

12+

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



Серия № 1
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ

Выпуск 1/2016

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

12 +

**ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

**Серия № 1
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Выпуск 1 / 2016

Электронный научный журнал

Пермь
ПГГПУ
2016

Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 1 / 2016 : электронный научный журнал [Электронный ресурс] / ред. кол.: Е.А. Силина (отв. ред. вып.), А.А. Волочков, Т.В. Евтух (отв. секретарь вып.) ; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2016. – 117 с. – 1,5 Мб.

Предлагаемый читателю выпуск «Вестника ПГГПУ» (Серия «Психологические и педагогические науки») посвящен психологическим исследованиям, проводимым преподавателями, аспирантами и студентами кафедры психологии и практической психологии ПГГПУ, а также учеными из ПГНИУ и ВШЭ. Теоретико-эмпирические исследования сгруппированы по разделам психологии – общая психология и психология личности, психология развития, психология образования и профессиональной деятельности.

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ВЫПУСКА:

Е.А. СИЛИНА – канд. психол. наук, проф., зав. кафедрой психологии (отв. ред. вып.) А.А. ВОЛОЧКОВ – д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой практической психологии Т.Е. ЕВТУХ – канд. психол. наук, доц. кафедры психологии (отв. секретарь вып.)

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 г.

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: tevtuh@pspu.ru – Евтух Татьяна Викторовне

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

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ	4
<i>ЕВТУХ Т.В.</i> УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ И АССОРТАТИВНОСТЬ СУПРУГОВ В ГРУППАХ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ БРАКА	4
<i>ЖДАНОВА С.Ю., ПУЗЫРЕВА Л.О., ПЕЧЕРКИНА А.В.</i> ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «ВТОРАЯ МИРОВАЯ ВОЙНА»	11
<i>ЧЕРНЫШЕВА Н.А.</i> ПРОКРАСТИНАЦИЯ: АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ.....	17
РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	27
<i>БОГОМЯГКОВА О.Н.</i> ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ С ДЕТЬМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И СЕМЕЙНОЙ СРЕДЕ	27
<i>ВОЛОЧКОВ А.А., РЕПИНА Е.В.</i> СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ.....	38
<i>ЮДИНА Р.Н., ПЕРМЯКОВА К.Б.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ЗАСТЕНЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	52
РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	69
<i>КОРНИЕНКО Д.С., ФОМИНЫХ А.Я., СОРОКИНА Е.А.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ И СПОРТИВНОЙ МОТИВАЦИИ В РАЗНЫХ ВИДАХ СПОРТА. ПИЛОТАЖНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ	69
<i>КРАСНОВ А.В.</i> КРИТЕРИАЛЬНАЯ ВАЛИДНОСТЬ ОПРОСНИКА «УЧЕБНАЯ АКТИВНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ»	85
<i>ХАРЛАМОВА Т.М.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ УЧИТЕЛЯ ПРИ ПОЛИПРЕДМЕТНОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ.....	101

РАЗДЕЛ 1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9

Евтух Татьяна Викторовна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

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

614990, Пермь, Сибирская, 24, +7(342) 212-85-90

e-mail: TEvtuh@yandex.ru

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ И АССОРТАТИВНОСТЬ СУПРУГОВ В ГРУППАХ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ БРАКА

Tatiana V. Evtukh

Ph.D., Associate Professor of the Department of Psychology

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education

«Perm State Humanitarian Pedagogical University»

24, Sibirskaja Str., 614990, Perm, Russia

e-mail: TEvtuh@yandex.ru

MARRIAGE SATISFACTION AND ASSORTATIVE SPOUSES IN GROUPS WITH DIFFERENT EXPERIENCE OF MARRIAGE

Аннотация. Статья посвящена раскрытию ценностных ориентаций, ролевых установок и удовлетворенности браком супругов, различающихся по стажу семейных отношений.

Выявлены значимые различия семейных и жизненных ценностей, ролевых установок (ожиданий) в супружеских парах, различающихся по стажу брака. Значимыми для супругов, вне зависимости от стажа брака, является роль хозяина/хозяйки и значимость внешней социальной активности (профессиональной, общественной). Значимых различий в уровне удовлетворенности браком в исследуемых группах (со стажем брака до 7–9 и 13–16 лет) не обнаружено.



Ключевые слова: удовлетворенность браком; ассортативность супругов; ценности; семейные отношения; ролевые установки; продолжительность брака.

Abstract. The article is devoted to disclosure of value orientations, attitudes and role satisfaction of married couples, differing in length of service of family relations.

There were established significant differences in family and social values, role-playing settings (expectations) in couples differing by years of marriage. Significant for spouses, regardless of the time of marriage, is the role of host / hostess and the importance of external social activity (professional and social). No significant differences in the level of satisfaction with marriage in the groups studied (with the experience of marriage to 7–9 and 13–16 years old) were found.

Key words: marriage satisfaction; assortative spouses; values; family relations; role installation; duration of marriage.

Характер изменений удовлетворенности браком с увеличением стажа совместной жизни супругов активно исследуется как зарубежными, так и отечественными психологами с середины 70-х гг. прошлого столетия, однако полученные данные зачастую являются противоречивыми. При этом достаточно много работ посвящено проблеме зависимости удовлетворенности браком от сходства установок супругов. Исследователи отмечают, что важным является не столько то, какие ценности преобладают у супругов, сколько то, какова степень их согласованности.

Неслучайное заключение брачных союзов на основе сходства по разным характеристикам называется ассортативностью. Мерой ассортативности принято считать корреляционную связь по изучаемым характеристикам супругов.

Высокая положительная ассортативность была обнаружена у таких признаков, как уровень образования, религиозные и политические установки, социально-экономическое положение. Умеренная ассортативность установлена для физических показателей и когнитивных характеристик, например, когнитивных стилевых особенностей и специальных способностей.

Исследования также продемонстрировали, что личностные качества и особенности темперамента не являются значимым критерием при подборе спутника жизни: корреляции между этими признаками у супругов достаточно низки [5].

На кафедре психогенетики МГУ им. Ломоносова под руководством М.С. Егоровой в 2012–2014 гг. была проведена серия масштабных исследований, в результате которых было выявлено, что ассортативность

супругов может рассматриваться как интермедиатор, опосредующий влияние социально-демографических и личностных характеристик на формирование психологических особенностей их детей (личностных характеристик, академической успеваемости). Также было обнаружено сходство по многим личностным параметрам супругов (при этом отмечался недостаточно сильный уровень корреляции).

Анализ, проведенный О.В. Паршиковой [4] по трем подвыборкам супругов, сформированным на основе продолжительности брака (до года, от года до 10, более 10 лет), показывает, что сходство супругов по личностным характеристикам связано с продолжительностью брака.

В исследовании были выделены три группы личностных характеристик.

В первую группу входят показатели интернальности, поиска ощущений (общая шкала, поиск новизны), уровень макиавеллизма и программирование своих действий. По этим характеристикам наблюдается сходство супругов вне зависимости от продолжительности брака. С течением прожитых вместе лет сходство по этим характеристикам может или несколько ослабевать, или незначительно увеличиваться, но практически всегда оно проявляется хотя бы на уровне тенденции.

Вторая группа – личностные характеристики, сходство по которым проявляется только после достаточно длительного периода совместной жизни. К ним можно отнести интернальность в области достижений, оценивание результатов своих действий, поиск ощущений через связанную с риском активность и ценность активности при пассивном поведении.

В третью группу входят характеристики, по которым сходство супругов практически отсутствует, но может проявляться в некоторых выборках. Эту группу составляют как максимально обобщенные личностные характеристики (нейротизм, экстраверсия), так и частные показатели личностной сферы (интернальности в области здоровья, особенности сознательной саморегуляции поведения и поиска ощущений).

Т.М. Харламовой [6] проведен сравнительный анализ психологической специфики брачной ассортативности супружеских пар со стажем семейной жизни до 10 лет и более 10 лет, проживающих в городе и сельской местности. Было выявлено небольшое количество различий в группе супругов со стажем семейной жизни до 10 лет, что может свидетельствовать о наличии положительного варианта ассортативности, при котором пары подбираются по принципу схождения, в том числе психологических характеристик. По мере увеличения стажа семейной жизни (более 10 лет) количество различий в психологических особенностях партнеров меняется, но в целом мужчины и женщины психологически похожи, что указывает на сохранение во времени



эффектов положительной ассортативности, обеспечивающей постоянство межличностных отношений и минимизацию конфликтов.

Проведенное нами на выборке из 30 супружеских пар (по 15 пар со стажем 5–9 лет и 13–16 лет) исследование позволило сделать ряд заключений. Статистически значимых различий в уровне удовлетворенности браком в исследуемых группах выявлено не было. Необходимо отметить, что другими исследователями [2] установлено, что супружеские пары со стажем до 5 лет в большей степени удовлетворены браком, чем супруги со стажем от 5 до 10 лет.

Наиболее выраженные различия в исследуемых супружеских парах наблюдаются по показателям методики А.Н. Волковой «Определение согласованности семейных ценностей и ролевых установок (ожиданий) в супружеской паре» (РОП).

Так, в супружеских парах со стажем 7–9 лет на статистически достоверном уровне более выраженными являются представления о существующих отношениях в интимно-сексуальной, хозяйственно-бытовой, родительско-воспитательной, эмоционально-психотерапевтической сферах, социальной активности, а также в области внешней привлекательности и личностной идентификации супругов. Следует отметить, что данные статистические различия являются одинаково выраженными как у женщин, так и у мужчин данной выборки по сравнению с выборкой супружеских пар, находящихся в браке 13–16 лет.

Таким образом, супружеские пары (и супруг, и супруга), состоящие в браке меньшее количество лет (7–9), более ориентированы (по сравнению с супругами, находящимися в браке 13–16 лет) на реализацию следующих функций:

- интимно-сексуальной: считают сексуальную гармонию важным условием супружеского счастья, отношение к супруге(у) более зависит от оценки ее (его) как сексуального партнера;
- хозяйственно-бытовой: собственное активное участие в ведении домашнего хозяйства;
- родительско-воспитательной функции;
- эмоционально-психотерапевтической: демонстрируют значимость взаимной моральной и эмоциональной поддержки членов семьи, ориентацию на брак как среду, способствующую психологической разрядке и стабилизации.

Они более ценят внешнюю привлекательность и личностную идентификацию супругов, т.е. идентификацию с брачным партнером: ожидание общности интересов, потребностей, ценностных ориентации, способов времяпрепровождения.

Были выявлены статистически значимые различия в ценностных ориентациях (по методике М. Рокича) исследуемых супружеских пар: пары со стажем брака 13–16 лет более ценят уверенность в себе, чем пары со стажем брака 7–9 лет, однако последние более ценят аккуратность. Подчеркнем, что данное различие более характерно для супругов: те, кто состоят в браке 13–16 лет, больше ценят терпимость, чем супруги, состоящие в браке меньшее количество лет.

Мужчины, состоящие в браке меньшее количество лет, более непримиримы к недостаткам в себе и других, чем мужчины, состоящие в браке большее количество лет, а последние более ценят счастливую семейную жизнь.

Данные корреляционного анализа в группе супружеских пар со стажем 7–9 лет выявили, что показатель удовлетворенности браком тесным образом связан с представлениями о возможности достигать целей жизни с помощью воли и более низкими оценками интимно-сексуальной функции (причем, сила данной связи определяется в основном оценками женщин).

Обращает на себя внимание связь показателя удовлетворенности браком с показателем личностной идентификации супругов в группе мужчин с малым стажем брака (7–9 лет): чем более мужчины в такой супружеской паре чувствуют общность интересов, потребностей, ценностных ориентации, способов времяпрепровождения с супругой, тем более они удовлетворены браком. Для них показатель удовлетворенности браком связан с обеспечением психотерапевтической функции семьи (созданием положительного эмоционального климата), ценностью дружбы, честностью, пониженными показателями: значимости внешней привлекательности партнера, направленности на полноту и эмоциональную насыщенность жизни, аккуратности, исполнительности и непримиримости к недостаткам в себе и других.

В группе супружеских пар со стажем 13–16 лет выявлено, что супруга, состоящая в браке большее время и в большей мере удовлетворенная браком, проявляет готовность к высокооплачиваемой, но неинтересной работе и готовность в ситуации материального затруднения занять денежные средства, заинтересована в обеспечении уюта и совершении покупок.

Чем выше степень удовлетворенности браком супругов данной выборки, тем более они ориентированы на самостоятельное принятие решения и продуктивность деятельности и тем менее они ориентированы на мнение других.

Для мужчин данной группы показатель удовлетворенности браком связан с ориентацией на эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе). Данные факты полностью согласуются с описанными



О.В. Шишкиной, Т.В. Андреевой, Ю.А. Шмотченко, отмечавшими высокую удовлетворенность браком у мужчин, ориентированных на продуктивность в жизни, эффективность в делах [1].

Обнаружена отрицательная корреляция показателя удовлетворенности браком с направленностью на познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие) в группах мужчин с разным стажем брака, в то время как в группах женщин, отличающихся по продолжительности брачных отношений, данная связь в принципе отсутствует.

В выборке супругов со стажем брака 13–16 лет выявлены внутрипарные сходства по 12 показателям (для сравнения: в выборке супругов со стажем брака 7–9 лет – только по двум).

В обеих выборках выявлены внутрипарные сходства супругов по таким показателям, как роль хозяина/хозяйки и значимость внешней социальной активности (профессиональной, общественной). Таким образом, видимо эти показатели являются наиболее значимыми для супругов при стаже брака от его заключения до 16 лет.

В выборке супругов со стажем брака 13–16 лет выявлены (дополнительно к обозначенным) внутрипарные сходства по таким показателям, как организация семейной субкультуры, представления супругов о значимости в семейной жизни: сексуальных отношений, личностной общности мужа и жены, родительских обязанностей, профессиональных интересов супругов, хозяйственно-бытового обслуживания, моральной и эмоциональной поддержки, внешней привлекательности партнеров, а также ценностей свободы, образованности и эффективности.

Принимая во внимание, что семья – это самоорганизующаяся, нелинейная, открытая система, успешное ее функционирование возможно при постоянном согласовании систем представлений, установок и ценностей супругов, что и наблюдается в выборке супружеских пар со стажем брака более 13 лет.

Полученные нами результаты согласуются с описанными в литературе фактами.

Так, в исследованиях О.В. Паршиковой [4], Л.Л. Баландиной Т.М. Харламовой [2] также выявлено наибольшее количество связей внутрипарных личностных характеристик у супругов, состоящих в браке 10 и более лет, что свидетельствует о более высоком уровне сходства таких супругов, по сравнению с теми, кто прожил в браке менее 10 лет, и говорит о положительной ассортативности, т.е. психологической похожести супругов.

С.И. Голодом [3] получены данные о сближении ценностных ориентаций супругов, состоящих в браке более десяти лет.

Поскольку в нашем исследовании не использовался лонгитюдный метод, нельзя утверждать, что ассортативность по ряду психологических изученных качеств супругов возрастает (для подобного утверждения необходимо дополнительное исследование), при этом возможно и другое объяснение: мужчины и женщины, в большей мере сходные по ряду психологических характеристик, в большей степени склонны к сохранению брака.

Список литературы

1. *Андреева Т.В.* Психология современной семьи. – СПб.: Речь, 2006.
2. *Баландина Л.Л., Харламова Т.М.* Психологическая характеристика супругов в разной степени удовлетворенных браком // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2012. – № 4. – С. 79–80.
3. *Голод С.И.* Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты / под ред. Г.М. Романенковой. – Л., 1984.
4. *Паршикова О.В.* Сходство супругов по личностным характеристикам и продолжительность брака // Психологические исследования. – 2012. – Т. 5, № 26. – С. 10. – URL: <http://psystudy.ru>.
5. *Равич-Щербо И.В., Марютина Т.М., Григоренко Е.Л.* Психогенетика. – М.: Аспект Пресс, 2000. – С. 122.
6. *Харламова Т.М.* Психологическая специфика брачной ассортативности // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 8. – С. 974–978.



УДК 159.9.01

Жданова Светлана Юрьевна

доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии
развития

Пузырёва Любава Олеговна

ассистент кафедры психологии развития, аспирант

Печеркина Анна Викторовна

ассистент кафедры психологии развития, аспирант

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский
университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Букирева, 15, +7(342)239-61-56
e-mail: svetlanaur@gmail.com*

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «ВТОРАЯ МИРОВАЯ ВОЙНА»

Svetlana Y. Zhdanova

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department
of Developmental Psychology

Liubava O. Puzyreva

Assistant of the Department of Developmental Psychology, Postgraduate Student

Anna V. Pecherkina

Assistant of the Department of Developmental Psychology, Postgraduate Student

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State National Research University»
15, Bukireva Str., 614099, Perm, Russia,
e-mail: svetlanaur@gmail.com*

PSYCHOSEMANANTIC ANALYSIS OF THE CONCEPT OF THE SECOND WORLD WAR

Аннотация. В статье приводится описание применения психосемантического подхода к изучению концепта Второй мировой войны.

Обосновано применение данного подхода к изучению образа Второй мировой войны на примере исследования, проводившегося на студенческой выборке. Был проведен анализ вербальных и рисуночных описаний при предъявлении стимулов «война», «мир», «Вторая мировая война». Обозначены тенденции в изображениях и описаниях мира и войны. Описаны категории, которые составляют семантическое пространство концептов «война», «мир», «Вторая мировая война».

Ключевые слова: Вторая мировая война; война; мир; психосемантический подход; семантическое пространство; субъективный образ.

Abstract. The article describes the possibility of using of psychosemantic approach to the study of the concept of the Second World War. Applying this approach to the study of the image of the Second World War was justified. The study was conducted on a sample of students. The analysis of verbal and picturesque descriptions was conducted upon presentation of stimuli «war», «world», «World War II». Have been identified trends in the images and descriptions of peace and war. Have been described the categories that make up the semantic space concepts of «war», «world», «World War II».

Key words: The Second World War; war; peace; psychosemantic approach; semantic space; subjective image.

Психосемантический подход в психологии как относительно новое направление исследует существование системы значений, их появление и функционирование в сознании индивида. В данном направлении реализуется «субъектный» подход к пониманию другого, который выступает как носитель собственной уникальной картины мира [5].

Согласно подходу Е.Ю. Артемьевой, составляющим субъективного образа мира является индивидуальный опыт каждого человека. С данной точки зрения, образ мира и субъективное представление о нем несут в себе «следы всей предыстории психической жизни субъекта» [1]. В связи с этим должна существовать определенная структура, которая будет являться регулятором и составляющей образа мира. В качестве подобной структуры выступает категория субъективного опыта. Семантика предстает одним из слоев субъективного опыта и составляющей «картины мира» [1].

Картина мира человека существует в виде системы значений и смыслов, в ней содержатся общие представления о реальности, жизни индивида. Помимо отражения и познания мира, человеку также присуща способность придавать миру смысл через систему эмоционально окрашенных категорий и личностных



отношений, которые передают уникальность мировосприятия и являются причиной активного преобразования индивидом окружающего мира.

Таким образом, субъективную картину мира можно назвать системой представлений человека о мире и месте в нем человека, системой связей между образами, которая является определенной причиной формирования жизненных позиций людей, их ценностных ориентаций и т.д.

В нашей стране преобладает подход к исследованию картины мира человека как к пространству определенных внутренних значений – семантическому пространству.

Человек наделяет смыслами не только свою собственную жизнь, конструируя специфическую картину мира, но и исторические события прошлого.

В современном научном сообществе активно обсуждается проблема понимания и восприятия человеком своего жизненного пути. Изучение этой проблемы невозможно без осознания места истории страны, народа или даже мира в жизни конкретного индивида. В этой связи встает вопрос о роли восприятия истории в картине мира и жизни личности [6].

История, будучи объективным процессом реальности, не поддается изменениям, однако образ как пространство значений исторического события или эпохи может трансформироваться, искажаться в связи с множеством факторов. Одни и те же фрагменты истории, события и факты воспринимаются, преобразуются и трансформируются в опыте личности по-разному.

Исторические события прошлого условно можно представить через дихотомию «мир» – «война». Последствия войны отчетливо прослеживаются как в целом в истории человечества, так и в жизни отдельного человека [4].

Образ Второй мировой войны в сознании граждан под влиянием современного пространства медиа претерпевает изменения, однако очень важно сохранить в памяти народа образ войны как национальной трагедии, повлекшей невосполнимые потери и унесшей жизни миллионов человек [2].

Обращение к исследованию представлений о войне и образа войны дает нам возможность оценить современный взгляд на ужасающие события тех лет. Необходимо формировать знания об исторических фактах, воспитывать соответствующее уважительное отношение к людям старшего поколения и ветеранам Великой Отечественной войны [3].

Именно в данном аспекте представляется интересным изучение образа Второй мировой войны у студентов.

С целью изучения образа Второй мировой войны было проведено эмпирическое исследование. Выборку составили студенты нескольких факультетов Пермского государственного национального исследовательского университета

(факультета современных иностранных языков и литератур, историко-политологического, экономического, философско-социологического и др.).

Для исследования образа Второй мировой войны у студентов был применен метод ассоциативного эксперимента, где в качестве стимулов использовались такие понятия, как «война», «мир», «Вторая мировая война».

Так как психосемантический подход может быть применен к изучению всех форм репрезентации объекта, в данном случае образ Второй мировой войны исследовался через анализ вербальных и рисуночных описаний.

В ходе исследования были получены следующие результаты. В процессе анализа рисунков удалось установить некоторые тенденции в изображении мира и войны. Так, мир у студентов ассоциируется с семьей, любовью, детьми, домом. Семья изображается всегда полная, с одним или двумя детьми. Чаще всего изображен семейный досуг: игры, в которых принимают участие все члены семьи, прогулки и пр. На лицах изображенных людей всегда присутствуют улыбки. Кроме того, в большинстве случаев семья изображается на фоне дома, природы, солнца. Солнце присутствует на большинстве рисунков, олицетворяя ясную погоду, умиротворение, спокойствие и радость. Нередки изображения домов, природы, нашей планеты. На рисунках – много пустого пространства, они светлые, редко используется штриховка.

При изображении войны студенты прибегают к штриховке, усиливается нажим на карандаш, рисунки становятся темнее, меньше пустого пространства. Атрибутами большинства рисунков становятся танки, самолеты, оружие, солдаты. Часто встречаются подписи названий орудий, такие как «Катюша» и др. На изображениях встречаются взрывы, перестрелки, убитые и раненые люди. Студенты стараются изображать повсюду огонь, почти на всех рисунках представлены боевые действия, четко разграничены солдаты советской армии и враги. Главное, что можно выделить в изображении врага, – это обобщенность представления, некоторая схематичность, хотя и с элементами конкретного, индивидуального восприятия, сильной эмоциональной окраской.

При изображении Второй мировой войны встречается повтор рисунков для предыдущего стимула – «война», что может свидетельствовать о том, что именно Вторая мировая война является для студентов самой разрушительной, кровавой, жестокой войной, одним из ключевых событий истории страны. Наряду с упомянутыми выше атрибутами: танками, оружием, бойцами, перестрелками, отличительными элементами для стимула «Вторая мировая война» можно назвать изображения серпа и молота, свастики, И. Сталина и А. Гитлера, слов «СССР» и «Германии». Здесь репрезентация чаще идет через представление дихотомий, четко отражена идея противостояния.



Важно отметить, что наряду с изображением печали и слез, часто студенты изображают медали, ордена, знамена. Акцент смещается с ужасов войны на радость от одержанной победы.

Кроме того, необходимо обратить внимание на рамочный формат восприятия образа Второй мировой войны. Студенты обращают внимание только на конкретные боевые действия, изображая в рисуночных методиках события и моменты, которые, по их мнению, происходили в тот период времени. При описании Второй мировой войны студенты не учитывали влияние и нанесенный ущерб в странах-участницах, не обращали внимание на то, что война идет не только на полях сражений, но и в тылу. Данный феномен представляет интерес в плане дальнейших исследований причин рамочного и шаблонного восприятия некоторых концептов.

Анализ вербальных ассоциаций с указанными стимулами позволил выделить следующие тенденции. Вербальные компоненты образа мира, войны и Второй мировой войны пересекаются со знаковыми описаниями. Так, наиболее часто встречающимися ассоциациями к стимулу «мир» стали понятия: семья, любовь, солнце, планета, спокойствие, свобода, небо, добро и дружба.

Композиционный рисунок семантически организованной репрезентации войны объединяет повторяющиеся словесные комплексы: танки, оружие, сражение, армия, разрушение, убийства. Война ассоциируется у студентов с горем, болью, смертью. В числе наиболее популярных ассоциаций встречаются такие, как голод, отчаяние, враги, страх и ужас, жестокость, потери, слезы.

Вторая мировая война описывается студентами через следующие категории: ужас, фашизм, страдание, жертвы. Так же, как и в рисуночных методиках, используются дихотомии: Гитлер – Сталин, СССР – Германия. Часто встречается ассоциация с победой.

Таким образом, можно заключить, что семантическое пространство концепта «мир» наполнено следующими категориями: семья, любовь, дети, дом, солнце, счастье. Образ войны наполнен категориями: смерть, боль, убитые и раненые, военные и солдаты, военная техника и оружие. Вторая мировая война в сознании студентов представлена дихотомическими образами: Гитлер – Сталин, война – победа, Германия – СССР, свастика – серп и молот. Ретроспективный образ Второй мировой войны трансформируется сейчас в образ победы, героизма.

Список литературы

1. *Артемьева Е.Ю.* Основы психологии субъективной семантики. – М., 1999. – 350 с.
2. *Ерофеева И.В.* Параллели репрезентации концепта «война» в медиатексте: длиной в 70 лет // Наука и мир. – 2015. – № 5. – С. 22–24.
3. *Жданова С.Ю., Пузырева Л.О., Печеркина А.В.* Медиатекст как объект изучения (на примере анализа песен и фильмов о войне) // В мире научных открытий. – 2015. – № 11.6. – С. 2274–2287.
4. Образ советского воина в специальных группах социальной сети «Фейсбук» / С.В. Полякова, С.Ю. Жданова, С.Л. Мишланова и др. // В мире научных открытий. – 2015. – № 11.2. – С. 1106–1115.
5. *Петренко В.Ф.* Основы психосемантики. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
6. *Трегубенко И.А.* Историческая память в контексте субъективной картины жизненного пути личности: дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук. – СПб., 2013. – 219 с.

Исследование выполнялось при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 15-16-59006 «а (р)».



УДК 159.923.3

Чернышева Наталья Александровна
аспирант кафедры психологии развития

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Букирева, 15, +7(342)239-61-55
e-mail: chernysheva-n.a@yandex.ru*

ПРОКРАСТИНАЦИЯ: АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ

Natalya A. Chernysheva
Postgraduate Student of the Department of Developmental Psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State National Research University»
15, Bukireva Str., 614099, Perm, Russia
e-mail: chernysheva-n.a@yandex.ru*

PROCRASTINATION: ACTUAL CONDITION OF THE PROBLEM AND PROSPECT OF STUDYING

Аннотация. В статье приводится анализ различных определений феномена прокрастинации, отличительных особенностей откладывания дел (осознанность, иррациональность, негативные последствия и негативные переживания, связанные с прокрастинацией), обзор классификаций видов прокрастинации Н. Милграма, Дж. Р. Феррари, А.Х.К. Чу и Дж. Н. Чой, а также обсуждаются недостатки данных классификаций. Рассматриваются современные направления изучения прокрастинации и наиболее разработанные из них – изучение характеристик задач, которые откладываются, и индивидуально-личностных особенностей самих прокрастинаторов. В последнем направлении более перспективными называются исследования взаимосвязи прокрастинации с нейротизмом, экстраверсией, осознанностью, перфекционизмом и самооэффективностью. Выдвигаются гипотезы для дальнейшего эмпирического исследования взаимосвязи феномена прокрастинации с личностными особенностями.

Ключевые слова: прокрастинация; откладывание; определение прокрастинации; виды прокрастинации.

Abstract. The article provides a review of the various approaches to the phenomenon of procrastination and different aspects of postponement such as: awareness, the irrationality, the negative effects and negative experiences related to procrastination. A review of classifications of procrastination (H. Milgram, J.R. Ferrari, A.H.K. Chu and J.N. Choy) are also discussed. Two major direction of procrastination studies are presented: the first is the task properties, the second – characteristics of procrastinators. There are some evidence that procrastination associate with neuroticism, extraversion, awareness, perfectionism and self-efficacy. For the further empirical study of the procrastination we hypothesized that procrastination are related with cognitive and personal characteristics.

Key words: procrastination; postponement; the definition of procrastination; procrastination types.

Феномен откладывания в зарубежной психологии исследуется уже достаточно давно. Так, термин «прокрастинация» в научном контексте впервые употребил П. Рингенбах в 1977 г. в процессе работы над книгой «Прокрастинация в жизни человека» [23]. Следующими трудами, где упоминается данный термин, стали книги А. Эллиаса и В. Кнауса [16], Дж. Бурка и Л. Юэн [13]. После выхода в свет этих книг, в середине 1980-х гг., тема откладывания привлекла к себе внимание многих ученых – стали появляться теоретические обзоры [12] и эмпирические исследования.

С конца прошлого столетия накоплен довольно объемный багаж эмпирических данных, однако теоретическая база данного направления исследований неоднородна и содержит множество различных гипотез: о природе прокрастинации, о взаимосвязях с различными особенностями личности и о характере этих связей, о ситуативных причинах прокрастинации и т.д. [7; 12; 13; 15; 18; 23].

Операционализация понятия прокрастинации идет по пути не дополнения, расширения или опровержения одной гипотезы, а, скорее, имеет вид постоянного образования все новых идей о психологическом содержании данного феномена. Это не столько вводит в заблуждение, сколько говорит о сложности, многогранности изучаемого явления и может быть рассмотрено как перспектива для дальнейших теоретических и экспериментальных исследований.

В своем метааналитическом обзоре П. Стил [23] попытался объединить основные отличительные особенности прокрастинации и вывести единое



определение. Первое, что объединяет все анализируемые концепции, касается самого факта откладывания – прокрастинация это всегда промедление, невыполнение. Вторая отличительная особенность прокрастинации в том, что откладываются дела, привязанные к каким-либо срокам – данный фактор позволяет разделять истинных прокрастинаторов и тех, кто периодически корректирует свои планы. Два последних проявления прокрастинации связаны друг с другом: во-первых, прокрастинация всегда влечет за собой негативные последствия, во-вторых, подобное откладывание всегда сопровождается негативными переживаниями (чувством вины, тревогой и т.д.) [23].

При анализе определений, используемых отечественными авторами, оказалось, что в отечественной психологии нет единого мнения о природе прокрастинации.

Я.И. Варваричева добавляет к перечисленным П. Стил особенностям осознанность процесса. По ее мнению, прокрастинация – сознательное откладывание субъектом намеченных действий, несмотря на то что это повлечет за собой определенные проблемы [3]. Н.В. Боровская заключает, что изучаемый нами феномен – привычка откладывать запланированные дела [2]. Е.П. Ильин относит прокрастинацию скорее к лени, хотя и определяет ее как склонность к постоянному откладыванию [8]. О.С. Виндекер и М.В. Останина относят прокрастинацию к негативным характеристикам, влияющим на успешность деятельности человека [4]. Н.Г. Гаранян, при исследовании перфекционизма, отнесла прокрастинацию к дезадаптивным стратегиям совладания со стрессом [5]. Л.И. Дементий, изучая тему ответственности и субъектности, видит прокрастинацию как слабость или несформированность регулятивного потенциала личности, выражающуюся в неспособности управлять ситуацией [6]. Н.Н. Карловская и Р.А. Баранова интерпретируют прокрастинацию как комплексный, неоднородный в психологическом плане феномен, включающий в себя поведенческие, эмоциональные и когнитивные компоненты, тесно связанный с мотивационной сферой личности [1].

При отсутствии единого определения есть возможность найти точки соприкосновения различных трактовок прокрастинации и выделить следующие ее отличительные особенности:

- осознанность – субъект умышленно переносит выполнение задуманного на более поздний срок;
- иррациональность – подобное откладывание приводит к отрицательным последствиям и человек заранее это предполагает;

- субъективное ощущение внутреннего дискомфорта и негативные эмоциональные переживания, связанные с ситуацией (это еще и является основным критерием различия между собственно прокрастинацией и ленью).

В дальнейшем мы будем рассматривать прокрастинацию как сознательное откладывание дел, приводящее к отрицательным последствиям и сопровождающееся субъективным ощущением внутреннего дискомфорта и негативными эмоциональными переживаниями.

В настоящее время П. Стил выделяет еще один контекст феномена прокрастинации – чем большее время разделяет настоящий момент и планируемое событие, тем больше вероятность, что человек предпочтет получить сиюминутное удовольствие, чем будет «работать на перспективу» [24], т.е. отложит важную работу с отсроченным результатом для удовлетворения актуальных, но не значимых потребностей.

Изучая содержание феномена, многочисленные зарубежные исследователи показали, что прокрастинация не является однородной, различаясь только частотой проявления, – откладывание можно классифицировать по различным основаниям.

Так, среди известных зарубежных классификаций – типологии Н. Милграма [20], Дж. Р. Феррари [17], А.Х.К. Чу и Дж. Н. Чой [14]. Среди отечественных исследователей вопрос классификации поднимает В.С. Ковылин, который продолжает идею П. Стила об иррациональности прокрастинации [9]. Рассмотрим некоторые подробнее.

Н. Милграм, Дж. Батори и Д. Моурер [20] выделили 5 основных типов прокрастинаций в зависимости от сферы проявления:

1. Ежедневная, или бытовая, – здесь откладывание рассматривается как жизненная стратегия, проявляющаяся в отсутствии навыков выполнения рутинных, регулярных обязанностей, наблюдающаяся на протяжении всей жизни и связанная с неумением управлять временем. Сюда можно отнести работы по дому, закупки продуктов, приборки.

2. Прокрастинация принятия решений – невозможность принятия в установленные сроки каких-либо решений, в том числе и незначительных.

3. Невротическая прокрастинация – откладывание важных решений, связанных с различными жизненными этапами, – выбор сферы деятельности, создание семьи и т.д.

4. Компulsiveвная прокрастинация – в данном виде прокрастинации сочетаются поведенческая прокрастинация и прокрастинация в принятии решений. Чаще всего проявляется как хроническое промедление в любой деятельности.



5. Академическая – откладывание выполнения учебных заданий и проектов, сложности при соблюдении установленных сроков.

Спустя почти семь лет Н. Милграм в соавторстве с Р. Тенне [21] пересмотрели данную классификацию, в результате чего осталось только два типа откладывания: прокрастинация заданий и прокрастинация решений.

В 2005 г. А.Х.К. Чу и Дж. Н. Чой опубликовали свое исследование, в котором предприняли попытку найти позитивные, ресурсные стороны прокрастинации. Для этого они предложили разделить пассивных и активных прокрастинаторов: первые откладывают выполнение задач ввиду различных негативных переживаний (тревога, нерешительность, болезненный перфекционизм), а вторые откладывают практически намеренно – им комфортно работать в условиях сжатых сроков, под давлением ответственности за результаты. Несколько позже было показано, что стратегию поведения активных прокрастинаторов сложно назвать истинной прокрастинацией, так как в данном случае существует совершенно отличное использование времени, другой уровень самооэффективности, коппинг-стратегий и итоговых результатов деятельности [14].

Дж. Р. Феррари с соавторами [17] в основу своей типологии положили в стратегии поведения людей в ситуации откладывания:

1. «Искатели острых ощущений» – люди, относящиеся к данной категории, предпочитают откладывать выполнение какой-либо работы, так как им нравится ощущать энергетический подъем, который они переживают, выполняя все в последний момент.

2. «Нерешительные» прокрастинаторы – люди, постоянно откладывающие принятие даже незначительных решений из-за ответственности за результат. Для них работает следующая логическая цепочка: пока решение не принято, нет вероятности допустить ошибку и получить неудовлетворительные результаты. Чаще такие люди склонны к перфекционизму.

3. «Избегающие» прокрастинаторы – в основе данного поведения заложено стремление избежать сначала неприятных задач, а затем положительных или отрицательных оценок окружающих.

Анализируя классификацию Дж. Р. Феррари, П. Стил в 2010 г. публикует работу [22], данные которой противоречат теории о трех типах прокрастинаторов. Результаты его исследования свидетельствуют о высоких значениях импульсивности у прокрастинаторов. Именно импульсивность, по мнению автора, лежит в основе иррациональности прокрастинации, т.е. чем выше у человека склонность «поддаваться соблазнам», тем больший уровень

прокрастинации он будет демонстрировать, несмотря на осознание возможных негативных последствий этого откладывания.

Отсутствие единого определения и классификации типов прокрастинации, признанной большинством исследователей, и все усиливающийся интерес к данной теме привели к тому, что исследования прокрастинации проводятся в различных плоскостях. В настоящее время возможно выделить следующие направления, реализующиеся как в России, так и за рубежом [7]:

1. Исследование ситуативных причин – сюда можно отнести анализ общих ситуативных факторов, в частности, изучение характеристик задач, способствующих прокрастинации [3; 10; 23].

2. Индивидуально-личностные особенности самих прокрастинаторов [7; 10; 17; 22].

3. Последствия откладывания [3].

4. Социально-культурные и демографические различия прокрастинации [23].

Большее внимание уделяется первым двум направлениям. Исследование средовых воздействий имеет богатую историю, а в контексте проблемы прокрастинации вопрос можно поставить следующим образом: «Какие характеристики задач становятся предиктами откладывания?». Такая формулировка имеет основание, поскольку около 50 % испытуемых в ходе исследования прокрастинации в качестве возможных причин откладывания указали именно характеристики поставленной перед ними задачи [10]. Среди таких характеристик можно назвать навязанность, скучность, рутинность, а также длительный срок, данный на выполнение, и отсроченность последствий [12].

Второе направление исследований, значительно разработанное в рамках феномена прокрастинации, – изучение индивидуально-личностных особенностей людей, постоянно откладывающих выполнение действий или принятие решений.

Единой модели структурирования личностных особенностей человека на сегодня не существует как у зарубежных авторов, так и у отечественных, но данная тема до сих пор актуальна [11].

Н.Н. Карловская и Р.А. Баранова выделяют несколько направлений, которые изучают связь какой-либо подструктуры личности и прокрастинации [1]:

1. Биологические факторы – нейротизм, импульсивность, низкий тонус и трудности при концентрации внимания.

2. Особенности когнитивной сферы – представления о времени, локус контроля, иррациональные убеждения.

3. Особенности эмоциональной сферы – беспокойство, тревожность и страх неудачи, депрессия, переживание вины и стыда.



4. Особенности поведения – несформированность учебных навыков, неорганизованность, забывчивость и общая поведенческая ригидность.

Часть авторов, разрабатывающих данное направление, используют в качестве модели личностных черт «большую пятерку», другая часть исследователей изучает личностные факторы прокрастинации через призму теории «темная триада» [7]. Отечественных исследований, реализованных и опубликованных в рамках данного направления, на сегодняшний день практически нет.

Помимо этого, зарубежные исследователи разрабатывают идею взаимосвязи прокрастинации с перфекционизмом и самооффективностью. Предполагается, что высокий уровень перфекционизма или низкий уровень самооффективности могут стать предиктами прокрастинации [23].

Кратко обозначив современное состояние проблемы, можно заключить, что изучение феномена прокрастинации в настоящее время набирает популярность в мировом психологическом сообществе. Зона изучения становится все шире – постепенно отходя от изучения непосредственно структуры прокрастинации, исследователи рассматривают ее уже во взаимосвязи как с внешними факторами – причинами и последствиями, так и с особенностями самих прокрастинаторов (структура личности, социально-культурные, демографические особенности).

Среди личностных факторов, гипотетически наиболее тесно связанных с прокрастинацией, можно назвать нейротизм, экстраверсию, импульсивность, сознательность. Также достаточно перспективно выглядят результаты исследований взаимосвязи прокрастинации и перфекционизма, прокрастинации и самооффективности, прокрастинации и самоконтроля [24].

В целом актуальность изучения прокрастинации можно подтвердить тем, что число людей, склонных к откладыванию, – значительно (на сегодняшний день прокрастинаторами являются 15–25 % населения Земли). При этом наши современники характеризуют прокрастинацию как «плохое, вредоносное и глупейшее» явление, последствия которого носят негативный оттенок и находят отражение в результатах деятельности – 95 % людей стремятся избавиться от прокрастинации [23]. Продолжив ряд исследований, посвященных определению индивидуально-личностных особенностей прокрастинаторов, результаты можно будет применить при разработке рекомендаций для людей, сталкивающихся с проблемой прокрастинации.

Проанализировав актуальное состояние проблемы изучения прокрастинации, логично будет выдвинуть гипотезы для дальнейших исследований:

1. Уровень перфекционизма положительно связан с уровнем прокрастинации, т.е. при предъявлении завышенных требований к итогам деятельности, скорее всего, сам процесс деятельности будет откладываться, прогнозируя неудовлетворительные результаты.

2. Прокрастинация зависит от самооффективности – высокая убежденность в том, что задание будет успешно выполнено, приводит к меньшей вероятности того, что данное задание будет откладываться.

3. Импульсивность влияет на прокрастинацию – чем выше склонность отвлекаться на приятные, но сиюминутные дела, тем чаще откладываются менее привлекательные процессы, результат которых отсрочен.

4. Сознательность не влияет на уровень прокрастинации – как изложено в теоретических положениях, осознание негативных последствий не предотвращает откладывание дел.

5. Высокому уровню прокрастинации соответствует высокая тревожность, которую можно проинтерпретировать как переживание осознания негативных последствий.

Также с целью планирования эмпирического исследования необходимо проанализировать имеющийся психодиагностический инструментарий и определить сферу деятельности, в которой наиболее часто проявляется откладывание.

Список литературы

1. Баранова Р.А., Карловская Н.Н. Взаимосвязь прокрастинации и параметров ответственности у студентов с разной академической успеваемостью // Активность и ответственность личности в контексте жизнедеятельности: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 9–10 окт. 2008 г. – Омск, 2008.

2. Боровская Н.В. Психологические и психофизиологические предпосылки лени у студентов: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук по специальности 19.00.07. – СПб., 2008.

3. Варваричева Я.И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 121–131.

4. Виндекер О.С., Останина М.В. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С.Н. Лау (на примере студенческой выборки) // Актуальные проблемы психологического знания: теоретические и практические проблемы психологии. – 2014. – № 1(30). – С. 116–126.

5. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра. психол. наук по специальности 19.00.04. – М., 2010.



6. Дементий Л.И., Карловская Н.Н. Особенности ответственности и временной перспективы у студентов с разным уровнем прокрастинации // Психология обучения. – 2013. – № 7. – С. 4–19.

7. Зверева М.В. Прокрастинация как личностный фактор при психической патологии в юношеском возрасте: автореф. дис. на соиск. учен. степ. доктора психол. наук по специальности 19.00.04. – СПб., 2015.

8. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. – СПб.: Питер, 2011.

9. Ковылин В.С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2013. – № 2.

10. Тащилина Е.А. Исследование прокрастинации и перфекционизма у студентов университета различных направлений подготовки: дис. магистра психологии. – Екатеринбург: Урал. федерал. ун.-т им. Б.Н. Ельцина, 2014.

11. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Питер, 2006.

12. Шемякина О.О. Влияние прокрастинации на уровень стресса у студентов // Психология и право. – 2013. – № 4.

13. Burka J.B., Yuen L.M. Procrastination: Why you do it, what to do about it. – Reading, MA: Addison-Wesley, 1983.

14. Chu A.H.C., Choi J.N. Rethinking procrastination: Positive effects of «active» procrastination behavior on attitudes and performance // Journal of Social Psychology. – 2005. – № 14. – P. 245–264.

15. Corkin D.M., Yu S.L., Lindt S.F. Comparing active delay and procrastination from a selfregulated learning perspective // Learning and Individual Differences. – 2011. – № 11. – P. 602–606.

16. Ellis A., Knaus W.J. Overcoming procrastination. – New York: Signet Books, 1977.

17. Ferrari J.R. Self-handicapping by procrastinators: Effects of task importance and performance privacy: Doctoral dissertation, Adelphi University, Garden City. – NY, 1990.

18. Grunschel C., Patrzek J., Fries S. Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis // Learning and Individual Differences. – 2013. – № 23. – P. 225–233.

19. Karatas H. Correlation among Academic Procrastination, Personality Traits, and Academic Achievement // The Anthropologist. – 2015. – № 20(1/2). – P. 243–255.

20. Milgram N.A., Batori G., Mowrer D. Correlates of academic procrastination // Journal of School Psychology. – 1993. – № 31. – P. 487–500.

21. *Milgram N., Tenne R.* Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination // *European Journal of Personality.* – 2000. – № 14. – P. 141–156.
22. *Steel P.* Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? // *Personality and Individual Differences.* – 2010. – № 48. – P. 926–934.
23. *Steel P.* The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure // *Psychological Bulletin.* – 2007. – № 133(1). – P. 65–94.
24. *Steel P., Klingsieck K.B.* Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited // *Australian Psychologist.* – 2016. – № 51. – P. 36–46.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

УДК 159.9.07

Богомягкова Оксана Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии

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

614990, Пермь, Сибирская, 24, +7(342) 212-85-90

e-mail: Bogomyagkova.o@pspu.ru

ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ С ДЕТЬМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И СЕМЕЙНОЙ СИСТЕМЕ

Oksana N. Bogomyagkova

Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor of Psychology

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education

«Perm State Humanitarian Pedagogical University»

24, Sibirskaja, Str., 614990, Perm, Russia

e-mail: Bogomyagkova.o@pspu.ru

ABUSE OF CHILDREN IN THE EDUCATIONAL SYSTEM AND FAMILY

Аннотация. Статья раскрывает научные подходы к проблеме насилия и жестокого обращения. Освещены содержательные вопросы проблемы, психология детей и подростков, риски и угрозы психологической безопасности детства. В практической части представлены итоги авторских исследований, объективный сравнительный анализ субъектного отношения к насилию участников образовательного процесса и семейной системы.

Ключевые слова: насилие; жестокое обращение; семья; родительские установки; психологическое здоровье; дети; подростки; личность; безопасность; социум.

Abstract. The article reveals the scientific approaches to the problem of violence and abuse. When covering substantive question the problem, the

psychology children and teenagers, the risks and threats to the psychological safety of childhood. The practical part of the study reveals the results of original research and represents an objective comparative analysis of attitude towards violence involved in the educational process and the family system.

Key words: violence; abuse; family; parent installation; mental health; children; teenager; personality; safety; society.

На протяжении многих лет исследуется проблема насилия и агрессии. Масштаб данных явлений не перестает удивлять. Проблема жестокого обращения с детьми до недавнего времени была закрыта для обсуждения.

И только сейчас мы начинаем осознавать ее масштабы и серьезность: в различных его формах насилию подвергается ежегодно до двух миллионов несовершеннолетних. Почти 4,5 тысячи детей Пермского края ежегодно страдают от побоев, истязаний, жестокого обращения и насилия [4]. Небезопасным местом для детей является их собственный дом. Однако факты жестокого обращения и насилия имеют место быть и в образовательных учреждениях. В прошлом году в Пермском крае к уголовной ответственности привлечены 7 педагогов за насилие над учащимися [4].

Жестокие отношения между учениками, как отмечает Е.Н. Пронина [5], в наше время – дело обычное. Наверное, в каждой школе страны найдется хотя бы один класс, где можно наблюдать это.

По словам П.В. Микова, уполномоченного по правам ребенка в Пермском крае, насилие над ребенком в школе и семье – это острейшая проблема. Последствия физического и эмоционального насилия могут быть очень серьезны для формирования личности ребенка (вплоть до трагических случаев).

Актуальность проблемы жестокого обращения отражается в противоречиях:

- между нормативной квалификацией фактов жестокого обращения и пониманием, признанием проблемы в среде подростков, родителей, педагогов;

- установленными фактами жестокого обращения и необходимостью снижения уровня агрессии и жестокости среди подростков в условиях школы и семьи;

- потребностью и готовностью участников образовательных и семейных систем к поведенческим и внутриличностным изменениям.

Целевые ориентиры проводимых автором исследований ориентированы на фокусировку проблемы жестокого обращения с детьми и подростками



в образовательном учреждении и семье, выявление и профилактику рисков и угроз психологической безопасности ребенка.

Объект исследования: психологическое, социальное, правовое отношение к проблеме жестокого обращения разных субъектов образовательного пространства (дети, родители, педагоги).

Предмет исследования: жестокое обращение в феноменологии психолого-педагогических и социально-правовых проблем.

Гипотеза исследования отражается в предположении о том, что понятие и понимание жестокого обращения по-разному трактуется в подростковой, родительской и педагогической культуре взаимодействия. Разница взглядов лишает возможности целевого решения проблемы, а устранение данного противоречия способствует выработке комплексной стратегии совладания с проблемой.

Теоретическая значимость исследования заключается в консолидированном анализе отечественных и зарубежных подходов к проблеме насилия и жестокого обращения с детьми.

Практическая часть включает мониторинг информированности и фактов жестокого обращения с детьми, актуализацию рисков и угроз психологической безопасности ребенка в школе и семье, создание программы профилактики по заявленной теме.

Аналитическая часть работы предусматривает обобщение и систематизацию полученных фактов, сопоставление значимых показателей насилия жестокого обращения с детьми в Пермском крае, анализ эффектов реализованной программы и наполнение воспитательной части образовательного процесса рекомендациями по сохранению и укреплению психологического здоровья детей и подростков.

В современной зарубежной и отечественной литературе жестокое обращение рассматривается как одна из ведущих причин асоциального детства (С.А. Беличева, Е.Н. Волкова, Е.М. Вроно, И.Н. Григович, В.Е. Дружинин, Р.Н. Клайберг, А.А. Реан, А.А. Северный, Б.Ю. Шапиро, Т.И. Шульга, G.G. Conger, A. Guggenbuhl, R. Soenets, A.C. Huston, G. Kagan). Как определенные последствия различных видов насилия изучаются особенности детей, которые остаются вне семьи, беспризорных и безнадзорных детей (С.А. Беличева, А.В. Бабушкин, М.И. Буянов, А.Я. Варга, Н.В. Вострокнутов, Е.М. Вроно, С.Н. Ениколопов, И.В. Дубровина, А.А. Реан, В.С. Собкин и др.), детей, имеющих особенности в психическом и физическом развитии (Б.Л. Альтшуллер, Л.Ю. Данилова, Р.П. Дименштейн, Н.М. Иовчук, А.Л. Лихтарников, В.И. Лопатина, М. Роомелди, А.А. Северный, В.В. Стребиж, Н.Л. Хананашвили, Т.И. Шульга и др.), детей с девиантным и делинквентным

поведением (Б.Н. Алмазов, Г. Беккер, К. Бэйли, Р. Джонсон, Э. Дюркгейм, Ж. Кетле, Л. Леви-Брюль, Г. Кайзер, Дж. Кауфман, Г. Кэплан, Р.К. Мертон, А.М. Прихожан, М. Раттер, Ф. Райе, А.А. Реан, А.Р. Ратинов, Н.Н. Толстых, Д.И. Фельдштейн, Г. Фигдор, Д. Халаган) [2].

В настоящее время мировое сообщество признает проблему насилия, жестокого обращения и пренебрежения нуждами детей как одну из самых острых и актуальных проблем современного мира. Всемирная организация здравоохранения и Международное общество по предупреждению насилия над детьми и пренебрежения их нуждами (ISPCAN) объединяют усилия специалистов для создания действенной системы защиты детей.

Говоря о насилии по отношению к детям, часто употребляют два основных понятия: собственно насилие над детьми (англ. *abuse* – насилие, злоупотребление) и жестокое обращение с детьми (англ. *maltreatment* – плохой, недостаточный уход). Эти термины применяются в X Международной классификации болезней и причин смерти, по которой кодируются документы лечебных учреждений в России.

В России нет единого подхода к определению понятий «насилие» и «жестокое обращение». Более того, существует большое количество других понятий, используемых при описании одной и той же проблемы. Например, «злоупотребление», «принуждение», «эксплуатация», «синдром опасного обращения с детьми», «управление и манипуляция их поведением». Имеется много ошибочных представлений, когда люди подвергаются насилию и не считают это насилием, потому что воспринимают силу как норму. В большинстве случаев люди склонны относить к насилию лишь незначительную часть случаев, которые наносят ущерб здоровью человека, т.е. попадают под действие уголовного кодекса.

В самом общем смысле под насилием понимают форму принуждения со стороны одной группы людей (одного человека) по отношению к другой группе (отдельному человеку) с целью приобретения или сохранения определенных выгод и привилегий, завоевания политического, экономического и любого другого господства [3]. «Насилие, – отмечает один из исследователей этого понятия Г.Н. Киреев, – особый тип отношений между людьми, сложившийся на базе противоположного отношения к природным, объективным условиям их существования, и несмотря на то что субъективный фактор опосредован и определен материальными отношениями, насилие существует там, тогда и постольку, где, когда и поскольку имеет место присвоение, подавление, подчинение воли субъекта, господство над ней» [3].

Пренебрежение нуждами детей – это неисполнение родителем или лицом, его заменяющим, обязанностей по надзору, защите и обеспечению основных



потребностей ребенка, наносящее значительный вред нормальному развитию ребенка или создающее серьезный риск этого. Различают пренебрежение физическими потребностями (потребность в пище, одежде, приюте, недостаток присмотра или защиты от опасности), пренебрежение медицинскими нуждами, пренебрежение потребностью в образовании и психологическое пренебрежение. Психологическое пренебрежение – это постоянное невыполнение родителем или лицом, его заменяющим, минимальной потребности ребенка в поддержке, внимании и любви. Это невнимание, эмоциональная холодность, грубость по отношению к детям, унижение человеческого достоинства и любое нарушение внутренней границы личностных переживаний.

Зарубежные специалисты Д. Доллард, Н. Миллер, Д. Маурер пришли к заключению, что понятие «насилие» по отношению к человеку – очень широко и кроме преступлений также включает действия:

- принуждение или поощрение совершать действия или поступки, которые человек совершать не хочет; вовлечение человека в деятельность с помощью обмана, шантажа, манипуляций, угрозы физической расправы или материального ущерба и т.д.;

- препятствие выполнению того, что человек выполнять хочет;

- злоупотребление властью. Причем власть рассматривается широко: как власть возраста (например, взрослые над детьми), власть силы, власть популярности, власть принадлежности к полу (например, мужчины над женщиной) и другие виды власти. Использование власти с целью доминирования над другим нарушает права человека.

Насилие и жестокое обращение следует отличать от агрессии, хотя, безусловно, эти феномены имеют много общего.

Жестокое обращение с детьми – это умышленное или неосторожное обращение или действия со стороны родителей/лиц, их заменяющих, или других людей, которые привели к травмам, нарушению в развитии, смерти ребенка, либо угрожают правам и благополучию ребенка.

Насилие чаще всего трактуется как физическое, психическое, социальное воздействие на человека со стороны другого человека, семьи, группы или государства, вынуждающее его прерывать значимую деятельность и исполнять другую, противоречащую ей, либо угрожающую его физическому или психическому здоровью и целостности.

Отличительной особенностью российского менталитета, по мнению специалистов, является терпимое отношение к насилию и жестокому обращению. К.А. Абульханова, рассматривая исторические и современные

особенности российского менталитета, отмечает, что именно христианское принятие страдания, терпение являются ключевыми для характера русского народа. Более того, проявление насилия часто понимается как знак внимания («Бьет – значит любит» – хорошо известная российская поговорка). В силу этого существует известное сопротивление признанию проблемы насилия над детьми как на уровне широких социальных установок, так и на уровне установок среди специалистов: общество в целом и многие специалисты помогающих профессий в России не считают насилие и жестокое обращение с ребенком проблемами, требующими безотлагательного решения, и, следовательно, не стремятся прилагать большие усилия для их преодоления.

По данным научных исследований, насилие в той или иной форме наблюдается в каждой четвертой семье.

Основными мотивами насилия над ребенком со стороны родителей и членов семьи являются следующие:

- бессознательная потребность перенести на другого унижение, которому подвергались когда-то сами;
- потребность дать выход подавленным чувствам;
- потребность обладать и иметь в своем собственном распоряжении живой объект для манипулирования;
- перенос собственного детского опыта, обусловленный потребностью идеализировать свое детство и собственных родителей посредством догматического приложения родительских воспитательных методов на своего собственного ребенка;
- реванш за боль, которую родитель когда-то пережил [1].

Степень тяжести последствий перенесенного насилия зависит от тяжести самого насилия. Т.Я. Сафонова, Е.И. Цымбал различают ближайшие и отдаленные последствия жестокого обращения и невнимательного отношения к детям [6]. Практически все дети, пострадавшие от жестокого обращения и пренебрежительного отношения, пережили психическую травму, в результате чего они развиваются дальше с определенными личностными, эмоциональными и поведенческими особенностями, отрицательно влияющими на их дальнейшую жизнь.

Дети, подвергшиеся различного рода насилию, сами испытывают гнев, который чаще всего изливают на более слабых: младших по возрасту детей, на животных. Часто их агрессивность проявляется в игре, порой вспышки их гнева не имеют видимой причины.

Некоторые из них, напротив, чрезмерно пассивны, не могут себя защитить. И в том и в другом случае нарушается контакт, общение



со сверстниками. У заброшенных, эмоционально депривированных детей стремление любым путем привлечь к себе внимание иногда проявляется в виде вызывающего, эксцентричного поведения.

Дети, пережившие сексуальное насилие, приобретают несвойственные возрасту познания о сексуальных взаимоотношениях, что проявляется в их поведении, в играх с другими детьми или с игрушками. Даже маленькие, не достигшие школьного возраста дети, пострадавшие от сексуального насилия, впоследствии сами могут стать инициаторами развратных действий и втягивать в них большое число участников.

Наиболее универсальной и тяжелой реакцией на любое, а не только сексуальное, насилие является низкая самооценка, которая способствует сохранению и закреплению психологических нарушений, связанных с насилием. Личность с низкой самооценкой переживает чувство вины, стыда, для нее характерны постоянная убежденность в собственной неполноценности, в том, что «ты хуже всех». Вследствие этого ребенку трудно добиться уважения окружающих, успеха, общение его со сверстниками затруднено.

Дети и подростки являются наиболее уязвимой, незащищенной частью нашего общества. Жестокое обращение с ними, пренебрежение их интересами не только наносят непоправимый вред их здоровью, как физическому, так и психическому, но также имеют тяжелые социальные последствия. Результаты криминологических и психологических исследований показывают, что в силу особенностей возраста, личностной несформированности и незащищенности несовершеннолетние обладают повышенной виктимностью – субъективной «предрасположенностью» стать при определенных обстоятельствах жертвой преступлений.

Дети, пережившие любой вид насилия, испытывают трудности социализации: у них нарушены связи со взрослыми, нет соответствующих навыков общения со сверстниками, они не обладают достаточным уровнем знаний и эрудицией, чтобы завоевать приоритет в школе, и др. Решение своих проблем дети-жертвы насилия зачастую находят в криминальной, асоциальной среде, а это сопряжено с формированием у них пристрастия к алкоголю, наркотикам, они начинают воровать и совершать другие уголовно наказуемые действия.

Опытно-экспериментальная работа в рамках заявленного исследования проводилась с подростками, родителями, педагогами. Состояла из пропедевтической, эмпирической и аналитической частей.

Цель эмпирической части исследования – выявление возможных рисков и угроз жестокого обращения по отношению к детям и подросткам в семье и школе.

Пропедевтическая часть преследовала цель обеспечения профилактики рисков и угроз психологической безопасности детей и подростков в образовательной организации и семье.

Аналитическая часть работы предусматривала обобщение и систематизацию полученных фактов, сопоставление значимых показателей насилия и жестокого обращения, анализ эффектов реализованной программы и наполнение воспитательной части образовательного процесса рекомендациями по сохранению и укреплению психологического здоровья детей и подростков.

В связи с этим респондентам были предложены анкеты.

Разработчики – авторский коллектив под руководством Е.В. Бурмистровой. Анкеты являлись мониторингом информированности и были профильно ориентированы на разных респондентов: учащихся, родителей, педагогов. Анкета включает в себя серию вопросов, ориентированных:

- на распространенность жестокого обращения в семье, образовательной системе, улице;
- информированность о проблеме жестокого обращения;
- понимание «жестокого обращения» разными субъектами (родителями, педагогами, детьми);
- информированность о доступности психологической, медицинской помощи;
- знание законодательной и правовой базы;
- внимательность и распознавание признаков жестокого обращения с ребенком;
- личный и профессиональный опыт по данной проблеме.

В эксперименте приняли участие 178 человек.

Из них: учащиеся – 97 человек (7-й класс – 52 человека, 8-й класс – 25 человек, 9-й класс – 20 человек), педагоги – 46 человек, родители – 35 человек.

В целом более 70 % подростков, опрошенных в ходе исследования «Мониторинг по проблеме жестокого обращения с детьми в семье и школе», отмечают наличие фактов насилия и жестокого обращения по отношению к себе.

Результаты опроса показывают, что в понятие жестокого обращения респонденты включают:

– *подростки* – держать в страхе; унижать; контролировать во всем: отдавать приказы, принимать решения за подростка, унижать;



– *родители* – отсутствие у ребенка нормального питания, жилья; отсутствие у ребенка возможности учиться, низкая доступность квалифицированной медицинской помощи, безнадзорность;

– *педагоги* – синяки ссадины кровоподтеки и другие повреждения, изменение эмоционального состояния ребенка.

В ходе исследования 45 % респондентов-подростков на вопрос, подвергался ли ты насилию в школе, дали положительный ответ. Преимущественно подростками отмечался факт психологического насилия. В качестве лиц, совершавших насилие, респонденты-подростки указывали в первую очередь одноклассников, во вторую – старшеклассников, в третью – группу незнакомых ребят и незнакомого взрослого. Также присутствуют случаи насилия, совершенного учителем, – 8 %, родителем другого ученика – 2 %.

Шестьдесят процентов опрошенных родителей допускают физическое наказание, чаще в семьях, где родители не умеют сдерживать себя, – 80 %. Обращают на себя внимание утвердительные ответы педагогов о возможности физического наказания 15 %.

Как показывают данные проведенного исследования, 8–23 % подростков, утвердительно отвечая на вопрос о перенесенном насилии, за помощью не обращались и справлялись самостоятельно; 52–82 % опрошенных подростков абсолютно не знали к кому обратиться.

Так, более 50 % подростков заявили о том, что они не знают законы, защищающие детей. В родительской группе лишь 25 % респондентов имеют какое-либо представление о законодательной базе.

Все вышеперечисленные факты легли в основу разработки программы профилактики жестокого обращения со всеми участниками образовательного процесса: детьми, родителями, педагогами.

Программа нацелена на создание условий для эффективного функционирования системы профилактики по жестокому обращению с детьми, для соблюдения прав и обеспечения психологического здоровья детей в семье и образовательной организации; повышение уровня социально-психологической культуры родителей и педагогов

Реализация программы позволила:

Детям:

- сформировать личное отношение ко всем формам жестокого обращения (морально-нравственный компонент сознания);
- создать безопасное пространство для общения, условия для самовыражения;
- снизить тревожность, агрессивные проявления;

- улучшить психологическое здоровье и субъективное качество жизни, отношения с значимым социумом;
- сформировать целеустремленность, ответственность, умение противостоять социальным манипуляциям;
- повысить уверенность в своих силах;
- быть информационно компетентными в вопросах защиты от насилия и жестокого обращения.

Педагогам:

- улучшить психологический микроклимат в педагогическом коллективе;
- повысить свою самооценку, уверенность в себе и своих силах (профессиональных и личностных);
- сформировать начальные навыки рефлексии, саморегуляции;
- повысить мотивацию самопознания и саморазвития;
- овладеть здоровьесберегающими технологиями при работе с собой, детьми и родителями;
- сформировать навыки бесконфликтного поведения, механизмы саморегуляции, копинг-стратегии.

Родителям:

- сформировать информационную компетентность в области профилактики жестокого обращения с детьми;
- повысить родительскую самооценку, уверенность, умение выражать свои чувства, эмоции и настроение словами;
- занять активную позицию в воспитательно-образовательном процессе.
- сформировать механизмы саморегуляции, копинг-стратегии;
- повысить уровень родительской компетентности в конфликтных, трудных жизненных ситуациях;
- сформировать социально-психологическую грамотность.

В российских государственных федеральных стандартах подготовки психологов, педагогов, детских врачей, юристов не названы учебные дисциплины, посвященные проблеме насилия над детьми и профилактики насилия. В нескольких университетах России существуют отдельные учебные дисциплины, введенные в местный стандарт обучения специалистов магистерской ступени подготовки. Постдипломное образование по данной проблеме также не является широко распространенным и носит характер локального эксперимента. Хотя проблема жестокого обращения и насилия требует пристального внимания и своевременного решения. Современное положение дел диктует необходимость подготовки учителей и родителей в области предупреждения насилия, развития навыков распознавания



тревожающих симптомов, оценки ситуации, разрешения конфликтов; построения организованного, слаженного механизма реагирования, в котором каждый знает свое место и свои функции, организации скоординированной работы всего учреждения, что делает возможным быстрое, четкое, скоординированное и эффективное действие в отношении проблемы насилия и жестокого обращения с детьми.

Эмпирические данные подтвердили выдвинутую гипотезу исследования о том, что понятие и понимание жестокого обращения по-разному трактуется в подростковой, родительской и педагогической культуре взаимодействия. Разница взглядов лишает возможности целевого решения проблемы, а устранение данного противоречия способствует выработке комплексной стратегии решения проблемы.

Список литературы

1. Жестокое обращение с детьми: сущность, причины, социально-правовая защита / Л.Я. Олиференко, Н.А. Иванова, Т.Я. Сафонова, Е.И. Цымбал. – М.: Дом, 2005.
2. Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения). – М.: Академия, 2003.
3. Киреев Г.Н. Сущность насилия. – М., 2000.
4. Миков П.В. О соблюдении и защите прав и законных интересов ребенка и деятельности. – Пермь, 2014.
5. Пронина Е.Н. Детская жестокость: причины и следствия // Психологическая служба. – 2008. – № 5. – С. 20–23.
6. Цымбал Е.И., Сафонова Т.Я. Жестокое обращение с детьми: сущность, причины социально-правовая защита. – М., 2003.



УДК 159.9

Волочков Андрей Александрович

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой
практической психологии
e-mail: volochkov57@mail.ru

Репина Екатерина Владиславовна

магистрант факультета психологии
e-mail: ekaterinarepina92@gmail.com

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7(342) 212-85-90*

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

Andrey A. Volochkov

Doctor of Psychological Sciences, Professor
Head of the Chair of Practical Psychology
e-mail: volochkov57@mail.ru

Ekaterina V. Repina

Master of Faculty of Psychology
e-mail: ekaterinarepina92@gmail.com

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja Str., 614990, Perm, Russia*

THE STRUCTURE OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF STUDENTS

Аннотация. В статье соотносятся различные концепции психологического здоровья, благополучия и близких к ним конструктов. В ходе эмпирического исследования обнаружено, что соответствующие показатели различных диагностических методик в выборке студентов тесно взаимосвязаны и образуют единый латентный фактор. Проверка гипотезы о «генеральном



факторе» маркеров психологического здоровья нашла эмпирическую поддержку в ходе конфирматорного факторного анализа.

Ключевые слова: психическое здоровье; психологическое благополучие; психологическое здоровье; структура.

Abstract. The article provides a comparison of different theories of psychological health, psychological well-being and related constructs. Empirical research has shown that, in a sample of students, scales from various assessment tools are closely correlated and comprise a single latent factor. The hypothesized «general factor» of psychological health markers was supported in confirmatory factor analysis.

Key words: mental health; psychological well-being; psychological health; structure.

Проблема и основные понятия исследования

В современной психологии интерес многих авторов обращен к вопросам, касающимся соотношения понятий психологического здоровья, психологического благополучия, здоровья личности, отсутствия психических нарушений. Вместе с тем вопрос о структуре психологического здоровья является до сих пор открытым. Немногочисленные варианты структуры психологического здоровья предложены в основном зарубежными авторами [1; 13; 14]. Стоит отметить, что с точки зрения западной психологии психологическое здоровье предполагает личностную зрелость.

Историческая инициатива в постановке и разработке проблемы психологического здоровья принадлежит ученым гуманистической ориентации – Г. Олпорту, А. Маслоу, К. Роджерсу. В гуманистическом подходе общей основой, стержнем психологического здоровья является стремление человека стать и оставаться самим собой, несмотря на все трудности жизни [17].

Представители гуманистической парадигмы в психологии первыми попытались определить структуру психического здоровья. Авторы включили в нее такие компоненты, как положительное отношение к себе; оптимальное развитие, рост и самоактуализация личности; психическая интеграция (аутентичность, конгруэнтность); личная автономия; реалистическое восприятие окружающих; умение адекватно воздействовать на других людей и др. Современные гуманистические психологи полагают, что психологическое здоровье детерминруется особенностями баланса, гармонии жизненных сил человека и своеобразия жизненного пространства [2]. С такой позиции психологическое здоровье обеспечивает возможность личностного выбора и автономного развития. К его механизмам относятся самопознание,

способность к принятию решений в направлении будущего, готовность к изменениям и возможность выделять альтернативы, тенденции, исследовать и эффективно использовать свои ресурсы, нести ответственность за сделанный выбор и др.

Другая позиция относительно психологического здоровья представлена в индивидуальной психологии А. Адлера. В качестве подлинной компенсации чувства неполноценности, присущего всем людям, автором рассматривается чувство общности. Данное чувство он ставит выше любых индивидуалистических устремлений (в том числе самоактуализации). При этом наиболее предпочтительно, по его мнению, совместное стремление людей к совершенствованию. Согласно его теории, критерии психологического здоровья связаны с тем, насколько успешно человек способен решать три основные жизненные задачи: работать, дружить и любить [1; 2].

В экзистенциально-психологической концепции В. Франкла самоактуализация, равно как и другие «корыстные» стремления (к удовольствию, высокому социальному статусу, счастью), – лишь сопутствующие эффекты самотрансценденции, стремления к смыслу, которое является подлинным критерием психологического здоровья. Согласно его теории, человек в любом состоянии и любой ситуации стремится к смыслу, обоснованности своего существования. По его мнению, психическое здоровье возможно только в том случае, когда существует некое напряжение между человеком с одной стороны и находящимся вонне смыслом, который ему предстоит осуществить, с другой [2; 14].

К концепции В. Франкла близка концепция «потока» представителя позитивной психологии М. Чиксентмихайи. Автор описывает состояние потока, в котором человек полностью включен в то, чем он занимается, что характеризуется деятельным сосредоточением, полным вовлечением и нацеленностью на успех в процессе деятельности. Человек, находящийся в состоянии потока, зачастую ощущает получение удовольствия от самореализации, повышенной и обоснованной уверенностью в себе, ярко выраженным повышением коммуникативных способностей, умением четко и ясно выражать свои мысли, убеждать собеседника, эффективно решать проблемы любой сложности или находить неординарные способы их решения.

Согласно М. Чиксентмихайи, следующие черты способствуют переживанию потокового состояния: ясные цели (различимые ожидания и правила); высокая концентрация на ограниченной сфере внимания; потеря чувства самоосознания – слияние действия и осознанности; искаженное восприятие времени; очевидные успехи и неудачи в процессе деятельности [16].



Концепция Э. Эриксона обнаруживает внутреннюю сложность феномена психологического здоровья, соотносит характеристики витальной личности с возрастом, представляя их в качестве нескольких форм идентичности, уже прошедших основной путь развития, форм, которым это только предстоит, и форм, находящихся в стадии становления [2].

Э. Фромм и П. Тиллих конкретизируют особенности психологического здоровья – нездоровья в культурно-историческом плане. К. Хорни одной из первых обратила внимание на социальный аспект проблематики психологического здоровья, указав, что его критерии варьируют от культуры к культуре, причем каждая культура придерживается веры в то, что присущие ей чувства и стремления являются единственным нормальным выражением «человеческой природы». Э. Фромм связывает психологическое здоровье индивида с состоянием общества – то, здоров индивид или нет, в первую очередь зависит не от него, а от структуры данного общества, нездоровье общества сдерживает развитие личности [2; 6].

В современную отечественную психологию понятие «психологического здоровья» было введено И.В. Дубровиной. При этом данное понятие не противопоставляется понятию психического здоровья, а неразрывно связано с ним. И.В. Дубровина отмечает, что «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; 12]. Если психическое здоровье связано с развитием психики, с развитием того, что дала человеку природа, то психологическое здоровье связано с развитием личности, воспитанием человека как субъекта деятельности и жизни в определенных социальных условиях [6].

По мнению И.В. Дубровиной, психологическое здоровье предполагает:

- психическое здоровье как результат полноценного психического развития и развития личности;
- осознание растущим человеком особенностей и качеств своего психического и личностного развития;
- отношение к осознаваемым психическим и личностным особенностям и качествам;
- гуманистическую направленность личности и формирующегося мировоззрения [6].

Таким образом, понимание психологического здоровья как здоровья личностного, духовного можно соотнести с представлением психологического здоровья в концепциях Э. Эриксона и В. Франкла.

А.В. Шувалов [17] определяет психологическое здоровье как состояние, характеризующее процесс и результат нормального развития субъективной реальности в пределах индивидуальности жизни. При этом норму он определяет как лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного человека при соответствующих условиях развития.

По мнению О.В. Хухлаевой, психологическое здоровье представляет собой динамическую совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи. В качестве критериев психологического здоровья она выделяет позитивное самоощущение, позитивное восприятие окружающего мира, высокий уровень развития рефлексии, наличие стремления улучшать качество основных видов деятельности, успешное прохождение возрастных кризисов, успешная адаптированность к социуму (у школьника – к семье и школе), умение выполнять основные социальные и семейные роли [15].

Несмотря на то что в современной психологии авторы уделяют недостаточно внимания проблеме именно структуры психологического здоровья, все же есть попытки выделить данную структурную модель. Так, А.В. Козловым в 2011 г. была представлена структура психологического здоровья, найденная с помощью психосемантического метода [9]. В результате автору удалось выделить 11 структурных компонентов психологического здоровья, таких как: отсутствие психических отклонений; душевное равновесие; просоциальная ориентация; физическое благополучие; гуманистическая позиция; стремление быть собой; творческое самовыражение; семейное благополучие; любовь к Высшему; ориентация на цель; интеллектуальное совершенствование. Данные сферы характеризуют популяцию в целом и представляются полезными для создания опросника направленного на определение типа и уровня психологического здоровья. При этом автор отмечает, что психологическое здоровье индивидуально вариативно и может состоять из разного количества сфер: от одной до одиннадцати. На основе данной структуры им была разработана методика диагностики психологического здоровья, используемая в нашем исследовании [8].

Понятия «психическое здоровье», «психологическое здоровье», «психологическое благополучие» у многих авторов синонимичны и часто подменяют друг друга [3]. На наш взгляд, это не случайно и не всегда является свидетельством недобросовестности исследователя. Скорее, за этой



синонимичностью стоит очевидное сходство, общее семантическое поле содержания данных понятий. Не случайно Б.С. Братусь отмечает общность взглядов большинства авторов по вопросу о том, какими свойствами должна обладать здоровая личность. Наиболее часто отмечаются такие черты, как интерес к внешнему миру, наличие «жизненной философии», которая систематизирует опыт, способность юмористически окрашивать действительность, способность к установлению душевных контактов с окружающими, целостность личности, и ряд других. Автор фиксирует проблему классификации и упорядочивания этих многочисленных маркеров здоровья личности и предлагает рассматривать их на трех уровнях: 1) уровень личностного здоровья (высший уровень), определяемый качеством смысловых отношений; 2) уровень индивидуально-психологического здоровья, определяемый наличием и «тонусом» способностей индивидуальности для реализации этих целей и смыслов; 3) уровень психофизиологического здоровья, который определяется особенностями внутренней, мозговой, нейрофизиологической организации актов психической деятельности. Речь идет о разноуровневых составляющих психического здоровья, существующих одновременно [4]. Данная модель, безусловно, перспективна и достаточно близка к интегральному исследованию индивидуальности человека в Пермской научной школе психологов.

Таким образом, в психологической науке имеется множество концепций психологического здоровья и вариантов классификации его составляющих. Нет четкого разграничения понятий «психического» и «психологического» здоровья, психологического благополучия. Вместе с тем большинство авторов относят соответствующие конструкты к здоровью личности.

Предыдущие наши исследования неизменно показывали сильную взаимосвязь различных диагностических маркеров психологического здоровья [5]. Насколько шкалы различных диагностических методик, созданных в рамках различных концепций психического и психологического здоровья (или психологического благополучия), автономны? Или же они взаимосвязаны? Действительно ли эти шкалы образуют разные, достаточно самостоятельные, аспекты этих конструктов или же относятся к одному-двум взаимосвязанным феноменам?

Проблеме поиска эмпирической структуры диагностических маркеров психологического здоровья и меры их автономности посвящено данное исследование.

Участники исследования

Исследование проводилось в 2016 г. на выборке 90 студентов шести вузов г. Перми в возрасте от 20 до 28 лет ($M = 22,73$, $SD = 1,26$). Из них 64 девушки

и 26 юношей. После проверки данных на многомерные выбросы (дистанции Махаланобиса) в выборке осталось 85 участников. Их данные были подвергнуты дальнейшей статистической обработке.

Инструментарий

Использовались пять диагностических инструментов: «Шкала удовлетворенности жизнью» (SWLS), по Э. Динеру [20], «Общий опросник здоровья» (GHQ-12), по Д. Голдбергу [21; 22], «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Н.Н. Лепешинского [11], тест «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Д. Крамбо и Л. Махолика, адаптированный Д.А. Леонтьевым как «Тест смысложизненных ориентаций» [10], опросник «Индивидуальная модель психологического здоровья», по А.В. Козлову [8]. Этот инструментарий позволил получить 24 диагностические шкалы, относящиеся к различным аспектам психического (психологического) здоровья и благополучия.

Анализ данных

Анализ данных проведен с использованием статистических пакетов Statistica 10 корпорации StatSoft и SPSS 22 и Amos 22 корпорации IBM Statistics.

Для получения предварительных моделей структуры диагностических маркеров психологического здоровья использовался эксплораторный факторный анализ по методу главных компонент.

Для проверки гипотез о существовании «генерального фактора» либо нескольких латентных факторов маркеров психологического здоровья использовался конфирматорный факторный анализ.

Результаты

1. Факторно-аналитическая структура корреляционных взаимосвязей маркеров психологического здоровья

Для выявления структуры корреляционных взаимосвязей соответствующих характеристик в обеих выборках проводился эксплораторный факторный анализ по методу главных компонент. Факторизовались два набора переменных:

а) пять переменных суммарных шкал пяти использованных диагностических методик (табл. 1);

б) семнадцать переменных, соответствующих первичным диагностическим шкалам этих же методик (табл. 2).

В ходе факторизации корреляционной матрицы взаимосвязей пяти суммарных шкал психологического, психического здоровья и психологического благополучия, полученных с помощью пяти разных



диагностических инструментов, выделен лишь один однополярный фактор, объясняющий более 71 % дисперсии входящих в него переменных. Фактор легко интерпретируется, поскольку с очевидностью выражает один измеряемый феномен. Мы интерпретируем данный фактор как фактор «психологическое здоровье».

Выделение данного фактора служит эмпирическим основанием гипотезы о существовании «генерального фактора» различных характеристик психологического здоровья, полученных с помощью диагностического инструментария, соответствующего различным концепциям психологического (психического) здоровья (благополучия).

Таблица 1

**Факторная структура взаимосвязей пяти
наиболее общих шкал психологического здоровья**

№ п/п	Диагностические маркеры психологического здоровья	Factor
1	SWLS (удовлетворенность жизнью, по Э. Динеру)	-0,84
2	GHQ (психическое здоровье, по Д. Голдбергу)	-0,87
3	ШПБ (психологическое благополучие, по К. Рифф)	-0,94
4	ОЖ (осмысленность жизни, тест СЖО)	-0,92
5	ПЗ (индекс психологического здоровья, по А.В. Козлову)	-0,63
Собственное число фактора		3,57
Доля объясняемой дисперсии, %		71 %

Сохранится ли однофакторная структура взаимосвязей маркеров психологического здоровья на уровне первичных (не агрегированных) шкал указанных диагностических методик?

Для проверки этой гипотезы эксплораторному факторному анализу подверглись 17 переменных, соответствующих первичным диагностическим шкалам, что увеличило размерность корреляционной матрицы. Итоги ее факторизации представлены в табл. 2.

Всего выделилось три наиболее информативных фактора, объясняющих совокупно более 65 % дисперсии переменных. Все факторы однополярные, что показывает прямо пропорциональную взаимосвязь различных шкал психологического здоровья.

Таблица 2

Факторная структура взаимосвязей семнадцати диагностических маркеров психологического здоровья (благополучия)

№ п/п	Диагностические маркеры психологического здоровья	<i>F 1</i>	<i>F 2</i>	<i>F 3</i>
1	SWLS (удовлетворенность жизнью, по Э. Динеру)	0,88	0,04	-0,11
2	GHQ (психическое здоровье, по Д. Голдбергу)	0,83	-0,03	-0,14
3	Отн. с др. (отношения с другими, по К. Рифф)	0,56	0,41	0,08
4	Авто (автономия)	0,39	-0,24	0,62
5	Упр. Окр (управление окружающими)	0,81	0,00	0,24
6	Личн. Рост (личностный рост)	0,68	0,23	0,47
7	Цель (ориентация на цели)	0,88	0,02	0,15
8	Самоприн (самопринятие)	0,91	0,08	0,12
9	ОЖ (осмысленность жизни, по тесту СЖО)	0,89	0,07	0,16
10	ЦЛ (вектор Цели, по А.В. Козлову)	0,27	0,42	0,17
11	Пв_СБС (поведенческий вектор «стремление быть собой»)	0,67	0,32	0,08
12	Яв (Я-вектор, физическое благополучие)	0,03	0,13	0,76
13	Тв (творческий вектор)	0,19	0,56	0,40
14	Дух (духовный вектор)	0,11	0,87	-0,09
15	Ив (интеллектуальный вектор)	0,26	0,31	0,70
16	СВ (семейный вектор)	0,44	0,32	-0,49
17	ГВ (вектор гуманистических ценностей)	-0,20	0,80	0,00
Собственные числа факторов		6,33	2,48	2,29
Доли дисперсии, %		37,2 %	14,6 %	13,5 %

Наиболее значим первый фактор, который существенно нагружают 9 из 17 переменных всех пяти использованных методик. Доминируют в его составе показатели четырех методик: осмысленность, целенаправленность жизни (по тесту СЖО), целевая ориентация и самопринятие (по К. Рифф), а также



удовлетворенность жизнью (по Э. Динеру) и отсутствие нарушений психического здоровья (по Д. Голдбергу). Данный фактор, на наш взгляд, может быть охарактеризован как «ядро структуры психологического здоровья», наиболее связанное с наличием жизненных целей. Содержание фактора в наибольшей мере соответствует экзистенциальной традиции понимания здоровья личности в концепции В. Франкла и концепции позитивной психологии (вариант М. Чиксентмихайи). Главный стержень здоровья здесь – наличие смысла, цели, принятие жизни и ее развития как главной ценности.

Второй фактор объединяет в своем составе три шкалы-вектора методики «Индивидуальная модель психологического здоровья», по А.В. Козлову: ориентация на гуманистические ценности, на творчество и духовное развитие. Данный фактор в наибольшей мере соответствует пониманию основ психологического здоровья личности в русле идей гуманистической психологии К. Роджерса, Э. Шострома и др.

Наконец, третий фактор нагружают шкалы автономии (по К. Рифф), а также шкалы саморазвития – стремления быть собой и ориентации на интеллектуальное развитие, по А.В. Козлову. Этот фактор также близок традициям гуманистической психологии, прежде всего ее истоков в трудах А. Маслоу. Речь идет о доминанте самоактуализации.

Таким образом, факторный анализ 17 переменных, характеризующих разные аспекты психического (психологического) здоровья и благополучия, показывает эмпирическую правомерность выделения соответствующих концептуальных аспектов (цели и смыслы, саморазвитие и самоактуализация). С другой стороны, наиболее «сильный» первый фактор вновь свидетельствует в пользу гипотезы о «генеральном факторе» маркеров психологического здоровья. Кроме того, облическое вращение этих трех факторов дает лишь один вторичный фактор, который вновь свидетельствует о взаимосвязи шкал пяти различных методик, измеряющих здоровье личности.

Таким образом, итоги эксплораторного факторного анализа позволяют сформулировать две гипотезы для последующей их проверки средствами конфирматорного факторного анализа:

- 1) гипотезу о наличии одного общего, «генерального» латентного фактора маркеров психологического здоровья;
- 2) гипотезу о наличии двух-трех латентных факторов, характеризующих структуру психологического здоровья.

Соответствующие гипотезы проверялись в ходе конфирматорного факторного анализа, выполненного в среде AMOS SPSS 22. корпорации IBM Statistics [18].

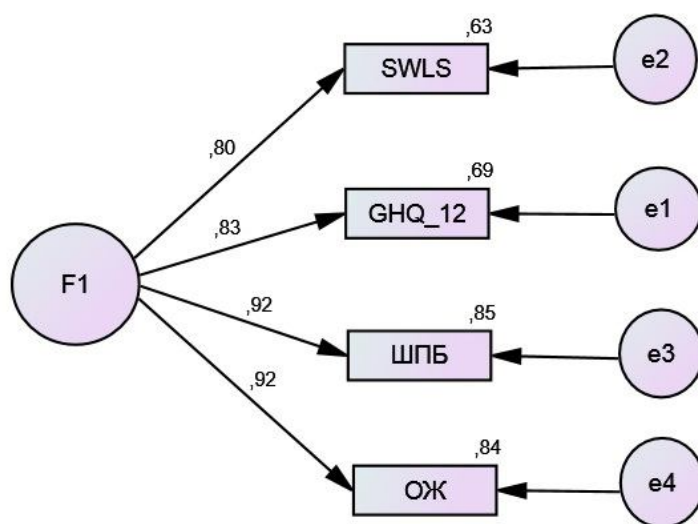
2. Конфирматорная модель структуры диагностических маркеров психологического здоровья

Сразу отметим, что конфирматорные модели с двумя или тремя латентными факторами не получили удовлетворительных критериев согласия в нашей относительно небольшой выборке студентов. Конечно, дальнейшая работа в этом направлении может и должна проводиться, в том числе за счет увеличения числа участников и количества диагностических переменных.

Рекурсивная конфирматорная модель с одним генеральным фактором наиболее общих (агрегированных) шкал использованных нами методик без каких-либо модификаций находит эмпирическую поддержку при самых жестких критериях согласия теоретической и конфирматорной моделей даже на выборке 85 участников (см. рисунок). Проведена лишь одна коррекция – из модели исключена переменная «Индекс психологического здоровья», по методике А.В. Козлова, поскольку она значительно снижает пригодность конфирматорной модели.

Размер выборки для представленной конфирматорной модели достаточен, по критерию Р. Клайна [23], поскольку более чем в 10 раз превышает число $T = P(P + 1)/2 - df$. В нашем случае $T = 8$.

Многомерная нормальность распределения переменных также удовлетворительна: значения многомерного эксцесса = 0,593 и критического коэффициента = 0,393, что значительно ниже пяти [19].



$\chi^2=1,572$; $df=2$; $p=,456$; $GFI=,991$; $CFI=1,000$; $NFI=,994$; $RMSEA=,000$

Рис. Структурная модель диагностических маркеров психологического здоровья (студенты вузов, $n = 85$)



Связи, представленные на диаграмме стрелками с числовыми значениями регрессионных коэффициентов, отражают высокие, статистически достоверные прямые эффекты влияния фактора *F1* на диагностические маркеры психологического здоровья. Наибольшее влияние этого фактора зафиксировано на переменные ОЖ (осмысленность жизни по тесту СЖО) и суммарный индекс «Шкалы психологического благополучия» (ШПБ): фактор обеспечивает 84–85 % дисперсии этих переменных. Влияние фактора *F1* на дисперсию индекса удовлетворенности жизнью (SWLS) и отсутствия нарушений психического здоровья, по Д. Голдбергу (GHQ-12), также велико: от 63 до 69 % дисперсии этих переменных обусловлено данным фактором. Стандартизованные регрессионные коэффициенты также весьма велики и сопоставимы друг с другом по абсолютной величине (от 0,8 до 0,92).

Таким образом, итоги конфирматорного факторного анализа для нашей выборки студентов поддерживают гипотезу о существовании «генерального фактора» различных проявлений и соответствующих диагностических шкал психического, психологического здоровья и благополучия.

Заключение

1. Различные аспекты и проявления психического, психологического здоровья и благополучия статистически достоверно и прямо пропорционально взаимосвязаны. По крайней мере в выборке студентов можно говорить о существовании общего латентного фактора соответствующих этим конструктам диагностических шкал.

2. По сути, различные диагностические маркеры психического, психологического здоровья или благополучия относятся к одному феномену. Мы характеризуем его как психологическое здоровье личности.

3. Результаты эмпирического исследования поддерживают гипотезу о существовании общего, «генерального», фактора проявлений психологического здоровья и соответствующих диагностических маркеров.

4. Такая эмпирическая общность открывает перспективы разработки обобщенной концепции психологического здоровья человека.

5. Для психологов-практиков результаты исследования позволяют использовать небольшой набор компактного диагностического инструментария для проведения скрининговых обследований психологического здоровья в разновозрастных выборках. Подобный скрининг, на наш взгляд, чрезвычайно перспективен в оценке суицидальных рисков подростковых и юношеских выборок.

6. Представленные выводы не являются предварительными и требуют дополнительной проверки в значительно больших по объему выборках

участников различных возрастов и сфер жизнедеятельности, а также расширения палитры диагностических маркеров психического, психологического здоровья и благополучия.

7. Наконец, возникает вопрос об источнике взаимосвязи различных проявлений психологического здоровья. Одной из гипотез о соответствующих источниках «генерального фактора» может быть гипотеза об активности индивидуальности (активности субъекта) как источнике и генеральной характеристике психологического здоровья личности. Проверка этой гипотезы также требует отдельных исследований.

Список литературы

1. Адлер А. Наука жить: пер. с англ. – Киев: Port-Royal, 1997. – 288 с.
2. Активность, ценностная направленность и психологическое здоровье студенчества / под ред. А.А. Волочкова. – Пермь: Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2015. – 200 с.
3. Баякина О.А. Соотношение понятий психического и психологического здоровья личности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2009. – Т. 11, № 4 (5). – С. 1195–1199.
4. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М., 1988. – 301 с.
5. Волочков А.А. Учебная активность и психологическое здоровье студента // Активность, ценностная направленность и психологическое здоровье студенчества / под ред. А.А. Волочкова. – Пермь: Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2015. – С. 120–135.
6. Дубровина И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования: моногр. – М.: Моск. психол.-соц. ун-т, 2014. – 464 с.
7. Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3. – С. 17–21.
8. Козлов А.В. Методика диагностики психологического здоровья // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 6 (12). – С. 110–117.
9. Козлов А.В. Структура психологического здоровья: психосемантический подход // Вестник Харьковского национального университета. – 2011. – № 937. – С. 130–133.
10. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). – 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
11. Лепешинский Н.Н. Адаптация опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф // Психологический журнал. – 2007. – № 3. – С. 24–37.



12. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И.В. Дубровиной. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 с.
13. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
14. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. – 372 с.
15. *Хухлаева О.В.* Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников. – М.: Академия, 2010. – 110 с.
16. *Чиксентмихайи М.* Поток. Психология оптимального переживания / пер. с англ. Е. Перовой. – М., 2011. – 461 с.
17. *Шувалов А.В.* Психологическое здоровье человека // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2009. – № 4 (15). – С. 87–101.
18. *Arbuckle J.L.* IBM SPSS Amos 21: User's Guide. IBM Corp., Amos Development Corporation, 2012. – 680 p.
19. *Bentler P.M.* EQS 6. Structural Equations Program Manual. Encino, CA: Multivariate Software, Inc, 2006.
20. *Diener E.* The Satisfaction with Life Scale / E. Diener, R.A. Emmons, R.J. Larsen, S. Griffin // Journal of Personality Assessment. – 1985. – № 49. – P. 71–75.
21. *Goldberg D.P., Blackwell B.* Psychiatric illness in general practice: A detailed study using a new method of case identification // British Medical Journal. – 1970. – № 1. – P. 439–443.
22. *Jackson C.* The General Health Questionnaire. Occupational Medicine, 2007. – P. 57–79.
23. *Tabachnick B.G., Fidell L.S.* Using Multivariate Statistics. Fifth Edition. Pearson International Edition, 2007.

УДК 159.9

Юдина Раиса Николаевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

Пермякова Ксения Борисовна

студентка факультета педагогики и психологии детства

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия**614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 212-85-90**e-mail: psychair@yandex.ru*

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ
ЗАСТЕНЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ И ИГРОВОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Raisa N. Yudina

PhD, Associate Professor of the Department of Psychology

Kseniya B. Permyakova

Student of the Faculty of Pedagogy and Child Psychology

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

**PSYCHOLOGICAL TREATMENT OF SHY AT SENIOR PRESCHOOL
CHILDREN VIA ART AND GAMING ACTIVITIES**

Аннотация. В статье представлены теоретические и эмпирические данные исследования застенчивости как психического состояния и качества личности. Раскрыта роль игры и художественно-творческой деятельности как условий и средств возможной коррекции поведения у детей. По итогам исследования выделены психологические характеристики застенчивости, которые позволили подобрать средства преодоления застенчивости у детей



старшего дошкольного возраста. Разработана модель коррекционной программы, призванной помочь воспитателям и родителям снизить уровень проявления застенчивости у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: застенчивость; коррекция; дети; игра; общение.

Abstract. The article presents theoretical and empirical research data shyness as a mental state and personality traits. Revealed the role of games and artistic and creative activities, as factors of the conditions and means of possible correction of behavior in children. The study highlighted the psychological characteristics of shyness, which enabled to choose the means of overcoming shyness in children preschool age. The model of correctional programs that will help educators and parents to reduce symptoms of shyness in children preschool age.

Key words: shy; treatment; children; art-gaming method; communication.

Застенчивость как самостоятельное свойство личности в отечественной психологии изучена мало. По мнению Е.И. Гаспаровой [5], застенчивость представляет собой свойство личности, характеризующееся отсутствием свободы общения, наличием внутренней скованности поведения, не позволяющей индивиду реализовать в полной мере свой наследственный и личностный потенциал.

По определению В.Н. Куницыной, застенчивость – это свойство личности, которое возникает у человека, постоянно испытывающего трудности в определенных ситуациях межличностного неформального общения. Застенчивость наиболее тесно связана со стыдом – эмоцией, возникающей в ситуациях, которые продуцируют социальную тревожность, и имеющей многообразные характерные проявления. На психологическом уровне стыд может вызываться ситуацией, которая фокусирует внимание на «я» или на некотором аспекте «я», который оказывается «несоответствующим». Любое переживание, которое создает у человека чувство неуместного самораскрытия, может вызвать стыд.

По мнению И.С. Кона, застенчивость рассматривается как «акцентуированное самосознание, повышенная озабоченность индивида своей самостью и тем, как ее воспринимают другие» [7]. Быть застенчивым – значит бояться людей, особенно тех людей, которые по той или иной причине негативно воздействуют на наши эмоции.

Несмотря на различное толкование застенчивости разными авторами, можно выделить ряд общих моментов к пониманию ее природы. Это связь застенчивости с самосознанием и самоуважением, эмоциональное переживание застенчивости и возникновение трудностей в процессе общения. В процессе

работы с детьми дошкольного возраста было определено рабочее понятие, исследуемого качества: «застенчивость можно рассматривать как свойство личности, которое формируется при определенных условиях воспитания и характеризуется прежде всего отсутствием у ребенка свободы общения и наличием внутренней скованности (психодинамического характера)».

В развитии и формировании застенчивости как свойства личности разные исследователи ставят во главу угла разные факторы. Существует очень тесная связь между типом воспитания ребенка и особенностями его психического развития. В связи с этим принято выделять природные и социальные факторы, формирующие застенчивость.

Так, исследователи личностных черт убеждены, что застенчивость представляет собой передаваемую по наследству индивидуальную особенность [13]. Благодаря таким исследованиям, оказалось, что там, где присутствует кровное родство, застенчивость ребенка в 12- и 24-месячном возрасте находится в прямой зависимости от застенчивости матери, ее замкнутости, интровертированности (направленности на себя), что говорит о наличии высокой наследственной доли в развитии признака. Аналогичные результаты были получены при использовании метода приемных детей, так как была обнаружена связь между застенчивостью приемных детей в возрасте 24 месяцев и степенью застенчивости их родных матерей, что в свою очередь говорит о значимости наследственного фактора.

Приверженцем похожего взгляда в детерминации застенчивости является Рэймонд Кэттелл [12]. Согласно его теории, застенчивые люди (тип *H-*) рождаются с более чувствительной нервной системой, чем носители *H+*. Эта повышенная чувствительность приводит к тому, что человек стремится избегать конфликтов и угрожающих ситуаций. Р. Кеттел считает, что поскольку черты *H* являются врожденными, то никакие события, составляющие опыт человека, не могут их изменить. Р. Кеттел рассматривает застенчивость как биологически обусловленную черту, связанную с возбудимостью нервной системы.

Современные бихевиористы считают, что застенчивость – это закрепившаяся фобическая реакция на социальные события [4].

Это закрепление может явиться результатом следующих предпосылок:

- предшествовавшего негативного опыта в общении с людьми в определенных ситуациях, как при непосредственном контакте, так и при наблюдении за неудачами других;
- отсутствия «правильных» социальных навыков;



- боязни собственного неадекватного поведения и, как следствие, постоянного беспокойства о правильности своих действий;
- признания собственной неполноценности: «Я застенчив», «Грош мне цена», «Я не смогу этого сделать», «Хочу к маме!».

Двойственность застенчивости проявляется в экспериментах Кагана (Kagan, Snidman, 1991). Было установлено, что у крайне застенчивых детей (младенцы и дошкольники) в ситуации эксперимента сильно учащался пульс, оставаясь стабильным или почти стабильным, а у детей с меньшей застенчивостью частота сердечных сокращений была замедленна и менее стабильна. Выявилась зависимость между проявлением застенчивости у детей в возрасте 21 месяца и 31–32 месяцев. Однако установлено, что не все дети, первоначально отнесенные к категории застенчивых, через год демонстрировали это качество. Три четверти детей проявляли застенчивость только в некоторых экспериментальных ситуациях, и только одна треть – во всех тестовых ситуациях. При этом было обнаружено, что частота сердечных сокращений также сопровождала проявление застенчивости. Наблюдая за детьми, мы видим, что застенчивость прослеживается уже в раннем возрасте, а в младшем дошкольном возрасте эти качества определяют поведение ребенка.

Е.И. Гаспарова, Т.А. Репина, Т.О. Смолева, Ю.М. Орлов, В.И. Гарбузов выделяют несколько предпосылок появления застенчивости:

1) биологическую (слабость нервной системы, генетическая предрасположенность, наличие физического дефекта – задержка физического развития, отклонение его от нормы: хроническая болезнь);

2) социально обусловленную – неприятие детей родителями, отсутствие в семье отца, неблагополучная семья, неправильный тип воспитания: тревожно-мнительный (родители постоянно тревожатся за здоровье ребенка и чрезмерно опекают его), авторитарный (ребенка не хвалят, не ласкают, требовательны), обособленный уклад жизни старших членов семьи [9].

По утверждению Е.И. Гаспаровой, причиной застенчивости может стать чрезмерная опека родителей над ребенком. Она подчеркивает, что беззащитность застенчивых детей – прямой результат их ранимости, впечатлительности и отсутствия необходимых навыков общения. Это чувство неуверенности в себе, в своих действиях, формируемое чаще всего под влиянием гиперопеки и связанное с повышенной чувствительностью детей к оценкам любого рода (осуждению, поощрению, порицанию и похвале, а также насмешкам) [5].

Существуют данные о застенчивости в зависимости от пола и возраста детей. Как показали психологические исследования (Ф. Зимбардо, Н.В. Ключева и Ю.В. Касаткина), уровень застенчивости у мальчиков и девочек имеют

относительные реакции. Так, например, в дошкольном возрасте застенчивости более подвержены девочки, чем мальчики. Рассказы застенчивых мальчиков и девочек о себе слишком краткие, недооценивающие. Мальчики считают, что они слишком слабые, слишком высокие, некрасивые, чем их незастенчивые сверстники. Аналогично застенчивые девочки описывают себя как непривлекательных и менее умных, чем их подруги [6].

Чаще проявления застенчивости можно наблюдать у детей дошкольного возраста. Вероятно, это связано с тем, что взрослые люди могут самостоятельно преодолеть свою стеснительность или научиться ее тщательно скрывать. Детям же недоступно высокое самообладание и умение анализировать свое внутреннее состояние, позволяющее бороться с проблемой.

В психологии выделены три вида проявлений застенчивого поведения дошкольников: во-первых, это внешние наблюдаемые способы поведения, которые как бы сигнализируют окружающим: «Я застенчив». Для него характерна неуверенность, которая проявляется в ожидании неуспеха в осложненных ситуациях; во-вторых, это физиологические симптомы тревожности, например, краска стыда; в-третьих, это сильнейшие ощущения стесненности и самососредоточенности.

У разных людей формы проявления застенчивости различаются в зависимости от возраста, вызвавших застенчивость причин и реакции окружающих. Застенчивость может проявляться в той или иной степени – от легкого смущения при общении с незнакомыми людьми до полного избегания общения и появления глубоких неврозов. [8]

Основными внешними поведенческими признаками застенчивого человека являются следующие [2]:

- человек неохотно вступает в контакт с посторонними людьми;
- избегает смотреть в глаза;
- стесняется начать и поддержать беседу;
- не задает вопросов, на заданные вопросы отвечает с видимой неохотой, тихим голосом.

Застенчивый ребенок не умеет и не решается вступать в контакты с другими, малознакомыми и незнакомыми, людьми. Он теряется при обращении к нему взрослых (за исключением близких родственников), с трудом отвечает на вопросы, разговаривает и общается избирательно, только по своему выбору. В детском учреждении такой ребенок адаптируется крайне медленно, с большим трудом. Активные контакты с воспитателем нередко остаются недоступными ему до окончания детского сада: он не может задать вопрос воспитателю, даже самый необходимый. Не поняв задания воспитателя,



такой ребенок не решается переспросить и в то же время боится не выполнить то, что требуется, в результате выполняет задание настолько неправильно, что вызывает недоумение, смех детей и недовольство воспитателя [5; 10].

Такие дети особенно ранимы, чувствительны, обидчивы, и поэтому отношение к ним должно быть мягкое, теплое, поддерживающее.

Повышение голоса, крик, понукание, одергивание, частые запреты, порицания и наказания вызывают противоположную реакцию: ведут к заторможенности, повторению правильных действий или их усугублению.

Застенчивый ребенок очень часто бывает настолько робок, скован, что создается впечатление, что он не в состоянии справиться даже с простейшим заданием. Но его неудачи объясняются не тем, что он не знает, как действовать, а тем, что его будут ругать. Таким детям требуется достаточно много времени, чтобы ознакомиться с заданием, понять, что от него требуется, какой должен быть результат. А если взрослый начинает торопить, то ребенок, как правило, вообще прекращает работу. После нескольких таких случаев дети начинают отказываться или уклоняться от выполнения любых заданий.

Застенчивые дети внушаемы: они хорошо чувствуют отношение к себе взрослого, его эмоциональный настрой.

Существует много причин, которыми обусловлено возникновение стеснения и застенчивости, также существует много конкретных обстоятельств, которые вызывают стеснение как реакцию на конкретную ситуацию.

Чаще всего застенчивость у детей дошкольного возраста вызывают знания о людях, которые определенными параметрами отличаются от них, имеют власть, контролируют поток необходимых ресурсов. Или же это люди, настолько близкие, что могут позволить себе критику в их адрес. Таковыми могут выступать друзья, родители, родственники, люди старшего возраста, незнакомцы, представители противоположного пола, авторитетные личности (вызывают у детей застенчивость через свое положение или знания) [10].

Застенчивые дети всегда волнуются, когда их вынуждают выполнять какие-либо действия в незнакомых обстоятельствах, где имеет место возможность критических высказываний других людей, которые излишне требовательны и влиятельны. Можно выделить ряд наиболее характерных для дошкольника ситуаций, вызывающих проявление застенчивости:

- нахождение в центре внимания большой группы людей (выступление на утреннике);
- более низкий статус, чем у окружающих;
- решение проблемных ситуаций (ситуации, которые требуют уверенности в себе, новизна обстоятельств, ситуации, требующие оценки, выбора, самостоятельного решения);
- нужда в помощи;

– необходимость активной деятельности в кругу людей (сверстников, незнакомых взрослых и пр.).

Между тем помимо личностных и ситуационных факторов развития застенчивого поведения можно отметить наиболее типичные проявления воспитания, способствующие развитию застенчивости.

Неприятие. Между родителями и детьми нет душевного контакта. Ребенок обут, одет и накормлен, а душой его родители не интересуются. Причины этого явления могут быть разными – ребенок родился не того пола, который был желанен родителям, ребенок – помеха карьере родителей и пр.

Гиперопека. Родители чересчур «правильно» воспитывают ребенка, программируют каждый его шаг. Ребенок вынужден хронически сдерживать свои порывы и желания.

Тревожно-мнительный тип воспитания. Если в семье единственный ребенок, такой тип встречается часто, ребенка опекают сверх меры, а это благодатная почва для развития нерешительности, робости, неуверенности в себе. Взволнованность родителей передается детям и это оказывает влияние на его поведение. Родители часто передают детям свои тревожные ожидания, авторитарность, что порождает детскую застенчивость.

«Кумир» семьи (эгоцентризм). Ребенку внушают, что он – смысл жизни семьи. В такой семье чаще всего наблюдается неадекватно завышенная самооценка и уровень притязания, а не застенчивость.

В результате неправильного подхода к семейному воспитанию, как правило, вырастают дети с эмоциональными нарушениями полярных типов – агрессивные или застенчивые.

Наблюдения показывают, что возникшая в раннем детстве застенчивость обычно сохраняется на протяжении всего младшего школьного возраста. Но особенно отчетливо проявляется на пятом году жизни. Именно в этом возрасте у детей формируется потребность в уважительном отношении к ним со стороны взрослого [11].

Жалобы на застенчивость, стеснительность детей дошкольного возраста возникают еще в связи с подготовкой их к школе, т.е. приблизительно в 6 лет. Низкий уровень развития общения, замкнутость, затруднения в контактах с другими людьми – и взрослыми, и сверстниками – мешают ребенку включиться в коллективную деятельность, стать полноправным членом группы в детском саду или в школьном классе. Ребенок остро реагирует на замечания, обижается на шутку, иронию в свой адрес, в этот период ему особенно нужны похвала и одобрение взрослого.

Взрослым необходимо вести себя особенно внимательно и деликатно по отношению к застенчивому ребенку [5]. Помочь ребенку преодолеть



застенчивость, сформировать у него необходимые способы общения: вовлечь в совместные игры и коллективные занятия – общая задача педагогов и родителей. Однако в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте к ней приступить может быть поздно. К моменту поступления в школу у застенчивого ребенка уже складывается определенный стиль поведения, своеобразное поведение в обществе, он уже отдает отчет в этом своем недостатке. Однако осознание своей застенчивости не только не помогает, но, наоборот, мешает ребенку ее преодолеть, поскольку характерной особенностью таких детей является ярко выраженная неуверенность в себе и заниженный уровень притязаний. Ребенок не в силах преодолеть свою застенчивость, так как не верит в свои силы, а то, что он фиксирует внимание на этих чертах своего характера и поведения, ещё сильнее его сковывает. Помочь застенчивому ребенку могут только взрослые, причем чем раньше они начнут это делать, тем лучше [4].

Ученые, психологи и педагоги, изучающие вопросы застенчивости детей-дошкольников (Е. Гаспарова, Л.Н. Галигузова, Н.А. Богачкина), выделяют ряд особенностей проявления застенчивости детей, как физиологических, так и психических. Изложенные выше аспекты приводят к выводу, что застенчивость можно выявить, только изучив эти элементы в совокупности, при непосредственном анализе внешнего проявления через наблюдение и психического – через тестирование детей и анкетирование родителей и воспитателей. Таким образом, изученные данные позволили нам выбрать ряд методик для выявления феномена застенчивости у детей дошкольников [2; 3; 5].

Цель исследования – создание проекта (системы коррекционных приемов) по преодолению проявлений застенчивости детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования – процесс преодоления застенчивости детей 5–7 лет.

Предмет исследования – игровая и художественно-творческая деятельность как средство преодоления застенчивости детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования – процесс преодоления застенчивости детей старшего дошкольного возраста будет протекать успешно, если в качестве средств преодоления застенчивости будут использованы возможности игровой и художественно-творческой деятельности.

Организация и методы исследования

Констатирующий эксперимент был проведен на базе МАДОУ «Детский сад № 238 “Звездочка”» г. Перми. В эксперименте участвовали 20 детей в возрасте 5–7 лет, среди них 8 девочек и 12 мальчиков.

Первостепенным методом выявления данного явления в нашем случае стало наблюдение. В связи с этим мы определили для себя три направления поиска необходимой информации:

- диагностика детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет);
- анкетирование родителей (для выявления проявлений застенчивости ребенка в кругу близких ему людей);
- анкетирование воспитателей (для выявления проявлений застенчивости ребенка в кругу сверстников и специалистов детского сада).

Нами была разработана технологическая модель организации исследования индивидуальных характеристик детей старшего дошкольного возраста, включающая в себя методическое обеспечение каждой задачи исследования.

I. Исследовать личностные и поведенческие характеристики детей.

1. Метод наблюдения за поведением ребенка.
2. «Проективная визуально-вербальная методика» (Рене Жиль).
3. «Рисунок несуществующего животного» (М.З. Дукаревич).

II. Исследовать взаимоотношения в семье.

1. «Проективная визуально-вербальная методика» (Рене Жиль)
2. «Рисунок семьи» (В. Вульф).

III. Выявить мнение педагогов о степени проявления застенчивости у детей.

1. Опросник «Ребенок глазами взрослого (родителя)»
(Модифицированный опросник А.А. Романова).

2. Индивидуальная беседа с педагогами.

IV. Выявить мнение родителей о степени проявления застенчивости у детей.

1. Анкета «Застенчивость и поведение».
2. Опросник «Ребенок глазами взрослого (родителя)»
(Модифицированный опросник А.А. Романова).

Результаты и их обсуждение

1. «Проективная визуально-вербальная методика» (Рене Жиль)

При проведении данной диагностики было выделено несколько интересующих нас шкал. Основные интересующие нас проявления, по которым можно просмотреть наличие или отсутствие застенчивости у детей, это шкала «общительность в группе», а также противоположная ей шкала, измеряющая отгороженность.

Количественный анализ результатов представлен в табл. 1 и 2.



Таблица 1

Уровень общительности в группе	Низкий	Средний	Высокий
Количество (%)	7 человек (35 %)	10 человек (50 %)	3 человека (15 %)

Как видно из табл. 1, только у трех детей в группе испытуемых высокий уровень общительности. Преобладающее число детей находится на среднем уровне и 7 человек находятся на низком уровне общительности.

Таблица 2

Уровень стремления к уединению, отгороженность	Низкий	Средний	Высокий
Количество (%)	4 человека (20 %)	10 человек (50 %)	6 человек (30 %)

По шкале стремления к отгороженности выделено 6 детей, у которых отмечен высокий уровень, а также определена сочетаемость данной шкалы с низким уровнем общительности у этих же детей.

В ходе исследования был проведен количественный анализ шкал, показывающих привязанность ребенка к родителям (табл. 3), а также уровень взаимоотношений с воспитателем (табл. 4).

Таблица 3

Уровень привязанности к родителям	Отец	Мать	Родительская чета
Количество (%)	4 человека (20 %)	13 человек (65 %)	3 человека (15 %)

Преобладающее число детей, как отмечено в табл. 3, имеют привязанность к матери, 4 человека проявили привязанность к отцу и 3 человека не смогли четко показать отдельную предрасположенность к близости с отцом или с матерью.

Таблица 4

Уровень взаимодействия с воспитателем	Низкий	Средний	Высокий
Количество (%)	3 человека (15 %)	11 человек (55 %)	6 человек (30 %)

Исходя из полученных данных, представленных в табл. 4, можно сделать вывод, что дети, у которых имеется стремление к отгороженности и низкий уровень общительности, предпочитают как можно меньше общаться с воспитателем, и наоборот.

2. «Рисунок несуществующего животного» (М.З. Дукаревич)

Данная методика выявляла наличие проявлений застенчивости в личности и характере ребенка. Так как методика не содержит количественных обозначений тех или иных признаков проявления, мы выявили общую тенденцию и представили ее результаты в табл. 5.

Таблица 5

Уровень проявления застенчивости	Полностью отсутствует	Прослеживается	Ярко выражен
Количество (%)	–	15 человек (75 %)	5 человек (25 %)

Результаты позволили сделать вывод, что все дети имеют зачатки застенчивости. У 15 человек такое качество личности как застенчивость прослеживается. Однако у пятерых детей в группе реакция застенчивости выражена в рисунках достаточно ярко, определяясь как качество личности, нуждающееся в коррекции.

3. Метод наблюдения за поведением ребенка

В ходе наблюдения нас интересовало, насколько свойственны проявления застенчивости детям исследуемой группы. Рассматривались два вида проявлений застенчивости: чисто физиологические, которые можно увидеть в реакции ребенка, и поведенческие, которые можно увидеть во время занятий и игр.

Результаты представлены в табл. 6 и 7.



Таблица 6

Степень проявления физиологической реакции застенчивости	Никогда	Иногда	Часто	Почти всегда	Всегда
Количество (%)	11 человек (55 %)	4 человека (20 %)	2 человека (10 %)	2 человека (10 %)	1 человек (5 %)

Таблица 7

Степень поведенческого проявления застенчивости	Никогда	Иногда	Часто	Почти всегда	Всегда
Количество (%)	—	6 человек (30 %)	7 человек (35 %)	5 человек (25 %)	2 человека (10 %)

Таким образом, можно сделать вывод, что застенчивость не всегда может проявляться в физиологическом плане, чаще ее можно обнаружить в поведении детей. Однако был выделен один ребенок, у которого всегда сочеталась физиологическая реакция с поведенческой, остальные дети чаще не проявляли внешние реакции организма в ситуациях занятий, игр и мероприятий.

4. «Рисунок семьи» (В. Вульфа)

В ходе анализа с применением данной методики была определена привязанность ребенка к тому или иному члену родительской четы, рассмотрены взаимоотношения ребенка в семье и его самоотношение (табл. 8).

Таблица 8

Уровень привязанности к родителям	Отец	Мать	Родительская чета	Другие родственники
Количество (%)	3 человека (15 %)	9 человек (45 %)	6 человек (30 %)	2 человека (10 %)

5. Опросник «Ребенок глазами взрослого (воспитателя)»

В ходе анализа было выявлено, насколько выражены проявления застенчивости детей в группе, по мнению воспитателя.

Результаты представлены в табл. 9.

Таблица 9

Уровень проявления застенчивости	Уровень 1	Уровень 2	Уровень 3	Уровень 4
Количество (%)	3 человека (15 %)	10 человек (50 %)	4 человека (20 %)	3 человека (15 %)

6. Опросник «Ребенок глазами взрослого (родителя)»

В ходе исследования нас интересовало, насколько выражены проявления застенчивости детей в семье и в детском саду, по мнению родителей (табл. 10).

Таблица 10

Уровень проявления застенчивости	Уровень 1	Уровень 2	Уровень 3	Уровень 4
Количество (%)	2 человека (10 %)	9 человек (45 %)	5 человек (25 %)	4 человека (20 %)

В ходе анализа двух опросников для взрослых, было определено, что 9 детей нуждаются в психолого-педагогической коррекции. Остальные дети исследуемой группы находятся либо на уровне низкого проявления застенчивости (уровень 1), либо на уровне, близком к норме (уровень 2).

7. Анкетирование «Застенчивость и поведение»

В данном анкетировании родители старались отразить частоту проявления поведенческих реакций, указывающих на чувство застенчивости. Результаты отражены в табл. 11.



Таблица 11

Частота проявления внешних поведенческих реакций	Никогда	Иногда	Часто	Почти всегда	Всегда
Количество (%)	1 человек (5 %)	6 человек (30 %)	9 человек (45 %)	3 человека (15 %)	1 человек (5 %)

Качественный анализ результатов исследования

На основании полученных данных можно констатировать следующие факты:

1. У трех детей в группе по всем проведенным методикам можно выделить высокий уровень проявления застенчивости как в рамках детского сада, так и в семье.

2. Трое детей в группе практически не имеют склонности к застенчивости, либо данный фактор проявляется в их поведении незначительно.

3. Все дети экспериментальной группы имеют зачатки застенчивости, которые проявляются в различных ситуациях в разной степени.

4. Дети, у которых прослеживались проявления застенчивости в поведении, больше привязаны к матери.

5. Девочки более застенчивы, чем мальчики.

Эти данные позволяют нам выявить наиболее ярко проявляющиеся признаки застенчивого поведения ребенка и рассмотреть направления работы по преодолению данного психологического явления не только в рамках детского сада, но и в рамках семьи.

Содержание коррекционной работы

Цель коррекционной работы – преодоление изоляции застенчивых детей в группе сверстников, формирование чувства общности с другими детьми, развитие умения понимать свои чувства и чувства других детей, формирование чувства уверенности и доверия к окружающим.

Коррекционная работа состоит из трех частей, каждая из которых решает свою задачу и реализует свою цель.

Каждая из частей оснащена играми [1] и упражнениями, которые способствуют преодолению застенчивого поведения ребенка в условиях окружающей его социальной среды.

I часть: обеспечение, создание доброжелательной, безопасной ситуации, где застенчивый ребенок чувствует взаимопонимание, поддержку, желание помочь в решении проблем.

1. Упражнения на релаксацию, дыхание и расслабление мышц.

Цель: преодоление замкнутости, скованности, нерешительности детей, двигательное раскрепощение. Полная мышечная релаксация оказывает положительное влияние на психику и повышает душевное равновесие.

В формирующем эксперименте использованы следующие упражнения и этюды: «Воздушный шарик», «Подарок под елкой», «Дудочка», «Штанга».

2. Игры, направленные на создание атмосферы сотрудничества, дружбы и взаимопомощи (игры-интеграции).

Цель: создание ситуации эмпатии, чувства единения с группой сверстников. Игра позволяет ребенку ощутить себя в центре внимания, почувствовать поддержку. Посредством игры решается задача сплоченности детского коллектива, развивается умение взаимодействовать в группе сверстников. Происходит преодоление нарушений коммуникации в системах «ребенок – взрослый», «ребенок – сверстники».

В формирующем эксперименте использованы игры: «Клубочек», «Поварята», «Быстрые ответы» и др.

II часть: осуществление основной коррекционной работы в подгруппах детей.

1. Игры-выражения

Цель: расширение поведенческого «репертуара» дошкольников, развитие у них умения позитивно разрешать проблемные ситуации, способности к произвольной регуляции поведения. Игры раскрепощают, помогают научиться отстаивать свое мнение, способствуют формированию доверия и уверенности в себе, развивают произвольность.

Игры-выражения: «Пантомимические сценки», «Расскажи стихи руками», «Упрямый ослик».

Игры-этюды с последующим рисованием по теме игры.

Цель: помочь ребенку освободиться от эмоций и чувств посредством их проигрывания и графического выражения.

Игры-этюды: «Сказка», «Какой я есть, каким я хотел быть», «Изобрази животное», «Ослик – длинные ушки» и др.

III часть: закрепление полученных навыков и форм общения в совместных играх детей.



Цель: упражнять детей в самостоятельном применении детьми в играх навыков поведения, расширение их социальных связей, обеспечение успеха в наиболее трудных видах деятельности. Основные игры этого направления – развлекательные, обучающие и контрольные.

Игры: «Смена ритмов», «Иголка и нитка», «Лисонька, где ты?».

Выводы

Полученные данные нашего исследования позволили нам:

1) подтвердить, что проблема застенчивости детей дошкольного возраста является актуальной и требует обязательной коррекции в рамках ДОО, поскольку модель взаимодействия, усвоенная в дошкольном детстве, может остаться прочной и трудно корректируется в последующей жизни;

2) выделить посредством диагностики, наблюдения и анкетирования детей и взрослых проявления застенчивости детей старшего дошкольного возраста и определить дальнейшую работу с детьми и родителями;

3) разработать коррекционно-развивающую программу по преодолению застенчивости посредством игровой и художественно-творческой деятельности. Творческие виды занятий помогут ребенку научиться свободно и раскрепощенно выражать свои эмоции, желания, чувства, что застенчивым детям особенно трудно. Предложенная коррекционно-развивающая программа показала свою эффективность;

4) выработать технологическую модель взаимодействия с родителями, которая направлена на ознакомление их с психологическими особенностями застенчивого ребенка, с методами педагогического воздействия на него, с индивидуальным подходом к таким детям, и подобрать соответствующие рекомендации.

Список литературы

1. *Березина Т.А.* Игра как средство коррекции поведения дошкольника // Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности. – СПб.: Детство – Пресс, 2007.
2. *Богачкина Н.А., Сиренко Р.Н.* Как преодолеть детскую застенчивость. – Ярославль: Академия развития, 2007.
3. *Галигузова Л.Н.* Застенчивый ребенок // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 4. – С. 116–120.
4. *Галигузова Л.Н.* Психологический анализ феномена детской застенчивости // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 28–38.
5. *Гаспарова Е.* Застенчивый ребенок // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 3. – С. 71–78.
6. *Зимбардо Ф.* Застенчивый ребенок. – М.: Альпина, 2015.



7. *Кон И.С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
8. *Мишина Е.* Застенчивый ребенок. Как преодолеть страх общения. – СПб.: Питер, 2012. – 128 с.
9. *Ретина Т.А., Смолева Т.О.* Неуверенный ребенок // Дошкольное воспитание. – 1980. – № 3.
10. Формирование социальной уверенности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста / Л.В. Филиппова, Н.Ю. Молостова, И.Н. Кольцова, Е.В. Прима. – Н. Новгород: ННГАСУ. – 2009. – 421 с.
11. *Шишова Т.Л.* Как преодолеть детскую застенчивость. Застенчивый невидимка. – СПб.: Речь, 2007. – 120 с.

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.923.3

Корниенко Дмитрий Сергеевич

профессор кафедры психологии развития

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

614990, Пермь, Букирева, 15, +7(342)239-61-55

e-mail: corney@yandex.ru

Фоминых Анна Яновна

младший научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии
и психофизиологии

*ФГНУ «Психологический институт Российской академии
образования», Россия, Москва*

125009, Москва, Моховая, 9, стр. 4, +7(495) 695-88-76

e-mail: aj.fominykh@gmail.com

Сорокина Екатерина Андреевна

студентка философско-социологического факультета

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

614990, Пермь, Букирева, 15, +7(342)239-61-55

e-mail: kat0988@rambler.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ И СПОРТИВНОЙ МОТИВАЦИИ В РАЗНЫХ ВИДАХ СПОРТА ПИЛОТАЖНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Dmitrii S. Kornienko

Sc.D., Professor of the Department of Developmental Psychology

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education

«Perm State National Research University»

15, Bukireva Str., 614099, Perm, Russia,

e-mail: corney@yandex.ru

Anna J. Fominykh

Junior Research Assistant of Laboratory of Differential Psychology and
Psychophysiology

Psychological Institute Russian Academy of Science

Russia, Moscow

Mokhovaya Str., 9–4, 125009, Moscow, Russia

e-mail: aj.fominykh@gmail.com

Ekaterina A. Sorokina

undergraduate student of Philosophy and Sociology faculty

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education

«Perm State National Research University»

15, Bukireva Str., 614099, Perm, Russia,

e-mail: kat0988@rambler.ru

SELF-EFFICACY AND SPORT MOTIVATION AMONG THE INDIVIDUAL AND TEAM SPORTSMEN. A PILOT STUDY

Аннотация. В данной статье представлены результаты пилотажного исследования, в котором рассматриваются особенности мотивации спортсменов различных видов спорта (групповых и индивидуальных) и уровень их самооффективности как наиболее значимые понятия, оказывающие большое влияние на достижение высоких результатов и успешности спортсмена. В качестве теоретической основы представления о мотивации рассматривается теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, а самооффективности положения социально-когнитивной теории А. Бандуры. Выборку составили три группы спортсменов: самбисты и игроки в европейский и американский футбол. Использовались методики: «Шкала самооффективности», «Шкала спортивной самооффективности» и «Шкала спортивной мотивации». Полученные результаты позволили установить, что существует специфика во взаимосвязях между видами самооффективности в группах спортсменов.



Характеристики внутренней мотивации в большей степени между собой связаны у спортсменов индивидуального вида спорта, тогда как у спортсменов групповых видов спорта обнаружены связи характеристик внешней мотивации.

Самоэффективность и характеристик внутренней мотивации связаны между собой независимо от вида спорта. Полученные факты позволяют сформулировать предположения относительно совместного влияния вида спорта, стажа, пола и возраста спортсменов на характеристики самоэффективности и мотивации.

Ключевые слова: самоэффективность; спортивная мотивация; субъективные оценки; групповые виды спорта; спортсмены.

Abstract. This article presents the results of a pilot study of differences in self-efficacy and sport-motivation among the individual and team sportsmen. Deci E. and Ryan R. theory of self-determination consider as a theoretical background for motivation and its characteristics. Social-cognitive theory (A. Bandura) are the basis for self-efficacy concept. Nowadays the self-efficacy reveals as one of the main predictor for success in different domains including sport. Motivation is the traditional topic for sport psychology but the associations between self-efficacy and sport motivation remains unclear. Study sample consists of three subgroup: sambo wrestlers, football (soccer) players and American football players. As a results discussed the correlations between self-efficacy types and sport motivation characteristics. Instruct motivation and self-efficacy positively associate regardless of the type of sports. For sambo wrestlers and football players there are unique associations for self-efficacy and motivation characteristics. This pilot study allow us to make an assumptions about the interaction of kind of sport, age, sex and sport experience to self-efficacy and motivation.

Key words: self-efficacy; sport motivation; subjective evaluations; team sport; sportsmen.

Изучение понятия самоэффективности (*self-efficacy*) и его сопоставление с мотивационными процессами в рамках спортивной психологии представляются нам важными с точки зрения повышения качественной работы спортсмена, его достижений, способности оценивать себя и свои результаты и, как следствие, конкурентоспособности.

Понятие самоэффективности изучается на протяжении нескольких десятилетий и разрабатывается в основном в рамках когнитивной психологии, так как в самом понятии содержится когнитивная составляющая, которая относится к способностям к манипулированию абстрактными объектами, прогнозированию ситуаций и восприятию в целом. В отечественной

и зарубежной психологии разработка данного понятия представлена в исследованиях, посвященных приобретению определенных профессиональных компетенций, навыков к самообучению, а также в рамках клинической психологии [10].

Сам термин «самоэффективность» впервые был предложен основоположником социокогнитивной теории А. Бандурой и рассматривался как «вера в собственные способности к организации и осуществлению действий, необходимых для разрешения предполагаемой ситуации» [6]. Самоэффективность определяется как представления человека о собственных возможностях и уверенность в способности достигать цели в различных сферах деятельности.

В рамках теории социального обучения самоэффективность рассматривается как составляющая, возникающая из различных источников информации и опосредованная опытом [6]. По мнению автора, самоэффективность имеет 4 источника развития: 1) *овладение мастерством* (успешное решение задачи подтверждает уверенность в собственных силах); 2) *социальное моделирование* (наблюдение за успешным выполнением задачи); 3) *вербальное подкрепление* (убеждение в успешности деятельности); 4) *психическое состояние* (воспринимаемые и интерпретируемые эмоциональные и физические реакции). Регуляция успешного функционирования в свою очередь осуществляется посредством четырех основных процессов: познавательных, мотивационных, аффективных и процесса выбора [7].

Необходимо также отметить, что несмотря на то что данная концепция применялась в основном в клинической психологии, она нашла свое применение в других областях изучения психосоциального функционирования, включая здоровье и физическую активность [17; 19], а также в спорте [13].

Исследователями также отмечается, что самоэффективность влияет на различные аспекты целенаправленного поведения: на выбор и постановку целей, интенсивность и длительность усилий по преодолению препятствий, вероятность возобновления активности после неудачи и т.д. [2].

Так как самоэффективность проявляется в различных видах деятельности, то исходя из сказанного, мы можем полагать, что в спортивной деятельности восприятие собственной эффективности и ожидание успеха будут являться важными факторами, влияющими на поведение спортсмена. В частности, в исследовании Д. Вигона [25] рассматривалась зависимость успешности деятельности не только от объективного уровня способностей спортсмена, но и от его оценки собственной компетентности и уверенности в том, что он способен использовать полученные навыки для достижения своих целей.



Установлено, что самооффективность выступает как наиболее точный предиктор производительности и успешности в спортивной деятельности и относится к убеждениям спортсменов в способности выполнять алгоритмы действий и реализовывать модели поведения, необходимые для достижения желаемых результатов. Например, у спортсменов-альпинистов самооффективность выступает как фактор, определяющий частоту и сложность восхождений [16].

Таким образом, влияние самооффективности на деятельность спортсмена оказывается с трех сторон. Во-первых, самооффективность оказывает влияние на выбор способов деятельности. На основании убеждений в отношении собственного потенциала спортсмен склонен выбирать тот вид деятельности и выполнения задачи, который он считает способным или неспособным осуществить. Во-вторых, самооффективность влияет на мотивацию, т.е. ощущение собственной эффективности побуждает прилагать больше (меньше) усилий в осуществлении спортивной деятельности. В-третьих, самооффективность влияет на мышление и другие когнитивные процессы, что также отражается на конкретном принятии решений и на деятельности в целом.

Мотивация в спорте

Наряду с разработкой понятия самооффективности в психологии спорта наиболее важным нам представляется изучение феномена мотивации и разработка данной проблемы. Мотивация спортсмена является ключевым фактором, определяющим способность спортсмена к профессиональному росту, высокой результативности и работоспособности.

В целом в области изучения спортивной мотивации принято выделять устойчивые свойства (структуры мотивов, ценностные ориентации и социальные установки) и динамические особенности, т.е. регуляторное проявление свойств. Мотивы являются основой поведения спортсмена, а также способом преодоления фрустрации при достижении результатов. Спортивные достижения оказываются непосредственно связанными с мотивацией достижений, которая в свою очередь рассматривается как разновидность мотивации деятельности человека, обусловленная стремлением к достижению успехов и избеганию неудач.

Многочисленные теории мотивации (когнитивная, социальные теории и др.), а также множество классификаций мотивов [4; 6] не имеют единого мнения относительно того, что же является определяющим в деятельности (спортсмена) и какие существуют подходы к ее изучению.

В отечественной спортивной психологии также отражена тенденция деления мотивов на две категории (по источнику возникновения,

детерминирующему поведение): внешние и внутренние мотивы. Мотивы могут возникать как из внешних источников (таких как различные формы социального поощрения – одобрение, похвала, вознаграждение, подарки) или внутренних (личной потребности в успехе, признании, общении и др.), а также ввиду особенности самой двигательной задачи (такие качества, как новизна, техническая или физическая сложность упражнений) [1].

Наиболее интересной, на наш взгляд, представляется модель спортивной мотивации, разработанная в 1995 г. канадской группой ученых во главе с Р. Дж. Валлерандом [22], которая включает в себя три компонента: 1) внутреннюю, или истинную, мотивацию; 2) внешнюю мотивацию; 3) демотивацию/амотивацию.

Внутренняя мотивация формируется под влиянием собственных стремлений и потребностей, подкрепляется эмоциональными переживаниями, относится к категории выполнения деятельности для удовольствия и удовлетворения, полученного от выполнения этой деятельности, без какого-либо внешнего вознаграждения [11]. На практике спортсмены, которые ориентированы на познание себя и своих способностей, стараются превзойти собственные результаты, оказываются более мотивированы по своей природе.

Внешняя мотивация, в отличие от внутренней мотивации, относится к более широкому спектру видов поведения, обусловленному внешними обстоятельствами. Чаше всего она регулируется внешними психологическими и материальными условиями деятельности.

Амотивация, или демотивация, имеет нечто схожее с концепцией выученной беспомощности [4], т.е. спортсмены ни внутренне, ни внешне не мотивированы. Такое состояние уменьшает мотивацию к занятию спортом, что может привести к прекращению какой-либо деятельности.

Соревновательная деятельность спортсменов протекает на фоне высокой конкуренции и психологической напряженности. Добиваются успеха спортсмены с высокими личностными характеристиками, позволяющими реализовывать поставленные задачи в сложных условиях.

Достижение успеха в спорте находится под влиянием не только системы мотивов, но и представлений и отношения к прошлому спортивному опыту, отношения к собственным достижениям и успеху в спорте, что описывается самоэффективностью. Так, высокая самоэффективность, связанная с ожиданием успеха, и внутренняя мотивация способствуют быстрому достижению результата. Низкая самоэффективность и внешняя мотивация, наоборот, приводят к неудаче, снижая тем самым показатели спортсмена.

Таким образом, прикладные исследования самоэффективности имеют важное значение для спортсменов и тренеров. Основываясь на знаниях



о представлении о собственных умениях и навыках, тренер способен развить в своих подопечных нужные характеристики, применимые в конкретных видах спорта. Более глубокое понимание связей самооффективности и мотивации может повысить результативность спортсмена [18].

Исходя из имеющихся теоретических и эмпирических предпосылок, нами было организовано исследование, направленное на изучение взаимосвязей самооффективности и спортивной мотивации в разных видах спорта.

Организация и методы исследования

Исследование проводилось со спортсменами трех видов спорта, методики предлагались участниками в ходе групповых сессий.

Выборка

В исследовании приняли участие спортсмены трех видов спорта: самбисты МБУ ДО СДЮСШ по самбо и дзюдо г. Краснокамска (20 чел.), игроки в европейский футбол из МБУ ДО ДЮСШ по футболу г. Краснокамска, (22 чел.) и игроки в американский футбол, члены команды «Тигрицы» Пермской федерации американского футбола (18 чел.), всего – 60 человек. Возраст участников от 14 до 22 лет ($M=16,36$; $SD=2,4$). Стаж занятий спортом от года до 11 лет ($M=6,49$; $SD=3,6$).

Особенностью выборки данного исследования является то, что игроки в американский футбол являются женщинами, они – более старшего возраста по сравнению с другими участниками исследования и имеют в среднем меньший стаж, поэтому результаты, полученные при сопоставлении с другими выборками, могут отражать половые различия. В связи с тем, что данное исследование носит пилотажный характер, рассматриваемые результаты будут иметь ограничения по возможностям генерализации.

Методики

Методика «*Шкала спортивной мотивации*» является адаптацией (Д.С. Корниенко, А.Я. Фоминых) методики Л. Пелетье *Sport motivation scale* [20] и содержит 18 утверждений, которые необходимо оценить по шкале от 1 («не согласен») до 5 («согласен»). Каждое утверждение является вариантом общего вопроса методики: «Почему вы занимаетесь спортом?». Методика позволяет диагностировать 6 шкал, соответствующих различным аспектам внутренней и внешней мотивации. Так как в основе теоретического конструкта методики лежит теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [11], каждый тип мотивации характеризует степень фрустрации потребности в автономии (максимальная фрустрация при внешней мотивации, минимальная – при внутренней). Шесть типов мотивации образуют континуум, на одном полюсе

которого располагается амотивация как отсутствие потребности в действиях до внутренней мотивации, характеризующей максимальную субъектную (внутреннюю) детерминацию. Разные промежуточные типы мотивации отражают степень внутренней детерминации поведения, или самодетерминации. Применительно к спортивной мотивации возможно предложить следующую характеристику шкал: *амотивация* – характеризует отсутствие желания продолжать тренировки и заниматься спортом; *внешняя мотивация* – описывает максимальную зависимость от мнения и одобрения других людей при занятиях спортом; *мотивация самоотношения (интроецированная)* – мотивация к занятиям спортом управляется самооценкой и самоотношением; *мотивация саморазвития (идентификации)* – мотивация, основанная на стремлении к разностороннему развитию себя через занятия спортом; *интегрированная мотивация* – характеризует мотивацию к занятиям спортом, основанную на спорте как жизненной ценности и спорте как образе жизни; *внутренняя мотивация* – максимальная самодетерминация поведения, которая исходит из получения положительных эмоций от занятий спортом и стремления к самосовершенствованию тренировок.

Методика «*Шкала самоэффективности*» (*Self-efficacy scale*) [21] – в адаптации Д.С. Корниенко, А.Я. Фоминых. Данная методика направлена на измерение двух видов самоэффективности: общей и социальной, и содержит 23 вопроса (17 для общей и 6 для социальной), отвечая на которые респондент должен выразить степень своего согласия по шкале от 1 («не согласен») до 5 («согласен»).

Для оценки самоэффективности в спортивной деятельности была использована «*Шкала самоэффективности в отношении регулярных тренировок*» (*Self-efficacy to regulate exercise*) [5], в адаптации Д.С. Корниенко, А.Я. Фоминых). Респонденту предлагается 18 ситуаций, в которых описываются обстоятельства, затрудняющие осуществление регулярных тренировок и являющиеся вариантами ответа на общий вопрос: «Я уверен, что могу продолжать регулярные тренировки ... ». Каждая ситуация оценивается по шкале от 1 («не согласен») до 5 («согласен»). Суммарный балл ответов дает общий показатель «спортивная самоэффективность».

В ходе проведенного анализа было установлено, что полученные результаты не отвечают критериям нормального распределения, в связи с чем нами был проведен непараметрический анализ данных: корреляционный анализ Спирмена и сравнительный тест Манна-Уитни.



Результаты и обсуждение

Взаимосвязи показателей самооффективности

В группе самбистов обнаружена взаимосвязь социальной самооффективности со спортивной самооффективностью ($r=,60$; $p<,001$). Группа футболистов отличается взаимосвязями общей самооффективности со спортивной ($r=,67$; $p<,001$) и социальной самооффективностью ($r=,44$; $p<,05$). В группе игроков в американский футбол обнаружена взаимосвязь общей самооффективности с социальной самооффективностью ($r=,64$; $p<,001$).

Важно отметить, что только в группе самбистов обнаруживается связь социальной и спортивной самооффективности. Возможно, это может быть объяснено «контактностью» данного вида спорта и тем, что он является индивидуальным. Обращаясь к исследованиям социальной самооффективности, можно констатировать тот факт, что люди, имеющие и оценивающие свой коммуникативный опыт как положительный (самооффективные), имеют внутренний локус контроля и больше контролируют собственную жизнь [15; 21]. Спортсмен индивидуального и контактного вида спорта, вступая в борьбу, принимает собственную ответственность за схватку. Вероятно, коммуникативные характеристики могут выступать как спортивно значимые качества или элементы способностей в данном виде спорта. Существуют факты, свидетельствующие об отрицательных взаимосвязях социальной самооффективности с переживанием стресса, депрессией и тревожностью [14]. Учитывая то, что спортивная деятельность, особенно соревновательная, требует высокой стрессоустойчивости [3], можно рассматривать социальную самооффективность как маркер успешности в спорте.

Интерес представляет также тот факт, что только в группе футболистов общая самооффективность связана с социальной и спортивной самооффективностью, что позволяет предполагать, что для данного вида спорта самооффективность может выступать как обобщенная характеристика, отражающаяся на различных сторонах жизни. Наличие связей между разными видами самооффективности рассматривается в ряде исследований, не связанных со спортом. Так, имеются данные о связях академической и социальной самооффективности [24], а также о медиационной роли социальной самооффективности в межличностных отношениях и зависимости от мобильных телефонов [9]. Вместе с тем у игроков в американский футбол общая и социальная самооффективность не связаны со спортивной

самоэффективностью. Данная группа спортсменов разделяет занятие спортом и другие жизненные события. Возможно, это связано с более старшим возрастом данных спортсменов, которые вынуждены решать новые жизненные задачи.

Взаимосвязь показателей спортивной мотивации

Проведенный корреляционный анализ показателей спортивной мотивации выявил наличие связей, повторяющихся во всех группах – это связь внутренней мотивации с мотивацией интеграции ($r_{самбо} = ,69$; $p < ,01$, $r_{футб.} = ,63$; $p < ,01$, $r_{ам.футб.} = ,70$; $p < ,01$) и мотивацией саморазвития ($r_{самбо} = ,70$; $p < ,01$, $r_{футб.} = ,45$; $p < ,01$, $r_{ам.футб.} = ,48$; $p < ,01$). При этом различия в коэффициентах корреляции внутренней мотивации и мотивации самоотношения незначимые, что позволяет утверждать, что связь данных характеристик спортивной мотивации не зависит от вида спорта.

Также в группах спортсменов самбистов ($r = ,78$; $p < ,001$) и футболистов ($r = ,80$; $p < ,001$) обнаружена связь мотивации интеграции и саморазвития. В группах футболистов ($r = ,73$; $p < ,001$) и игроков в американский футбол ($r = ,72$; $p < ,001$) общей является связь внешней мотивации и амотивации. Отличием во взаимосвязях характеристик мотивации в группе игроков в американский футбол является наличие связей между мотивацией саморазвития и внешней мотивацией ($r = ,56$; $p < ,05$) и амотивацией ($r = ,50$; $p < ,01$).

Анализируя связи характеристик внутренней и внешней мотивации можно с уверенностью говорить о том, что независимо от конкретного субъективного фактора (положительные эмоции, ценность деятельности), лежащего в основе внутренних мотивов, более самодетерминированные характеристики мотивации усиливают друг друга. Аналогичная ситуация имеет место и с внешней мотивацией. Опираясь на теорию самодетерминации, можно констатировать, что отсутствие фрустрации потребности в автономии приводит к тому, что спортсмен чувствует себя активным субъектом своей деятельности, способным управлять собственным поведением, что приводит к большим достижениям как на тренировках, так и на соревнованиях.

Полученные факты согласуются с общими представлениями о мотивации в теории самодетерминации. Так, наличие связей между показателями внутренней мотивации характеризует большую автономию в регуляции поведения, а связи внешней мотивации – контролируемые формы регуляции.



Это, в частности, отмечается Р. Валлерандом и Г. Лозье [23] при обсуждении места спортивной мотивации в контексте теории самодетерминации.

Самодетерминированные типы мотивации (внутренняя, интегрированная и саморазвития) описывают полюс мотивационного континуума, связанного с автономией, т.е. внутренними побуждениями человека к деятельности.

Взаимосвязь характеристик самооффективности и спортивной мотивации

В группе самбистов получены следующие взаимосвязи: социальная самооффективность связана с внутренней мотивацией ($r=,48$; $p<,05$), спортивная самооффективность отрицательно связана с амотивацией ($r=-,61$; $p<,001$). Таким образом, внутренняя мотивация, направленная на получение положительных эмоций и новых спортивных умений, усиливает оценку себя как успешного человека во взаимодействии с другими людьми. Это еще раз подтверждает высказанное ранее предположение относительно того, что для самбистов как представителей контактного вида спорта будет характерна оценка себя с позиции социальных взаимодействий. Наличие отрицательной связи амотивации и спортивной самооффективности является вполне объяснимым, так как характеризует полярные проявления, связанные с занятием спортом.

В группе футболистов была выявлена иная картина связей: внутренняя мотивация ($r=,51$; $p<,05$) и мотивация интеграции ($r=,44$; $p<,05$) положительно связаны с показателем спортивной самооффективности. Данные связи показывают, что наличие мотивов, связанных с получением удовольствия от тренировок, познанием новой техники игры, а также большая ценность спорта как части жизни отражаются и на оценке себя как успешного спортсмена, способного тренироваться и соревноваться независимо от каких-то обстоятельств.

В группе игроков в американский футбол обнаружены следующие связи: внутренняя мотивация связана с социальной самооффективностью ($r=,52$; $p<,05$), мотивация интеграции – с общей самооффективностью ($r=,53$; $p<,05$), а мотивация самоотношения – с показателем спортивной самооффективности ($r=,51$; $p<,05$). Наличие связей показателей внутренней мотивации с двумя характеристиками самооффективности является свидетельством того, что самодетерминированное поведение характеризуется уверенностью в собственных возможностях и готовностью справляться с жизненными

и социальными ситуациями. Специфика игроков в американский футбол в том, что именно собственное отношение к занятиям спортом связано с эффективностью в спортивной деятельности. Возможно, мы имеем дело с проявлением возрастной специфики (игроки в американский футбол старше, чем другие спортсмены). Для более молодых спортсменов будет характерна внутренняя детерминация спортивных мотивов, тогда как для более зрелых именно внешняя начинает играть роль. Также стоит отметить, что связь между внутренней мотивацией и социальной самооффективностью у игроков в американский футбол противоречит высказанному нами предположению о том, что для индивидуальных видов спорта имеет значение именно социальная самооффективность.

Полученные данные согласуются с исследованиями Р. Валлеранда [22] относительно воспринимаемой компетентности и спортивной мотивации. Так, им обнаружены положительные связи между тем, как воспринимает спортсмен собственную компетентность (способности, возможности и эффективность) и его внутренней мотивацией. Вместе с тем однозначно говорить о причинно-следственных отношениях между данными характеристиками оснований нет, хотя в лонгитюдном исследовании было обнаружено их взаимное обусловливание [23]. Наличие связей мотивации с социальной самооффективностью согласуется с [8], которые показали, что контекст межличностного взаимодействия оказывает разносторонние (стимулирующие или подавляющие) влияния на внутреннюю мотивацию спортсмена. Таким образом, уверенность спортсмена в собственных коммуникативных возможностях усиливает внутреннюю мотивацию.

Различия в характеристиках самооффективности и спортивной мотивации в группах спортсменов индивидуального и командных видов спорта

Между группами спортсменов самбо и футболистов обнаружены различия в показателях общей самооффективности ($U=127,50$; $p<,05$), а также во внешней мотивации ($U=143,00$; $p<,05$) и амотивации ($U=109,50$; $p<,001$).

Значимые различия также обнаружены между игроками в европейский и американский футбол в общей самооффективности ($U=83,00$; $p<,001$) и характеристиках мотивации: интегрированной мотивации ($U=98,50$; $p<,01$) и мотивации саморазвития ($U=117,00$; $p<,05$).



Самбисты и игроки в американский футбол значительно отличаются по спортивной самооффективности ($U=110,00$; $p<,05$), мотивации самоотношения ($U=99,50$; $p<,05$) и внешней мотивации ($U=68,50$; $p<,001$), (см. таблицу).

Средние, стандартные отклонения и медиана для показателей самооффективности мотивации в группах спортсменов разных видов спорта

Показатель	Самбо (N=20)		Футбол (N=22)		Американский футбол (N=18)	
	Ср. ар.	Ст. откл.	Ср. ар.	Ст. откл.	Ср. ар.	Ст. откл.
Общая самооффективность	3,68	,47	3,99	,81	3,36	,51
Социальная самооффективность	3,50	,64	3,43	,74	3,18	,85
Спортивная самооффективность	4,32	,39	4,90	,72	4,15	,30
Внутренняя мотивация	4,43	,68	4,50	,60	4,09	,78
Интегрированная мотивация	4,20	,85	4,47	,58	3,87	,64
Мотивация саморазвития	4,37	,84	4,55	,53	4,19	,46
Мотивация самоотношения	4,40	,56	4,14	,61	3,85	,86
Внешняя мотивация	4,08	,81	3,18	1,39	2,61	1,34
Амотивация	3,42	1,19	2,35	,96	2,80	1,40

В целом наибольший уровень показателей общей и спортивной самооффективности обнаружен у игроков в европейский футбол, средний уровень проявляется в группе самбистов и наименьший уровень обнаружен у игроков в американский футбол.

Интегрированная мотивация и мотивация саморазвития более выражены у игроков в европейский футбол, чем у игроков в американский футбол, что может являться отражением того, что игроки в европейский футбол являются более молодыми и имеют меньший стаж, в связи с этим они более ориентированы на саморазвитие как внутренний мотив.

Мотивация самоотношения и внешняя мотивация значительно отличаются у самбистов по сравнению с футболистами. Интерес также представляет тот факт, что амотивация также наиболее выражена у представителей

индивидуального вида спорта, чем у командных игроков. Возможно, уровень амотивации также связан с видом спорта, а также с тем, что у спортсменов индивидуальных видов обнаруживается более критическое отношение к собственным характеристикам.

Выводы

Проведенное исследование является пилотажным, но несмотря на его ограничения, позволяет сделать ряд утверждений и предположений для дальнейших разработок.

Взаимосвязи показателей самооффективности различаются в зависимости от вида спорта: командного или индивидуального. При этом для представителей индивидуального вида спорта социальная самооффективность связана со спортивной самооффективностью, тогда как для командных видов данная связь отсутствует. Вместе с тем представители командных видов спорта воспринимают себя как успешных (эффективных) вне зависимости от сферы деятельности.

Характеристики мотивации, описывающие автономность и большую внутреннюю мотивацию, обнаруживают взаимосвязи независимо от видов спорта. Однако у представителей командных видов спорта в большей степени выражены связи внешней мотивации и амотивации. В качестве гипотезы для дальнейших исследований можно предположить, что виды мотивации, детерминированные внутренними причинами, имеют больше связей и могут усиливать общую спортивную мотивацию, аналогично внешняя мотивация усиливает амотивацию, приводя к отказу от деятельности.

В целом самодетерминированные мотивы и уверенность в собственном успехе и возможностях (самоэффективность) обнаруживают взаимосвязи вне зависимости от вида спорта. Однако имеются различия между командными и индивидуальными видами спорта. Кроме того, обнаруживается сильная внешняя мотивация спортсменов старшего возраста.

Обнаруженные различия в выраженности показателей самооффективности и спортивной мотивации дают основания для дальнейших разработок относительно совместного влияния вида спорта, стажа, пола и возраста спортсменов на данные характеристики. Полученные результаты согласуются с данными работ, ведущихся в этом направлении спортивной психологии, и могут иметь прикладное значение для тренеров и спортивных психологов.



Список литературы

1. *Акимов Л.Н.* Психология спорта: курс лекций. – М., 2004. – С. 127.
2. *Бабаева Ю.Д., Новова А.В., Варваричева Я.И.* Взаимосвязь самооффективности и прокрастинации у подростков. «От истоков к современности»: 130 лет организации психологического общества при Московском университете. Материалы юбилейной конференции. – М., 2015.
3. *Горская Г.Б.* Организационный стресс в спорте: источники, специфика проявлений, направления исследований // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2012. – № 4. – С. 74–76.
4. *Abramson L.Y., Seligman M.E.P., Teasdale J.D.* Learned helplessness in humans: Critique and reformulation // *Journal of Abnormal Psychology*. – 1978. – 87. – P. 49–74.
5. *Bandura A.* Guide for constructing self-efficacy scales // *Self-efficacy beliefs of adolescents*. – 2006. – Т. 5. – P. 307–337.
6. *Bandura A.* Self-efficacy: towards a unifying theory of behavioral change // *Psychol. Bull.* – 1977. – P. 191–215.
7. *Bandura A.* Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency // *Applied Sport Psychology*. 1990. – 2. – P. 128–163.
8. *Bengoechea E.G., Streat W.B.* On the interpersonal context of adolescents' sport motivation // *Psychology of Sport and Exercise*. – 2007. – Vol. 8 (2). – P. 195–217. – URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2006.03.004>.
9. *Chiu S-I.* The relationship between life stress and smartphone addiction on taiwanese university student: A mediation model of learning self-Efficacy and social self-Efficacy // *Computers in Human Behavior*. – 2014. – Vol. 34. – P. 49–57. – URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.024>.
10. *Creer T., Wigal J.* Self-efficacy // *CHEST Journal*. – 1993. – Т. 103, №. 5. – С. 1316–1317.
11. *Deci E.L., Ryan, R.M.* Intrinsic motivation and self-determination in human behavior // New York and London: Plenum. – 1985.
12. *Deci E.L., Ryan R.M.* Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health // *Canadian Psychology*. – 2008. – Vol. 49. – P. 182–185. – URL: <http://dx.doi.org/10.1037/a0012801>.
13. *Feltz D.L.* Self-confidence and sports performance // *Exercise and Sport Sciences Reviews*. – 1988. – P. 423–457.
14. *Grieve R., Witteveen K., Tolan A.G., Jacobson B.* Development and validation of a measure of cognitive and behavioral social self-efficacy // *Personality and Individual Differences*. – 2014. – Vol. 59. – P. 71–76. – URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2013.11.008>.

15. *İskender M., Akin A.* Social self-efficacy, academic locus of control, and internet addiction // *Computers & Education*. – 2010. – Vol. 54 (4). – P. 1101–1106. – URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.10.014>.
16. *Llewellyn D.J., Sanchez X., Asghar A., Jones G.* Self-efficacy, risk taking and performance in rock climbing // *Personality and Individual Differences*. – 2008. – Vol. 45 (1). – P. 75–81. – URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2008.03.001>.
17. *McAuley E., Mihalko S.L.* Measuring exercise-related self-efficacy // Duda J.L. (Ed.) // *Advancements in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown. – WV: Fitness Information Technology. – P. 371–390.
18. *Moritz S.E., Feltz D.L., Fahrbach K.R., Mack D.E.* The relation of self-efficacy measures to sport performance: A meta-analytic review. // *Research Quarterly for Exercise and Sport*. – 2000. – 71. – P. 280–294.
19. *O'Leary A.* Self-efficacy and health // *Behavior Therapy and Research*. – 1985. – 23. – P. 437–452.
20. *Pelletier L.G., Rocchi M.A., Vallerand R.J., Deci E.L., Ryan R.M.* Validation of the revised sport motivation scale (SMS-II) // *Psychology of Sport and Exercise*. – 2013. – Vol. 14 (3). – P. 329–341. – URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.12.002>.
21. *Sherer M. et al.* The self-efficacy scale: Construction and validation // *Psychological reports*. – 1982. – T. 51, № 2. – P. 663–671.
22. *Vallerand R., Pelletier G., Fortier M., Tuson K. Brikre N.* Toward a New Measure of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Amotivation in Sports: the Sport Motivation Scale (SMS) // *Journal of sport & exercise psychology*. – 1995. – № 17. – P. 35–53.
23. *Vallerand R.J., Losier G.* An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport // *Journal of Applied Sport Psychology*. – 1999 – № 11 – P. 142–169. – URL: <http://dx.doi.org/10.1080/10413209908402956>.
24. *Vecchio G.M., Gerbino M., Pastorelli C., Del Bove G., Caprara G.V.* Multi-faceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence // *Personality and Individual Differences*. – 2007. – Vol. 43 (7). – P. 1807–1818. – URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2007.05.018>.
25. *Vigon D.* Psych beats: examining self-efficacy as related to personalized motivation as a method of enhancing sport performance of elite female marathon runners. Dissertation. – San Francisco, 2016.
26. *Weiner B.* «Spontaneous» causal thinking // *Psychological Bulletin*. – 1985. – Vol. 97 (1). – P. 74–84.



УДК 159.9

Краснов Алексей Витальевич

кандидат психологических наук, доцент департамента менеджмента

*Национальный исследовательский университет «Высшая
школа экономики», Россия, Пермь
614070, Пермь, Студенческая, 38, +7(342) 205-52-50
e-mail: akrasnov@hse.ru*

**КРИТЕРИАЛЬНАЯ ВАЛИДНОСТЬ ОПРОСНИКА
«УЧЕБНАЯ АКТИВНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ»**

Aleksey V. Krasnov

Ph.D, Associate Professor of the Department of Management

*National Research University «Higher School of Economics» (HSE)
38, Studencheskaja Str., 614070, Perm, Russia
e-mail: akrasnov@hse.ru*

**CRITERION VALIDITY OF QUESTIONNAIRE
«LEARNING ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS»**

Аннотация. Статья представляет собой описание результатов проверки опросника «Учебная активность младших школьников», разработанного А.В. Красновым, на текущую критериальную валидность. Исследованы корреляционные связи между показателями шкал методики и свойствами личности и нервной системы младших школьников. На основе полученных результатов составлено более полное описание шкал опросника.

Ключевые слова: учебная активность; младшие школьники; опросник; критериальная валидность.

Abstract. The article offers empirical research of criterion validity of questionnaire «Learning activity of primary school children» developed by A. Krasnov. The criteria are personality traits and the properties of the nervous system. The results were processed by Pearson correlation analysis. The scales of questionnaire were clarified and expanded by the results.

Key words: learning activity; primary school children; questionnaire; criterion validity.

Постановка проблемы исследования

Ведущая деятельность младшего школьного возраста – учебная [10]. Однако свою системообразующую функцию деятельность приобретает только тогда, когда она осуществляется на более высоком уровне – уровне активности, что обеспечивает высшие творческие проявления человека [5]. Таким образом, вызывает большой интерес теоретическое и практическое изучение учебной активности младшего школьника как степени зависимости учебной деятельности от ее субъекта. Одно из самых плодотворных исследований в этой области принадлежат А.А. Волочкову [3; 4], понимающему учебную активность как меру взаимодействия субъекта учебной деятельности со средой обучения, нормами, традициями, требованиями учебной деятельности, которые являются существенной частью мира индивидуальности школьника. Автором было показано, что высокий уровень учебной активности связан с наиболее позитивным развитием свойств индивидуальности, у низкоактивных младших школьников на уровне устойчивой подструктуры фиксируется «симптомокомплекс тревожности», который является своеобразной «ценой» их низкой учебной активности.

На данный момент для диагностики учебной активности младших школьников существует три диагностических инструмента:

Первый – разработанная А.А. Волочковым [4] батарея из 16 опросников, являющаяся слишком трудоемкой и «времязатратной» из-за своего объема.

Второй – методика А.А. Волочкова «Экспресс-диагностика учебной активности школьников» [3]. Оценку выраженности учебной активности младших школьников дают учителя, что является слишком трудоемкой процедурой в случае объемного исследования. Кроме того, по признанию автора, она недостаточно надежна и валидна.

Третий – опросник «Учебная активность младших школьников» (УАМШ), разработанный А.В. Красновым [7; 8]. В ходе оценки конструктивной валидности, а также ретестовой надежности, надежности частей теста, согласованности пунктов методика зарекомендовала себя как надежный, валидный, компактный инструмент, который позволяет достаточно оперативно диагностировать уровень развития учебной активности младших школьников в возрасте 9–11 лет. Оценивалась также критериальная валидность опросника, но только по одному параметру – по успеваемости детей – и на небольшой по объему выборке ($N=31$). Кроме того, критериальную валидность прошли не все шкалы. На наш взгляд, это является основным недостатком этой методики, которая по всем остальным параметрам выигрывает у первых двух диагностических инструментов. Устранению данного недостатка посвящено настоящее исследование. В статье будут представлены результаты изучения критериальной валидности опросника «Учебная активность младших школьников».



Теоретические основы опросника

Опросник разрабатывался на основе концепции учебной активности А.А. Волочкова [3], который, вслед за В.А. Петровским [9], понимает *активность* как предпосылку и механизм самодвижения деятельности. В связи с этим *учебная активность* понимается им как мера того шага в учебной деятельности и ее развитии, который делает сам школьник как субъект активности. Структура учебной активности характеризуется иерархичностью, построенной на основе динамического принципа противоречивого соотношения: потенциал – его реализация – новый потенциал, и представлена взаимоотношением четырех компонентов динамичной системы: потенциала активности, регулятивного, динамического и результативного компонентов учебной активности. Указанные компоненты можно охарактеризовать следующим образом:

- *Потенциал активности* в учебной деятельности – скрытая, непосредственно не наблюдаемая внутренняя тенденция, готовность к осуществлению учебной деятельности.
- *Регулятивный компонент* учебной активности выражает соотношение произвольной, волевой и непроизвольной, эмоциональной саморегуляции в учебной деятельности.
- *Динамический компонент* структуры учебной активности – наблюдаемые проявления динамики видоизменения деятельности (инициатива, самостоятельность).
- *Результативный компонент* структуры учебной активности – субъективные, внутренне пережитые результаты деятельности (самооценка результатов, удовлетворенность ими).

Показатели валидности и надежности опросника

Разработанный на основе данной концепции опросник состоит из 20 утверждений (см. приложение), по отношению к которым младшие школьники должны выразить степень своего согласия, используя пятибалльную шкалу («совершенно не согласен»; «скорее не согласен»; «не уверен»; «пожалуй, могу согласиться»; «полностью согласен»). Эти утверждения объединяются в четыре шкалы (компоненты учебной активности), которые в свою очередь объединяются в одну общую шкалу (шкала учебной активности).

В ходе апробации [6; 7; 8] методика зарекомендовала себя как надежный, валидный инструмент. Конструктивная валидность опросника оценивалась на основе факторного анализа пунктов опросника ($N=286$) с последующим варимакс-вращением компонент. Критерий Кайзера позволил выделить четыре

фактора (доля объяснимой дисперсии – 56,18 %), в каждый из которых вошло по 5 пунктов, диагностирующих один из компонентов учебной активности. Факторная нагрузка (варьировалась в диапазоне 0,55–0,87) и индекс трудности (варьировался в диапазоне 0,52–0,83) всех пунктов являлись удовлетворительными. Коэффициенты корреляции пунктов с итоговым баллом по каждой шкале опросника (варьировались в диапазоне 0,66–0,87) и с итоговым баллом по всей методике (варьировались в диапазоне 0,27–0,48) также были высоко значимы, что свидетельствовало как о дискриминативной способности шкал опросника, так и об их внутренней согласованности.

Надежность по однородности проверялась ($N=286$) на основе стандартизированного коэффициента альфа Кронбаха (варьировался в диапазоне 0,68–0,84) и формулы Спирмена – Брауна (показатель варьировался в диапазоне 0,59–0,85), которые свидетельствовали о высокой надежности опросника. Ретестовая надежность методики устанавливалась ($N=115$) путем повторного тестирования, проведенного через три недели. Коэффициенты корреляции Спирмена находились в диапазоне 0,54–0,74, что свидетельствовало о достаточной ретестовой надежности.

Ретроспективная критериальная валидность изучалась ($N=31$) на основе анализа корреляционных связей между результатами методики и успеваемостью младших школьников по математике и русскому языку и среднему баллу, вычисленному на основе этих показателей. Были найдены корреляционные связи успеваемости с потенциалом учебной активности, регулятивным компонентом и интегративной шкалой, однако не было найдено корреляционных связей с динамическим и результативным компонентами.

Таким образом, шкалы «динамический компонент учебной активности» и «результативный компонент учебной активности» проверку на критериальную валидность не прошли. Возможно, это связано с небольшим объемом выборки и ограниченным набором учебных предметов.

Настоящее исследование посвящено изучению критериальной валидности методики на соответствие ее результатов показателям личностных качеств и свойств нервной системы младших школьников, т.е. текущей критериальной валидности. Показатели текущей критериальной валидности указывают на степень репрезентации характеристик изучаемого явления в результате теста [2], что позволяет уточнить сферу, которую диагностирует методика. На наш взгляд, в особенностях проявления учебной активности школьников достаточно явно проявляются свойства их индивидуальности. Поэтому настоящая работа описывает результаты исследования текущей критериальной валидности опросника «Учебная активность младших школьников» на основе изучения взаимосвязи результатов методики



со свойствами нервной системы и свойствами личности младших школьников. Полученные результаты расширят понимание содержания шкал методики и их описание.

Метод

Выборка и процедура исследования

В исследовании приняли участие ученики 3-х ($N = 136$) и 4-х ($N = 51$) классов г. Перми (88 девочек и 99 мальчиков), возраст варьировался в диапазоне от 9 до 11 лет. Для оценки выраженности личностных свойств ученикам предлагалось заполнить опросники на одном из уроков в школе. Участие было анонимным и добровольным. Отказавшиеся от участия ученики сдавали пустые бланки вместе со всеми остальными участниками. Свойства нервной системы учеников оценивались учителями в их свободное время на основе схемы наблюдения, выданной исследователями.

Методы и методики исследования

Организационный метод исследования – сравнительный (метод поперечных срезов). Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью психодиагностических методов. Собранные данные обрабатывались методами математико-статистического анализа (кластерный анализ, коэффициент корреляции Пирсона, Т-критерий Стьюдента) с помощью статистического пакета Statistica 6.0.

Особенности развития учебной активности и ее компонентов изучались с помощью опросника «Учебная активность младших школьников» [7]. Для диагностики свойств личности учеников был использован 12-факторный личностный опросник Р. Кеттелла – детский вариант (*CPQ – 12PF*) в адаптации Э.М. Александровской и И.Н. Гильяшевой [1]. Свойства нервной системы школьников оценивались с помощью «Схемы наблюдения за жизненными проявлениями свойств нервной системы у детей младшего и среднего школьного возраста» [5], позволяющей измерять силу нервной системы со стороны возбуждения, уравновешенность нервной системы, подвижность нервной системы. Методика содержит 30 утверждений: по 10 на каждую из трех шкал. В рамках исследования учителю выдавались бланки вопросов на каждого обследуемого ученика. Учитель должен был оценить каждое утверждение по пятибалльной системе (от 1 до 5), в зависимости от того, насколько оно может быть отнесено к конкретному ученику.

Результаты исследования текущей критериальной валидности опросника

В общей группе респондентов был проведен корреляционный анализ Пирсона между показателями учебной активности и свойствами личности по Кеттеллу и свойствами нервной системы. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа Пирсона между показателями учебной активности и свойствами личности и нервной системы младших школьников

<i>N</i> =187	Потенциал учебной активности	Регулятивный компонент учебной активности	Динамический компонент учебной активности	Результативный компонент учебной активности	Учебная активность
Уравновешенность нервных процессов	0,14*	0,2**			0,17*
<i>C</i> (уверенность)				0,2**	0,16*
<i>E</i> (доминирование)	-0,15*				
<i>F</i> (склонность к риску)	-0,2**				-0,14*
<i>G</i> (добросовестность)					0,14*
<i>H</i> (социальная смелость)			0,16*		
<i>Q3</i> (самоконтроль)			0,16*	0,14*	0,18**

Примечание. В таблице представлены коэффициенты корреляции с уровнем значимости не менее $p \leq 0,05$; Критические значения уровня значимости показателей: 0,05* – 0,139; 0,01** – 0,182; 0,001*** – 0,231.

Как видно из таблицы, потенциал учебной активности положительно коррелирует с показателем уравновешенности нервных процессов и отрицательно с факторами *E* (доминирование) и *F* (склонный к риску). Регулятивный компонент положительно коррелирует с показателем уравновешенности нервных процессов, динамический компонент положительно коррелирует с факторами *H* (социальная смелость) и *Q3* (самоконтроль), результативный компонент положительно коррелирует с факторами *C* (уверенность) и *Q3* (самоконтроль), общий показатель учебной активности положительно коррелирует с показателем уравновешенности нервных процессов, факторами *C* (уверенность), факторами *G* (добросовестность), *Q3* (самоконтроль) и отрицательно с фактором *F* (склонный к риску).

Для более детальной оценки степени репрезентации в шкалах опросника свойств нервной системы и личности общая группа была разделена на контрастные по развитию учебной активности группы (условно – «низкоактивную» и «высокоактивную»), в каждой из которых также был проведен корреляционный анализ Пирсона между свойствами индивидуальности и показателями шкал опросника. Контрастные группы были



выделены с помощью кластерного анализа по методу *K-means*. В анализ были включены компоненты учебной активности и априори задано два кластера. Анализ позволил разделить каждую из групп на группы с высоким и низким уровнями развития компонентов учебной активности. В группу высокоактивных младших школьников вошло 102 респондента, низкоактивных – 85. График средних значений для каждого кластера представлен на рисунке.

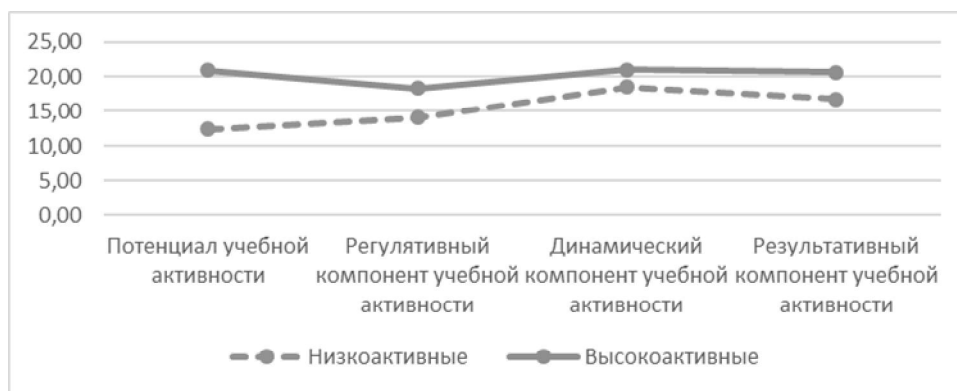


Рис. График средних значений компонентов учебной активности для каждого кластера

Результаты сравнения средних значений компонентов учебной активности каждого кластера по Т-критерию Стьюдента показывают, что кластеры различаются по всем 4 компонентам (табл. 2).

Таблица 2

Достоверность различий средних значений показателей учебной активности учеников первого и второго кластера

Показатели	Низкоактивные	Высокоактивные	<i>t-value</i>	<i>p</i>	<i>N 1</i>	<i>N 2</i>
Потенциал учебной активности	12,34	20,85	-13,65	$P \leq 0,001$	85	102
Регулятивный компонент учебной активности	14,00	18,25	-5,56	$P \leq 0,001$	85	102
Динамический компонент учебной активности	18,48	20,98	-4,37	$P \leq 0,001$	85	102
Результативный компонент учебной активности	16,72	20,60	-5,97	$P \leq 0,001$	85	102
Учебная активность	61,54	80,69	-16,59	$P \leq 0,001$	85	102

Далее в обеих группах был проведен корреляционный анализ между показателями учебной активности и свойствами личности и нервной системы. Результаты представлены в табл. 3 и 4.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа Пирсона между свойствами учебной активности и свойствами личности и нервной системы в группах низкоактивных младших школьников

N=85	Потенциал учебной активности	Динамический компонент учебной активности	Результативный компонент учебной активности
Сила нервных процессов		0,3**	
A (открытость)	-0,22*		
C (уверенность в себе)			0,26*

Примечание. В таблице представлены коэффициенты корреляции с уровнем значимости не менее $p \leq 0,05$; Критические значения уровня значимости показателей: 0,05* – 0,207; 0,01** – 0,27; 0,001*** – 0,341.

Как видно из табл. 3, в группе низкоактивных учеников потенциал учебной активности отрицательно коррелирует с фактором A (открытость), динамический компонент положительно коррелирует с силой нервных процессов, а результативный компонент положительно – с фактором C (уверенность в себе).

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа Пирсона между свойствами учебной активности и свойствами личности и нервной системы в группе высокоактивных младших школьников

N=102	Потенциал учебной активности	Регулятивный компонент учебной активности	Динамический компонент учебной активности	Учебная активность
E (доминирование)			-0,23*	
F (склонность к риску)	-0,3**			
Q3 (самоконтроль)			0,23*	0,28**
Q4 (напряженность)		-0,2*		-0,27**

Примечание. В таблице представлены коэффициенты корреляции с уровнем значимости не менее $p \leq 0,05$; Критические значения уровня значимости показателей: 0,05* – 0,197; 0,01** – 0,256; 0,001*** – 0,324.



Как видно из табл. 4, в группе высокоактивных учеников потенциал учебной активности отрицательно коррелирует с фактором F (склонность к риску), регулятивный компонент отрицательно – с фактором $Q4$ (напряженность), динамический компонент положительно коррелирует фактором $Q3$ (самоконтроль) и отрицательно с фактором E (доминирование), а общая шкала учебной активности положительно – с фактором $Q3$ (самоконтроль) и отрицательно – с фактором $Q4$ (напряженность).

Обсуждение

На основе полученных результатов возможно составить более полное описание содержания каждой из шкал опросника.

Как было показано выше, содержание пунктов шкалы *«потенциал учебной активности»* коррелирует с показателями сдержанности, собранности, способности к волевой задержке, склонности подчиняться, осторожности, серьезности, рассудительности. Основное содержание пунктов шкалы можно передать фразой «я не хочу напрягаться, я хочу играть, а не учиться», однако так как это «обратная» шкала, этой фразе нужно найти противоположное значение. Следовательно, на основе анализа текущей критериальной валидности «обратный» вариант фразы можно сформулировать как «я могу и готов напрягаться и готов учиться». Таким образом, шкала отражает не столько инициативность в учебной деятельности, радостное желание ее выполнять, сколько то, что ученик чувствует в себе силы к ней и готов принять ее как задание взрослых.

Для более точной интерпретации низких и высоких значений по этой шкале обратимся к результатам корреляционного анализа в полярных группах.

В группе высокоактивных младших школьников высоким показателям шкалы соответствуют показатели благоразумия, осторожности, серьезности, рассудительности. Таким образом, высокие значения по шкале выражают общее принятие учебной деятельности как задания взрослых, демонстрацию этого принятия и скрывание от взрослых того, что учебная деятельность может быть им не интересна.

В группе низкоактивных младших школьников низким баллам по шкале соответствуют эмоциональная теплота, общительность, веселость, социальная приспособленность. Таким образом, низкие значения выражают то, что детям интереснее игры и общение на переменах, игры на уроках, чем учебная деятельность, и они не склонны это скрывать от взрослых.

Перейдем к шкале *«регулятивный компонент учебной активности»*, которая по полученным результатам положительно коррелирует с уравновешенностью нервных процессов. К поведенческим проявлениям сбалансированности процессов торможения и возбуждения по силе можно отнести сдержанность, способность к быстрой волевой задержке, собранность, что достаточно близко к тому содержанию шкалы, которое задумывалось, т.е. способности продолжать деятельность при неудачах.

Обратимся к результатам корреляционного анализа в полярных группах. В группе высокоактивных школьников высоким значениям шкалы соответствуют расслабленность, спокойность, невозмутимость, отсутствие избыточного напряжения. Обобщая, можно предположить, что высокие значения по данной шкале говорят о способности школьника справляться с неудачами в связи с его способностью разряжать напряжение от неудач в деятельности.

Анализ не показал наличия связей с уравновешенностью нервных процессов в полярных группах, хотя показал ее наличие в общей группе. Возможно, это говорит в пользу того, что корреляционная связь в общей группе отражает скорее схожесть феноменов (являться критерием текущей валидности), а не биологическую основу шкалы.

Перейдем к шкале *«динамический компонент учебной активности»*, высоким показателям которой соответствуют социальная смелость, понимание социальных нормативов, непринужденность, высокий самоконтроль. Данная шкала задумывалась для измерения того, насколько дети прикладывают усилия для реализации учебной деятельности. Опираясь на данные текущей критериальной валидности шкалы, можно утверждать, что шкала отражает волевые усилия, которые школьник прикладывает к выполнению учебной деятельности как заданию взрослых.

В группе высокоактивных младших школьников высоким баллам по шкале соответствуют высокий самоконтроль, хорошее понимание социальных нормативов, послушность, зависимость. Таким образом, высокие значения по шкале свидетельствуют о значительных волевых усилиях, которые школьник может прикладывать (и прикладывает) к выполнению учебной деятельности как заданию взрослых.

В группе низкоактивных младших школьников динамический компонент положительно коррелирует с силой нервных процессов, т.е. низким баллам по шкале соответствует низкая работоспособность нервных клеток. Таким



образом, низкие значения по шкале свидетельствуют о низких волевых усилиях, которые может прикладывать ученик к реализации учебной деятельности.

Содержание пунктов шкалы *«результативный компонент учебной активности»* положительно коррелирует с уверенностью в себе (особенно в учебной деятельности), спокойствием, стабильностью, высоким самоконтролем и отрицательно – с острой реакцией на неудачи, низкой оценкой себя по сравнению со сверстниками, неустойчивостью настроения, плохой организованностью. Таким образом, исходя из анализа текущей критериальной валидности можно сказать, что данная шкала отражает самооценку школьниками результатов своей деятельности.

В группе низкоактивных младших школьников низким баллам по данной шкале соответствует острая реакция на неудачи школьниками, оценка себя как менее способных по сравнению со сверстниками.

Содержание пунктов интегративной шкалы *«учебная активность»* коррелирует с высоким самоконтролем, хорошим пониманием социальных нормативов, уравновешенностью процессов торможения и возбуждения по силе, уверенностью в себе, подготовленностью к успешному выполнению школьных требований, высоким чувством ответственности, целеустремленностью, добросовестностью, благоразумностью, рассудительностью. Шкала задумывалась для диагностики субъектной, внутренне обусловленной, самостоятельно инициированной, регулируемой и реализуемой активности учащегося в процессе обучения. Исходя из анализа текущей критериальной валидности можно уточнить содержание шкалы. Шкала диагностирует меру того, насколько школьник принимает социальную необходимость учебной деятельности, прикладывает волевые усилия для достижения в ней результатов, способен продолжать ее реализацию при неудачах и удовлетворен ее результатами.

В группе высокоактивных младших школьников высокие баллы по шкале коррелируют с высокой социальной приспособленностью, успешным овладением требованиями школьной жизни, расслабленностью, отсутствием перенапряжения. Таким образом, высокие значения по шкале свидетельствуют о том, что ученик ощущает себя субъектом учебной деятельности.

Выводы

Таким образом, исходя из анализа текущей критериальной валидности, основанной на изучении корреляционных связей между показателями шкал опросника «Учебная активность младших школьников» и свойствами личности и нервной системы, можно дать следующие уточненные описания шкал и ее крайних показателей.

Шкала «потенциал учебной активности» – мера того, насколько ученик готов принять учебную деятельность как задание взрослых и чувствует в себе силы к ее выполнению.

Высокие значения по шкале отражают общее принятие учебной деятельности как задания взрослых, скрытую готовность к включению и реализации других структурных компонентов учебной деятельности, демонстрацию этого принятия и сокрытие от взрослых того, что учебная деятельность может быть им не интересна. *Низкие значения* отражают общее неприятие учебной деятельности, детям интереснее игры и общение на переменах, игры на уроках, чем учебная деятельность, они не склонны это скрывать от взрослых.

Шкала «регулятивный компонент учебной активности» – мера соотношения импульсивной и рефлексивной регуляции учебной деятельности. Проявляется в способности младшего школьника продолжать учебную деятельность при неудачах. Показывает, насколько школьник контролирует регуляцию учебной деятельности (или же она «распадается», несмотря на его усилия).

Высокие значения по шкале отражают высокую толерантность к неудачам в учебной деятельности, ученик сохраняет стабильность учебной деятельности в ситуации неудачи, эмоционально «не застревает» после ошибок (замечаний учителя, двоек и т.п.), «разряжая» напряжение в деятельности. *Низкие значения* отражают низкую толерантность к неудачам в учебной деятельности, в случае неудачи ученик эмоционально «застревает» на своих ошибках, замечаниях к нему, деятельность останавливается, даже волевые усилия не помогают в ее возобновлении.

Шкала «динамический компонент учебной активности» – мера того, насколько субъект «вкладывает» себя в реализацию учебной деятельности, насколько ее интенсифицирует, шкала отражает волевые усилия, которые школьник прикладывает к выполнению учебной деятельности как заданию взрослых.



Высокие значения по шкале свидетельствуют о высокой интенсивности учебной деятельности, обусловленной ее субъектом, высоким темпе, стремлении работать с полной отдачей, о значительных волевых усилиях, которые школьник может прикладывать (и прикладывает) к выполнению учебной деятельности как заданию взрослых. *Низкие значения* свидетельствуют о низких волевых усилиях, которые прикладывает ученик к реализации учебной деятельности.

Шкала «результативный компонент учебной активности – мера удовлетворенности младшего школьника учебной деятельностью, шкала отражает самооценку школьником результатов своей деятельности.

Высокие значения по шкале свидетельствуют о высокой удовлетворенности младшего школьника результатами своей учебной деятельностью. *Низкие значения* свидетельствуют о неудовлетворенности ученика результатами учебной деятельности, об оценке себя как менее способного по сравнению со сверстниками.

Интегративная шкала «учебная активность» отражает меру того, насколько школьник принимает социальную необходимость учебной деятельности, прикладывает волевые усилия для достижения в ней результатов, способен продолжать ее реализацию при неудачах и удовлетворен ее результатами (как выражением своих усилий и способностей).

Высокие значения по шкале свидетельствуют о том, что ученик ощущает себя субъектом учебной деятельности: он принимает задание взрослых (учебную деятельность) как собственный мотив, прикладывает усилия для его выполнения, способен справиться с неудачами и удовлетворен результатами.

Низкие значения свидетельствуют о том, что младший школьник не ощущает себя субъектом учебной деятельности: ему интереснее игры и общение, неудачи останавливают ее реализацию, он не прикладывает волевые усилия для ее реализации, оценивает себя как менее способного по сравнению со сверстниками.

Ограничения

При анализе текущей критериальной валидности опросника использовались два критерия. Первый основан на самоотчетах младших школьников, что позволяет уточнить содержание шкал с точки зрения представлений школьников о собственных свойствах личности, поведении. Данный критерий может быть частично контаминирован теми же факторами,

которые действуют на сам опросник, так как оценка учебной активности и свойств личности производилась самими учениками. Второй критерий основан на оценке поведения ученика учителем и таким образом освобождает его от контаминации упомянутых факторов. Так как не все шкалы опросника коррелировали с первым и вторым критерием одновременно, то остается вероятность, что часть полученных результатов не свободна от влияния посторонних факторов.

Список литературы

1. *Александровская Э.М., Гильяшева И.Н.* Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттелла: метод. рекомендации. Вып. 6. – М.: Фолиум, 1995. – 40 с.
2. *Бурлачук Л.Ф.* Словарь-справочник по психодиагностике. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 688 с.
3. *Волочков А.А.* Активность субъекта бытия: интегративный подход. – Пермь: ПГПУ, 2007.
4. *Волочков А.А.* Учебная активность в структуре интегральной индивидуальности (на материале младших школьников): дис. ... канд. психол. наук. – Пермь: ПГПУ, 1997.
5. *Вяткин Б.А.* Избранные психологические исследования индивидуальности: теория, эксперимент, практика. – Пермь: Книжный мир, 2005.
6. *Краснов А.В.* Влияние профессиональной активности учителя начальных классов на личность и деятельность младших школьников // Индивидуальность растущего человека в условиях современной школы. – Пермь: Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2015. – С. 265–276.
7. *Краснов А.В.* Опросник учебной активности младших школьников // Психологическая диагностика. – 2009. – № 5. – С. 66–89.
8. *Краснов А.В.* Структура и функции профессиональной активности в интегральной индивидуальности (на материале учителей начальных классов): автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук. – Пермь, 2012.
9. *Петровский В.А.* Психология неадаптивной активности. – М.: Горбунок, 1992.
10. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.



Приложение

Опросник «Учебная активность младших школьников»

Инструкция: «Дорогие ребята, ответьте, пожалуйста, на вопросы, связанные со школьной жизнью. При этом помните – здесь нет “правильных” и “неправильных” ответов. Оцените каждое из 20 утверждения по пятибалльной системе в зависимости от того, насколько оно может быть отнесено именно к вам:

- 1 – совершенно не согласен
- 2 – скорее не согласен
- 3 – не уверен
- 4 – пожалуй, могу согласиться
- 5 – полностью согласен

Зачеркните выбранную вами цифру напротив утверждения. Будьте внимательны. Все клетки должны быть заполнены *точно в соответствии с вашим выбором*. Неопределенный ответ (3 балла) используйте, по возможности, реже. Спасибо!».

1. Мне нравится, когда отменяют какие-нибудь уроки	1	2	3	4	5
2. Когда я получаю плохую отметку, мне потом весь урок трудно заниматься	1	2	3	4	5
3. На уроках я стараюсь максимально использовать свои способности	1	2	3	4	5
4. Я доволен своей учебой	1	2	3	4	5
5. Я бы хотел, чтобы в школе остались одни перемены	1	2	3	4	5
6. Неудачи на уроках мешают мне сосредоточиться на учебе	1	2	3	4	5
7. На уроках я занимаюсь с полной отдачей	1	2	3	4	5
8. Я доволен тем, как складываются мои школьные дела	1	2	3	4	5
9. Я больше люблю перемены, чем уроки	1	2	3	4	5
10. Если я ошибаюсь на уроке, то потом мне сложно выполнять домашнее задание	1	2	3	4	5
11. В школе я стараюсь заниматься в полную силу	1	2	3	4	5
12. Меня устраивает то, как я работаю на уроке	1	2	3	4	5
13. Я бы хотел, чтобы мне не задавали домашнее задание	1	2	3	4	5
14. Если я делаю ошибку на одном из уроков, то мне потом сложно сосредоточиться в течение всего дня	1	2	3	4	5

15. Я прикладываю все свои силы, чтобы учиться	1	2	3	4	5
16. Я чаще радуюсь результатам своей учебы, чем огорчаюсь	1	2	3	4	5
17. Я бы хотел, чтобы на уроках мы только играли	1	2	3	4	5
18. После сделанной ошибки мне сложно сосредоточиться на уроке	1	2	3	4	5
19. На уроках я занимаюсь в полную силу	1	2	3	4	5
20. Меня радует то, каких результатов я добиваюсь в учебе	1	2	3	4	5

«Ключи» опросника УАМШ. Показатель по каждой шкале определяется суммой баллов в соответствии с «ключом».

Шкалы «динамический компонент учебной активности» и «результативный компонент учебной активности» – прямые.

Шкалы «потенциал учебной активности» и «регулятивный компонент учебной активности» – «обратные», т.е. пункты этих шкал оцениваются следующим образом:

- 5 баллов заменяются на 1 балл;
- 4 балла заменяются на 2 балла;
- 3 балла остаются неизменными;
- 2 балла заменяются на 4 балла;
- 1 балл заменяется на 5 баллов.

Шкалы	Пункты опросника				
Шкала 1. Потенциал учебной активности	1	5	9	13	17
Шкала 2. Регулятивный компонент учебной активности	2	6	10	14	18
Шкала 3. Динамический компонент учебной активности	3	7	11	15	19
Шкала 4. Результативный компонент учебной активности	4	8	12	16	20

Показатель по интегративной шкале «учебная активность» определяется как сумма баллов предыдущих четырех шкал.

В связи с ограниченностью объема выборки на данный момент не разработаны нормы для перевода «сырых» баллов в стандартные баллы (стэны, станайны, Т-баллы и т.п.), поэтому для диагностических целей автор рекомендует переводить «сырые» баллы в квантильные шкалы (процентили, децили и т.п.) на основе вашей выборки.



УДК 159.9

Харламова Татьяна Михайловна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия**614990, Пермь, Сибирская, 24, +7(342) 212-85-90**e-mail: psychair@yandex.ru***ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ УЧИТЕЛЯ
ПРИ ПОЛИПРЕДМЕТНОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ****Tatiana M. Kharlamova**

Ph.D., Assistant Professor of Psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education**«Perm State Humanitarian Pedagogical University»**24, Sibirskaja St., 614990, Perm, Russia**e-mail: psychair@yandex.ru***PROFESSIONAL SKILLS OF TEACHERS WITH MULTIDISCIPLINARY
AND SPECIALIZED TRAINING**

Аннотация. Проведен сравнительный анализ психологической структуры профессиональных способностей учителя в зависимости от полипредметной и специальной подготовки. Установлено, что на этапе овладения профессией между педагогическим и предметным компонентами данных способностей отсутствует интеграция, при этом педагогические способности имеют недостаточный уровень развития. Структура предметных способностей будущих учителей изобразительного искусства обладает большей целостностью и более высоким уровнем развития. В качестве детерминант профессиональных способностей выступают свойства психодинамического и личностного уровней индивидуальности, а в группе будущих учителей начальных классов – также и нейродинамического уровня.

Ключевые слова: учитель начальных классов; учитель изобразительного искусства; профессиональные способности.

Abstract. This paper reports the results of a comparative analysis of the psychological structure of professional skills of teachers with multidisciplinary and specialized training. The findings show an initial lack of integration between pedagogical and discipline-specific skills, with the pedagogical skills also being underdeveloped. The discipline-specific skills of future Fine Arts teachers demonstrate greater continuity and higher levels of development. Professional skills are also found to be determined by the psychodynamic and individual level characteristics and, for future primary school teachers, the neurodynamic properties.

Key words: primary school teacher; Fine Arts teacher; professional skills.

Самореализация современного учителя невозможна без целенаправленного развития его профессиональных способностей. Интерес к данной проблеме сохраняет свою актуальность достаточно длительное время (Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Небылицын, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов и др.), при этом пики научной и эмпирической исследовательской активности совпадают с периодами инновационных преобразований, проводимых в системе обучения и воспитания (С.В. Круглик, К.А. Морнов, А.К. Пермяков, В.М. Смирнова, Г.А. Шоцкая, Е.А. Ярошинская [10] и др.). Как самостоятельное явление педагогическая деятельность относится к числу важнейших многоплановых общественных функций. Она ориентирована на овладение учителем передовыми технологиями, на использование им собственных предметных способностей и других психологических ресурсов в целях эффективного развития личности учащихся. Данный процесс во многом детерминирован кардинальными изменениями, происходящими в самосознании учителя, в том числе на этапе овладения им профессией (С.В. Пазухина, Т.Н. Шайденкова [6], Э.Р. Садартынова [7] и др.).

Проблема профессиональных способностей учителя в психологической науке и смежных дисциплинах традиционно изучается с точки зрения их педагогического и предметного компонентов. Разные авторы сходятся во мнении, что педагогические способности могут быть представлены системными (Ф.Н. Гоноболин и др.), структурными (В.А. Сластенин и др.), псевдопрогнозирующими (Н.В. Кузьмина и др.) и прогностическими (Дж. Райнс и др.) моделями [1]. Обозначенные подходы к пониманию и структурированию педагогических способностей достаточно убедительны. Они затрагивают и такие современные проблемы, как формирование у будущих учителей аутопсихологической и личностно-профессиональной компетентности [3; 8], развитие фасилитационных способностей, позволяющих понять и принять позицию ребенка, помочь ему осуществить собственный



выбор и т.п. (Г. Мюнстерберг [5], О.И. Димова, В.Н. Кибец, О.Г. Ларионова [2], И.А. Татаренкова и др.). Вместе с тем в науке и практике сохраняется необходимость изучения педагогических способностей не изолированно, а во взаимосвязи с предметными способностями, в том числе при полипредметной и специальной подготовке, характерной, например, для учителей начальных классов и учителей изобразительного искусства.

Нам данная тема кажется актуальной, поскольку учитель начальной школы должен одновременно обладать высокоразвитыми филологическими, математическими, биологическими, спортивными, музыкальными, изобразительными и другими способностями. Все они имеют сложную многокомпонентную структуру (А.В. Андриенко, Р.Я. Имаметдинова, Л.В. Лысогорова, Т.Ф. Цигульская и др.). В нашем исследовании мы предприняли попытку сравнения уровня развития педагогических и изобразительных способностей при полипредметной и специальной подготовке учителя на примере будущих учителей начальных классов и будущих учителей изобразительного искусства (ИЗО).

Следует отметить, что проблема художественно-графических способностей менее традиционна для отечественной и зарубежной науки, но все-таки имеет свою психологическую историю. Основные акценты в ее изучении делаются на соотнесении «сверхнормальной» изобразительной одаренности и неспособности к рисованию (К. Кик, Э. Мейман, Р. Милграм, В.С. Кузин и др.), на психологических особенностях способных к рисованию людей (Х. Гоу, Д. МакКинон, О.А. Кривцун, Л.И. Сидоренкова и др.), на исследовании собственно процесса рисования (А. Бине, Х. Мануэль, Н.В. Гончаренко и др.) и его творческой составляющей (Х. Алонзо, В.М. Вильчек, Г. Леонард, А.Р. Хайруллин и др.). В числе современных тенденций – изучение взаимосвязи компонентов художественных и педагогических способностей у будущих учителей ИЗО (И.В. Морозикова [4], Т.М. Харламова [9] и др.) и проблемы творческих способностей будущих учителей начальных классов (Е.В. Калугина и др.).

Целью нашей работы стало выявление структуры и детерминант способностей учителя на этапе овладения профессией при полипредметной и специальной подготовке. В соответствии с теорией интегральной индивидуальности В.С. Мерлина, исследование шло по двум направлениям:

1) изучение профессиональных способностей испытуемых (педагогических и предметных);

2) изучение разноуровневых индивидуальных свойств испытуемых (нейродинамических, психодинамических, личностных).

В качестве объекта исследования выступили профессиональные способности и индивидуальность будущих учителей начальных классов (студентов педагогического колледжа № 1 г. Перми) и будущих учителей изобразительного искусства (студентов педагогического училища № 4 г. Перми).

Предметом исследования стали структура, детерминанты профессиональных способностей будущих учителей начальных классов и изобразительного искусства.

Были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Структура профессиональных способностей будущих учителей начальных классов и будущих учителей изобразительного искусства является целостным образованием, состоящим из компонентов педагогических и предметных способностей, специфичным в зависимости от полипредметной или специальной подготовки учителя.

2. Детерминация профессиональных способностей будущих учителей начальных классов и будущих учителей изобразительного искусства свойствами индивидуальности также специфична.

В сформированный нами диагностический комплекс вошли следующие методики: «Дифференциально-диагностический опросник» Е.А. Климова (показатели склонности к профессиям типа «человек – человек» и «человек – художественный образ»), «Эмпатия» А. Mehrabian, N. Epstein, «Педагогический такт» М.И. Станкина, «КОС-2» В.В. Синявского и Б.А. Федоришина, «Уровень развития изобразительно-моторной чувствительности» А.Г. Ковалева, «Уровень развития художественно-графических способностей» Т.М. Хрустальной, «Определение сигнальной принадлежности» Б.Р. Кадырова, «ЕРІ» Г. Айзенка, личностный опросник (16PF) Р. Кеттелла, «Ориентировочная анкета» В. Смекала и М. Кучера, «Потребность в достижении» Ю.М. Орлова. Для обработки первичных данных применялись корреляционный, факторный анализ и Т-критерий Стьюдента.

1. Результаты исследования психологической структуры педагогических способностей будущих учителей начальных классов и будущих учителей изобразительного искусства

Сравнение характера взаимосвязей показателей педагогических способностей испытуемых показало как общее, так и специфичное в них (рис. 1).

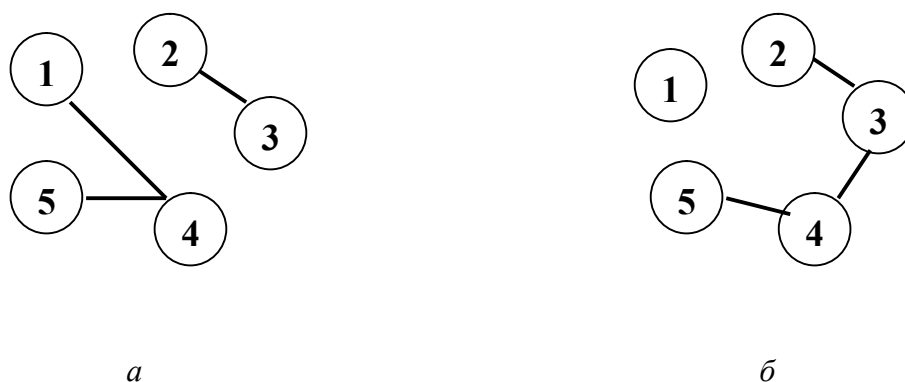


Рис. 1. Схема взаимосвязи показателей педагогических способностей:

а – будущие учителя начальных классов; *б* – будущие учителя ИЗО:

1 – склонность к профессиям типа «человек – человек»; *2* – эмпатия; *3* – педагогический такт; *4* – коммуникативные склонности; *5* – организаторские склонности

Например, все выявленные корреляции имеют положительный знак. Также в обеих выборках показатели коммуникативных и организаторских склонностей, эмпатии и педагогического такта попарно связаны между собой. Полученные данные указывают на наличие в структуре педагогических способностей будущих учителей начальных классов и будущих учителей ИЗО стабильной подструктуры, не связанной с особенностями полипредметной и специальной подготовки.

Выявлены и специфичные взаимосвязи. Например, у будущих учителей начальных классов (рис. 1*а*) показатель коммуникативных склонностей коррелирует с показателем склонности к профессиям типа «человек – человек», а у будущих учителей ИЗО (рис. 1*б*) – с показателем педагогического такта. Обнаруженные различия свидетельствуют о наличии специфичной педагогической чувствительности у будущих учителей ИЗО, по сравнению с другими респондентами, поскольку в первой выборке показатели данной чувствительности обособлены от других компонентов педагогических способностей.

2. Результаты исследования психологической структуры изобразительных (предметных) способностей будущих учителей начальных классов и будущих учителей изобразительного искусства

Сравнение характера взаимосвязей показателей изобразительных (предметных) способностей испытуемых также позволило выявить общее и специфичное в них (рис. 2). *Общим* фактом является положительное значение всех выявленных корреляций. Также установлено, что общими для обеих

выборки являются взаимосвязи показателей эмоциональности и воображения, показателей чувства линии, чувства пропорции, степени адекватности натуре, изобразительно-моторной чувствительности.

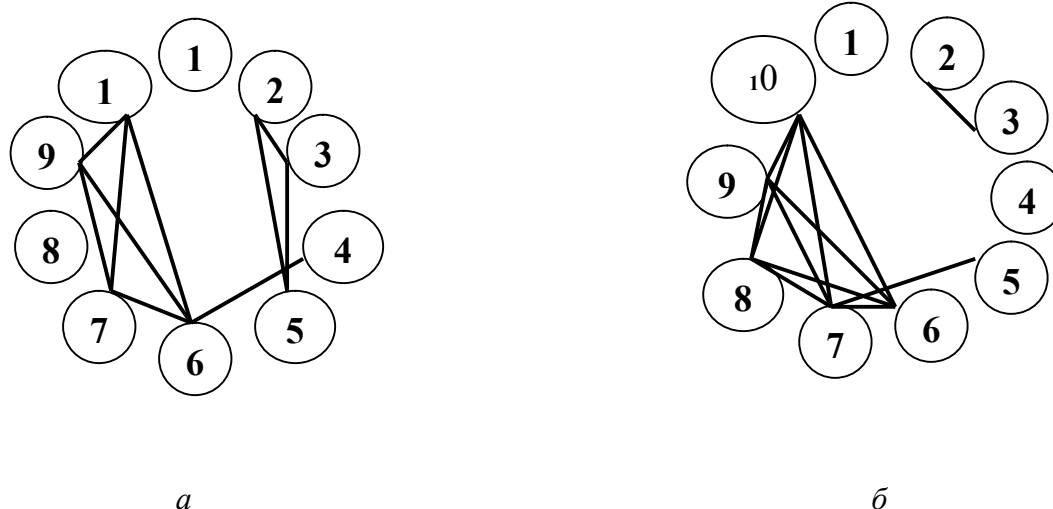


Рис. 2. Схема взаимосвязи показателей изобразительных способностей:

а – будущие учителя начальных классов; *б* – будущие учителя ИЗО:

1 – склонность к профессиям типа «человек – художественный образ»; 2 – эмоциональность; 3 – воображение; 4 – образная память; 5 – уровень развития художественно-графических способностей; 6 – чувство линии; 7 – чувство пропорции; 8 – чувство симметрии; 9 – степень адекватности натуре; 10 – изобразительно-моторная чувствительность

Установлено также, что в исследуемых группах показатель чувства линии имеет наибольшее количество общих корреляций. Данный факт свидетельствует о наличии в структуре предметных способностей будущих учителей начальных классов и будущих учителей ИЗО стабильных компонентов, не зависящих от особенностей их подготовки.

Выявлены и *специфичные* взаимосвязи. Например, у будущих учителей начальных классов (рис. 2а) показатель уровня развития художественно-графических способностей взаимосвязан с показателями эмоциональности и воображения, а у будущих учителей ИЗО (рис. 2б) – с показателем чувства пропорции. Показатель чувства симметрии во второй выборке коррелирует с показателями чувства линии, чувства пропорции, степени адекватности натуре, изобразительно-моторной чувствительности. Соответственно, в группе будущих учителей начальных классов у данного показателя взаимосвязи не выявлены, но обнаружены корреляции показателей чувства линии и образной памяти. Также установлено, что у будущих учителей ИЗО в качестве системообразующего выступает показатель чувства пропорции. Характер взаимосвязей остальных компонентов интегративного показателя изобразительно-моторной чувствительности также свидетельствует



об их ведущей роли в предметных способностях испытуемых данной выборки. Очевидно, более высокого уровня развития исследуемые способности достигают именно у будущих учителей ИЗО, что во многом объясняется особенностями их долговременной, углубленной подготовки по дисциплинам художественного цикла.

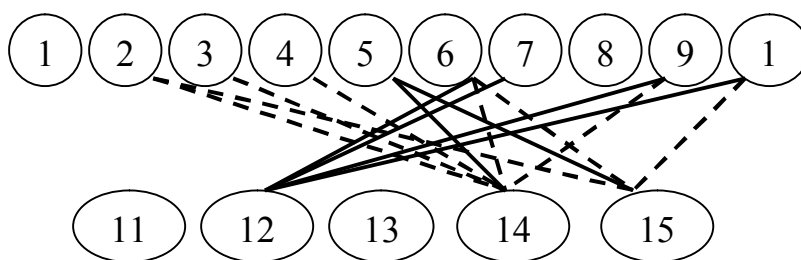
Обращает на себя внимание и тот факт, что в обеих выборках структура предметных способностей, по сравнению со структурой педагогических способностей, рассмотренных выше, отличается большим количеством взаимосвязей. Вероятно, для развития педагогических способностей требуется не только освоение теоретических знаний, но и опыт практической деятельности. Данной точки зрения придерживается, например, М.И. Станкин, утверждающий, что в тех видах деятельности, где необходимо хорошее знание человека, способности развиваются очень поздно, однако упорная работа над собой позволяет добиться желаемого успеха.

3. Результаты исследования психологической структуры профессиональных (педагогических и предметных) способностей будущих учителей начальных классов и будущих учителей ИЗО

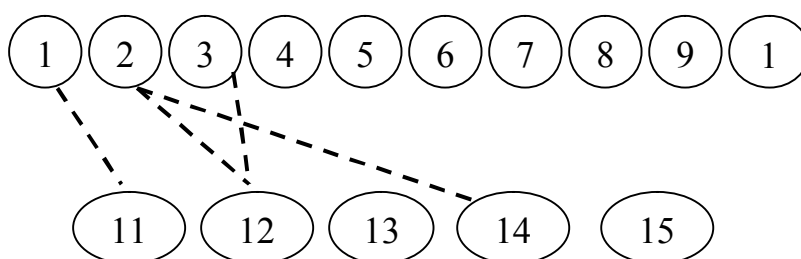
Сравнение характера взаимосвязей показателей профессиональных способностей испытуемых показало наличие в них общих и специфических тенденций (рис. 3).

Общей является отрицательная взаимосвязь между показателями коммуникативных склонностей и эмоциональности. Очевидно, что чем более эмоционально устойчив педагог, тем успешнее он в процессе коммуникации. Данная способность относится к числу стабильных подструктур и не зависит от педагогической специализации.

Все остальные выявленные нами корреляции *специфичные*, при этом в выборке будущих учителей начальных классов (рис. 3а), по сравнению с выборкой учителей ИЗО (рис. 3б), значительно больше взаимосвязей между показателями педагогических и предметных способностей. Интересно, что в первой выборке базой для формирования коммуникативных и организаторских склонностей является уровень развития художественно-графических способностей, а эмпатии, соответственно, – компоненты интегративного показателя изобразительно-моторной чувствительности. Во всех других случаях имеет место взаимная компенсация показателей педагогических и изобразительных способностей, что позволяет предположить следующее: между обозначенными компонентами профессиональных способностей будущих учителей начальных классов отсутствует интеграция, т.е. они не являются равноправными членами структуры их профессиональных способностей.



a



б

Рис. 3. Схема взаимосвязи показателей профессиональных способностей:

a – будущие учителя начальных классов; *б* – будущие учителя ИЗО:

1 – склонность к профессиям типа «человек – художественный образ»; 2 – эмоциональность; 3 – воображение; 4 – образная память; 5 – уровень развития художественно-графических способностей; 6 – чувство линии; 7 – чувство пропорции; 8 – чувство симметрии; 9 – степень адекватности натуре; 10 – изобразительно-моторная чувствительность; 11 – склонность к профессиям типа «человек – человек»; 12 – эмпатия; 13 – педагогический такт; 14 – коммуникативные склонности; 15 – организаторские склонности

В выборке будущих учителей ИЗО (см. рис. 3б) наибольший интерес, на наш взгляд, представляет отрицательная взаимосвязь показателей склонности к профессиям типа «человек – человек» и «человек – художественный образ». Можно предположить, что обозначенные склонности взаимно компенсируют друг друга. Следует отметить, что и в целом в данной выборке педагогические и изобразительные способности, с одной стороны, практически не коррелируют друг с другом, с другой – компенсируют друг друга. Данный факт позволяет утверждать, что будущий учитель ИЗО может быть успешен либо в предметной, либо в педагогической деятельности при доминировании первой – изобразительной.



В качестве системообразующих показателей профессиональных способностей будущих учителей изобразительного искусства выступают показатели эмпатии и эмоциональности, в то время как в группе будущих учителей начальных классов – показатель коммуникативных склонностей.

Сравнительный анализ *факторных* структур профессиональных способностей испытуемых также позволил выявить общее и специфичное в них (табл. 1). Например, в обеих выборках структура обозначенных способностей представлена симптомокомплексами, содержащими показатели только педагогических способностей, только изобразительных способностей и одновременно тех и других, но с противоположными знаками. Очевидно, на этапе овладения профессией, независимо от специальности и особенностей подготовки, отсутствует интеграция между изучаемыми компонентами профессиональных способностей учителя, т.е. они взаимно компенсируют друг друга.

Таблица 1

Факторное отображение психологической структуры профессиональных способностей будущих учителей начальных классов и будущих учителей изобразительного искусства

№ п/п	Показатели	Будущие учителя нач. классов			Будущие учителя ИЗО		
		<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>
1	Склонность к профессиям типа «человек – человек»		.502				
2	Эмпатия			.633			.867
3	Педагогический такт			.657			.383
4	Коммуникативные склонности		.766			.934	
5	Организаторские склонности		.528			.838	
6	Склонность к профессиям типа «человек – художественный образ»		-.476				
7	Эмоциональность		-.731				-.649
8	Воображение		-.677				-.650

Окончание табл. 1

№ п/п	Показатели	Будущие учителя нач. классов			Будущие учителя ИЗО		
		<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F3</i>
9	Образная память		-.532				
10	Чувство линии	.844			.895		
11	Чувство пропорции	.928			.939		
12	Чувство симметрии				.890		
13	Степень адекватности натуре	.956			.943		
14	Изобразительно-моторная чувствительность	.990			.881		
	Доля объяснимой дисперсии, %	28.9	22.2	10.4	29.4	15.1	14.2

Примечание. Здесь и далее нули и запятые опущены.

Установлено также, что в обеих выборках факторные структуры профессиональных способностей включают в себя педагогическую чувствительность, художественную впечатлительность и изобразительно-моторную чувствительность, при этом последний компонент составляет основное содержание первых факторов. Полученные данные позволяют утверждать, что обозначенные подструктуры профессиональных способностей являются их стабильной характеристикой и не зависят от особенностей полипредметной и специальной подготовки. Вместе с тем у будущих учителей начальных классов художественная впечатлительность, приобретая противоположный знак, объединилась с педагогической направленностью, а у будущих учителей ИЗО (также с противоположным знаком) – с педагогической чувствительностью. Интересно, что в первой выборке педагогическая чувствительность является самостоятельным компонентом факторной структуры профессиональных способностей испытуемых.

Сравнение средних значений показателей профессиональных способностей по Т-критерию Стьюдента (табл. 2) показало, что у будущих учителей начальных классов в большей степени, чем у будущих учителей ИЗО, выражены показатели склонности к профессиям типа «человек – человек» и образной памяти.



Таблица 2

Сравнение средних значений показателей профессиональных способностей по Т-критерию Стьюдента

№ п/п	Показатели	Среднее значение		Достоверность различий		Уровень значимости
		Будущие учителя нач. кл.	Будущие учителя ИЗО	<i>T</i>	<i>P</i>	
1	Склонность к профессиям типа «человек – человек»	5.97	4.24	4.91	0.000	***
2	Образная память	16.14	13.97	3.30	0.002	**
3	Уровень развития художественно-графических способностей	3.51	3.96	-3.68	0.000	***
4	Чувство линии	1.63	2.74	-5.66	0.000	***
5	Чувство пропорции	1.28	2.74	-7.24	0.000	***
6	Степень адекватности натуры	1.32	2.70	-7.12	0.000	***
7	Изобразительно-моторная чувствительность	5.86	10.82	-6.54	0.000	***

В свою очередь, у будущих учителей ИЗО, по сравнению с испытуемыми первой выборки, в большей степени выражены показатели уровня развития художественно-графических способностей, чувства линии, чувства пропорции, степени адекватности натуры, изобразительно-моторной чувствительности. Очевидно, у будущих учителей исследуемых специальностей более всего по уровню развития отличаются показатели изобразительных способностей.

4. Результаты исследования детерминации профессиональных способностей будущих учителей начальных классов и будущих учителей ИЗО *разноуровневыми свойствами индивидуальности*

Сравнение результатов факторного анализа позволило выявить как общее, так и специфичное (табл. 3). Например, в обеих выборках профессиональные способности детерминированы свойствами психодинамического и личностного уровней индивидуальности, а в группе будущих учителей начальных классов также и нейродинамического уровня.

Таблица 3

**Факторное отображение детерминации профессиональных способностей
будущих учителей начальных классов и будущих учителей ИЗО
разноуровневыми свойствами индивидуальности**

№ п/п	Показатели	Будущие учителя нач. классов		Будущие учителя ИЗО	
		<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>
1	Склонность к профессиям типа «человек – человек»		.433	.380	
2	Коммуникативные склонности		.727	.719	
3	Организаторские склонности		.529	.620	
4	Эмоциональность		-.742		
5	Воображение		-.628		
6	Образная память		-.462		
7	Уровень развития художественно-графических способностей				.401
8	Чувство линии	-.841			.847
9	Чувство пропорции	-.875			.946
10	Чувство симметрии				.871
11	Степень адекватности натуре	-.915			.939
12	Изобразительно-моторная чувствительность	-.947			.820
13	Коэффициент сигнальной принадлежности		.473		
14	Экстраверсия		.724	.633	
15	Нейротизм			-.624	
16	Замкнутость – общительность (фактор «А», по Кеттеллу)			.534	
17	Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость («С»)			.744	
18	Подчиненность – доминантность («Е»)	.564		.427	
19	Сдержанность – экспрессивность («F»)		.616	.548	
20	Подверженность чувствам – высокая нормативность поведения («G»)	.427			
21	Робость – смелость («Н»)		.503	.518	



Окончание табл. 3

№ п/п	Показатели	Будущие учителя нач. классов		Будущие учителя ИЗО	
		<i>F1</i>	<i>F2</i>	<i>F1</i>	<i>F2</i>
22	Жесткость – чувствительность («I»)			.438	
23	Доверчивость – подозрительность («L»)			-.585	
24	Прямолинейность – дипломатичность («N»)		-.474		
25	Конформизм – нонконформизм («Q2»)		-.507		.352
26	Низкий самоконтроль – высокий самоконтроль («Q3»)				- .377
27	Направленность на взаимодействие	-.487			- .597
	Доля объяснимой дисперсии, %	14.4	13.9	13.4	12.6

Общей для обеих выборок можно считать детерминацию педагогического компонента профессиональных способностей экстраверсией, *специфичной* – направленность личности испытуемых: у будущих учителей начальных классов изобразительные способности и направленность на взаимодействие имеют один знак, а у будущих учителей ИЗО – противоположные.

Также в значительной степени специфичны и другие индивидуальные детерминанты профессиональных способностей испытуемых обеих групп, что, на наш взгляд, в определенной степени объясняется особенностями их подготовки.

Проведенный нами далее Т-критериальный анализ (табл. 4) позволил выявить различия в основном на личностном уровне индивидуальности. При этом будущие учителя начальных классов, по сравнению с другими испытуемыми, более открыты, общительны, охотно работают с людьми, осознанно соблюдают нормы и правила поведения, ответственные, активны, целенаправленны, обладают развитым самоконтролем.

Таблица 4

**Сравнение средних значений показателей разноуровневых свойств
индивидуальности по Т-критерию Стьюдента**

№ п/п	Показатели	Среднее значение		Достоверность различий		Уровень значимости
		Будущие учителя нач. кл.	Будущие учителя ИЗО	<i>T</i>	<i>P</i>	
1	Замкнутость – общительность (фактор «А», по Кеттеллу)	9.40	6.49	4.69	0.000	***
2	Интеллект («В»)	5.14	3.86	3.04	0.003	**
3	Подверженность чувствам – высокая нормативность поведения («G»)	8.43	7.14	2.32	0.024	**
4	Робость – смелость («Н»)	8.03	6.46	2.78	0.007	***
5	Доверчивость – подозрительность («L»)	5.03	6.41	-2.82	0.006	**
6	Консерватизм – радикализм («Q1»)	6.37	7.41	-2.25	0.027	**
7	Конформизм – нонконформизм («Q2»)	4.69	5.70	-2.30	0.024	**
8	Низкий самоконтроль – высокий самоконтроль («Q3»)	6.91	5.73	2.62	0.011	**
9	Направленность на задачу	26.89	30.11	-2.55	0.013	**
10	Потребность в достижении	22.61	54.97	-12.84	0.000	***

Соответственно, будущие учителя ИЗО имеют более высокое самомнение, склонны к экспериментированию, независимы, следуют по самостоятельно выбранному пути, направлены на задачу и имеют значительно более высокую потребность в достижении. Полученные данные согласуются с мнением Ф. Баррона и Д. Харрингтона, утверждавшими, что рисующего, творческого человека отличают самостоятельность суждений, признание самого себя, смелость.

Проведенное нами исследование профессиональных способностей учителя при полипредметной и специальной подготовке позволяет сделать следующие выводы:



1. В структуре педагогических способностей будущих учителей ИЗО обнаружена специфичная педагогическая чувствительность. В то же время в обеих выборках педагогические способности имеют недостаточный уровень развития, что может быть обусловлено особенностями этапа овладения профессией.

2. Структура предметных способностей будущих учителей ИЗО, по сравнению со структурой данных способностей будущих учителей начальных классов, отличается большей целостностью и более высоким уровнем развития.

3. На этапе овладения профессией, независимо от полипредметной или специальной подготовки, отсутствует интеграция между педагогическим и предметным компонентами профессиональных способностей учителя (они взаимно компенсируют друг друга).

4. Профессиональные способности всех испытуемых детерминированы свойствами психодинамического и личностного уровней индивидуальности, а будущих учителей начальных классов также и нейродинамического уровня.

5. Общей для обеих выборок можно считать детерминацию педагогического компонента профессиональных способностей экстраверсией.

6. Различия в степени выраженности показателей личностного уровня индивидуальности позволяют характеризовать будущих учителей начальных классов как более открытых и общительных, более охотно работающих с людьми, осознанно соблюдающих нормы и правила поведения, более ответственных, активных, целенаправленных и обладающих более развитым самоконтролем. Соответственно, будущих учителей изобразительного искусства можно характеризовать как обладающих более высоким самомнением, более склонных к экспериментированию, более независимых, следующих по самостоятельно выбранному пути, направленных на задачу и имеющих значительно более высокую потребность в достижении.

Таким образом, в результате проведенного исследования выдвинутые гипотезы нашли свое эмпирическое подтверждение.

Практическая значимость работы заключается в том, что на основе полученных данных может быть выстроена программа развития профессиональных способностей учителя на этапе овладения профессией. Апробированные диагностические комплексы могут быть использованы при отборе учащихся на обозначенные педагогические специальности, при диагностике динамики развития профессиональных способностей и разноуровневых свойств индивидуальности студентов в процессе их обучения.

Список литературы

1. *Капитунова А.А.* Личностные качества как основа профессиональной компетенции молодого специалиста // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 8. – С. 43–46.
2. *Ларионова О.Г.* Развитие фасилитационных способностей будущих учителей // Вестник ВГТУ. – 2012. – Т. 8, № 10–2. – С. 99–105.
3. *Морнов К.А.* Интерактивное обучение как педагогическое условие развития личностно-профессиональной компетентности будущих педагогов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 1. – С. 218–221.
4. *Морозикова И.В.* Сравнительные характеристики и структурная взаимосвязь художественных и педагогических способностей (на примере будущих учителей изобразительного искусства): дис. ... канд. психол. наук. – Смоленск, 2007. – 178 с.
5. *Мюнстерберг Г.* Психология и учитель. – М.: ЛКИ, 2007. – 282 с. – (Сер. «Из наследства мировой психологии»).
6. *Пазухина С.В., Шайденкова Т.Н.* Особенности профессионального сознания будущих учителей начальных классов // Вестник РУДН. – 2009. – № 3. – С. 54–59.
7. *Садартынова Э.Р.* Саморазвитие учителя начальных классов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2010. – № 12.
8. *Смирнова В.М.* Формирование аутопсихологической компетентности как необходимое условие профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей вуза // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Сер. «Гуманитарные науки». – 2012. – Т. 18, № 4. – С. 71–74.
9. *Харламова Т.М.* Психология профессиональных способностей учителя изобразительного искусства: моногр. – Пермь, 2004. – 169 с.
10. *Ярошинская Е.А.* Педагогические условия профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в проектируемой образовательной среде // Вектор науки ТГУ. Сер. «Педагогика, психология». – 2014. – № 3. – С. 235–238.

Электронное научное издание

**ВЕСТНИК ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Серия № 1
Психологические и педагогические науки

ВЫПУСК 1, 2016

Электронный научный журнал

Ответственный редактор выпуска
Силина Елена Алексеевна

Ответственный секретарь выпуска
Евтух Татьяна Викторовна

Компьютерная верстка выполнена *Д.Г. Григорьевым*

Свидетельство о государственной аккредитации вуза
№ 0902 от 07.03.2014

Изд. лиц. ИД № 03857 от 30.01.2001

Формат 60х90 1/16. Набор компьютерный

Усл. печ. л. 7,31. Уч.-изд. л. 5,76

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