the Advancement of Behaviour Therapy. – San Francisco, 1990.
13. Frost R.O. et al. A comparison of two measures of perfectionism // Personality and Individual Differences. – 1993. – V. 14. – P. 119–126.

14. *Frost R.O.* et al. The dimensions of perfectionism // *Cognitive Therapy and Research*. – 1990. – V. 14, № 5. – P. 449–468.
15. *Frost R.O.*, *Heimberg R.G.*, *Holt C.S.* et al. A Comparison of Two Measures of Perfectionism // *Personality and Individual Differences*. – 1993. – V. 14.
16. *Hamachek D.E.* Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism // *Psychology*. – 1978. – V. 15. – P. 27–33.
17. *Hewitt P.* et al. The interpersonal expression of perfectionism: perfectionistic self-presentation and psychological distress // *Journ. of Personality and Social Psychology*. – 2003. – V. 84, № 6. – P. 1303–1325.
18. *Hewitt P.L.*, *Flett G.L.* The Multidimensional Perfectionism Scale: Development and validation // *Canad. Psychol.* – 1989. – V. 30. – P. 103–109.
19. *Hollender M.* Perfectionism // *Compr Psychiatry*. – 1965. – V. 6. – P. 94–103.
20. *Slaney R.B.* et al. The Almost Perfect Scale – Revised // *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. – 2001. – V. 34, № 3. – P. 130–145.

Электронное научное издание

**ВЕСТНИК ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Серия № 1

Психологические и педагогические науки

ВЫПУСК 1, 2014

Электронный научный журнал

Ответственный редактор
Силина Елена Алексеевна
Ответственный секретарь
Евтух Татьяна Викторовна

Редактор *О.В. Вязова*
Компьютерная верстка выполнена *Д.Г. Григорьевым*

Свидетельство о государственной аккредитации вуза
№ 0902 от 07.03.2014
Изд. лиц. ИД № 03857 от 30.01.2001
Подписано в печать 04.07.2014. Формат 60х90 1/16
Набор компьютерный. Бумага ВХИ, Печать цифровая
Усл. печ. л. 15,6. Уч.-изд. л. 14,0.

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ГСП, ул. Сибирская, 24, корп. 2, оф.71
тел. +7(342) 238-63-12
e-mail: rio@pspu.ru