

12+

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



Серия № 1
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ

Выпуск 1/2018

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 / 2018

Электронный научный журнал

Пермь
ПГГПУ
2018

Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 1 / 2018: электрон. науч. журн. [Электронный ресурс] / ред. кол. вып.: Е.А. Силина (отв. ред. вып.), А.А. Волочков, О.С. Самбикина, Л.Л. Баландина (отв. секретарь вып.); Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2018. – 1,5 Mb.

Предлагаемый читателям выпуск «Вестника ПГГПУ» (серия «Психологические и педагогические науки») посвящен психологическим исследованиям, проводимым преподавателями и студентами кафедр психологии, практической психологии ПГГПУ, кафедр общей и клинической психологии, психологии развития ПГНИУ и других вузов. Теоретико-эмпирические исследования сгруппированы по разделам психологии: общая психология и психология личности, психология образования, клиническая психология, психология семьи.

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ:

Е.А. СИЛИНА – канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой психологии ПГГПУ (отв. ред.)
Л.А. КОСОЛАПОВА – д-р пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики ПГГПУ (зам. отв. ред.)
Л.Л. БАЛАНДИНА – канд. психол. наук, доц. кафедры психологии (отв. секретарь)
Н.А. ГАНГНУС – канд. пед. наук, доцент (отв. секретарь)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ВЫПУСКА:

Е.А. СИЛИНА – канд. психол. наук, проф., зав. кафедрой психологии (отв. ред. вып.)
А.А. ВОЛОЧКОВ – д-р психол. наук, проф. кафедры практической психологии
О.С. САМБИКИНА – канд. психол. наук, доц., зав. кафедрой теоретической и прикладной психологии
Л.Л. БАЛАНДИНА – 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: lbalandina2017@yandex.ru – Баландиной Людмиле Леонидовне;
pedagog@pspu.ru – Гангнус Наталии Андреевне

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

**ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СОДЕРЖАНИЕ

I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ.....	5
<i>КОРНИЕНКО Д.С., КОВБАСНЮК М.А. ВОСПРИЯТИЕ «ПРОГРЕССИВНОГО» И «ТРАДИЦИОННОГО» ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ПОЗИТИВНОГО И НЕГАТИВНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ.....</i>	5
<i>МИТРОФАНОВА Е.Н. «ДВА МУЖЕСТВА»: К КОНЦЕПЦИИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ С. МАДДИ</i>	17
<i>ПУЗЫРЁВА Л.О. ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ВОСПРИЯТИИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ПОЛИТИКА</i>	27
II. ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	39
<i>ДЕРИШ Ф.В., ПУЗЫРЁВА Л.О. ВКЛАД ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ В УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ</i>	39
<i>ЗАРИПОВА Л.З. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ И НЕ ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ, КАК ФАКТОРЫ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА.....</i>	54
<i>НИКИШОВА А.В., КРИВОНОСОВА Е.В. СТРУКТУРНО-ИЕРАРХИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦИИ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ</i>	59
<i>ПОПОВА Т.А., ИВАНОВА Е.В. ОСОБЕННОСТИ И ДИНАМИКА АДАПТАЦИИ, САМООЦЕНКИ И УЧЕБНЫХ МОТИВОВ В ПЕРВЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ</i>	66
III. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	75
<i>БАЛАНДИНА Л.Л., ИСТОМИНА П.А. ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ЖЕНЩИН, ОСУЖДЕННЫХ ЗА НЕЗАКОННЫЙ ОБОРОТ НАРКОТИЧЕСКИХ И ПСИХОТРОПНЫХ ВЕЩЕСТВ.....</i>	75
<i>БАЛАНДИНА Л.Л., ПЕТРОВА Е.А. ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И ТЕРМИНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЖЕНЩИН, ОСУЖДЕННЫХ ЗА НАСИЛЬСТВЕННЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ.....</i>	81
<i>МИХАЛЬЧИ Е.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ТРАНСФОРМАЦИОННОГО СОВЛАДАНИЯ У СТУДЕНТОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ.....</i>	90

<i>ХАРЛАМОВА Т.М., ГРИГОР Я.А.</i> СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ	102
IV. ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ	110
<i>БОГОМЯГКОВА О.Н.</i> ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РЕСУРСИРОВАНИЕ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ.....	110
<i>БОРИСОВА С.Н., СЕДЕЛЬНИКОВА Ю.Р.</i> СООТНОШЕНИЕ ЦЕННОСТИ МАТЕРИНСТВА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ С ОСНОВНЫМИ ЖИЗНЕННЫМИ МОТИВАМИ И ЦЕННОСТЯМИ У МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН-СТУДЕНТОК	119

РАЗДЕЛ 1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.923

Корниенко Дмитрий Сергеевич

доктор психологических наук, заведующий кафедрой общей и клинической
психологии

e-mail: dscorney@gmail.com

Ковбаснюк Мария Александровна

студентка III курса по направлению подготовки бакалавров «Психология»,
философско-социологический факультет ПГНИУ

e-mail: mkovbacnuk2013@yandex.ru

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

614990, Пермь, Букирева, 15, +7(342) 239-66-17

ВОСПРИЯТИЕ «ПРОГРЕССИВНОГО» И «ТРАДИЦИОННОГО» ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ПОЗИТИВНОГО И НЕГАТИВНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Dmitrii S. Kornienko

Sc.D., Professor of the Department of General and Clinical Psychology

e-mail: corney@yandex.ru

Maria A. Kovbacnuk

Third Year Student of Psychology, Philosophy and Sociology Faculty

e-mail: mkovbacnuk2013@yandex.ru

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education

«Perm State National Research University»

15, Bukireva, 614990, Perm, Russia

THE ROLE OF POSITIVE AND NEGATIVE INFORMATION IN PERCEPTION OF “PROGRESSIVE” AND “TRADITIONAL” PERSON

Аннотация. Рассматривается роль позитивного и негативного
информационного воздействия на восприятие «традиционного»
и «прогрессивного» человека. Исследование опирается на работы:

по социальному восприятию аут-групп в условиях социальной поддержки или угрозы; изучению установок по отношению к прогрессу и науке; анализу взаимосвязей между личностными чертами и стремлением поддерживать традиционные взгляды и ценности. Исследование проведено на выборке 106 человек, от 19 до 84 лет. В рамках экспериментальной части на респондентов оказывалось воздействие позитивной или негативной информацией, а затем просили оценить образы «традиционного» и «прогрессивного» человека. В рамках корреляционного исследования анализировалось, как связаны личностные черты (авторитарность, консерватизм и религиозность) с оценкой образов. Результаты исследования показывают, что образ «прогрессивного» человека воспринимается лучше, независимо от информационного воздействия. Личностные черты, описывающие склонность к консервативности и религиозности, положительно связаны с высокой оценкой традиционного человека, эти же черты и склонность к авторитаризму, конвенционализму, связаны негативно с оценкой «прогрессивного» человека.

Ключевые слова: информационное воздействие, прогресс, авторитаризм, консерватизм.

Abstract. This study aims to reveal the role of positive and negative information in the perception of “progressive” and “traditional” person. The bases are the studies about social perception of out-groups in the condition of social support or threat; attitudes towards progress and science; the association between personality traits and tend to support traditional values and behavior. The study sample consists of 106 persons, aged from 19 to 84. Positive or negative information influenced the participants during factor experiment. Afterward they asses the images of “traditional” or “progressive” person. Also, the association between personality traits such as authoritarianism, conservatism and religious and image evaluation was analyzed. The results show that “progressive” person is perceived positively by participants despite the positive or negative information presented before. Personality traits which connected with conservative ideology or religious dogmatism positively associate with higher evaluation of “traditional” person and negatively with “progressive” person.

Key words: informational influence, progress, authoritarianism, conservatism.

Данное исследование является попыткой рассмотреть следующие вопросы:

- 1) восприятие другого человека в условиях позитивного и негативного информационного воздействия;
- 2) отношение к образам «традиционного» и «прогрессивного» человека;
- 3) как связаны личностные черты с оценкой образов «традиционного» и «прогрессивного» человека.

Восприятие аут-групп в условиях позитивного и негативного информационного воздействия

Данное исследование опирается на идеи и работы, выполненные в отношении пространственно-символической угрозы как негативного фактора,



влияющего на идентичность, мировоззрение человека и устойчивость картины мира [6]. В контексте исследований восприятия стереотипных и контрстереотипных образов было установлено, что в ситуации угрозы наблюдается положительное отношение к представителям аут-групп, являющихся стереотипными, тогда как в нейтральной ситуации предпочтение отдается контрстереотипным [6, 19]. Сходные данные были получены в исследовании восприятия мигрантов [5], однако в отношении разных этнических групп результаты не полностью согласуются с общей картиной исследований данного направления. В дальнейшем развитие изучения влияния информации на восприятие мигрантов было связано с анализом роли социальной угрозы или поддержки [2]. Также было установлено позитивное влияние информационной поддержки на восприятие мигрантов, что, в частности, объясняется феноменом когнитивной эвристики, которая приводит к повышению настроения и снижению внимания, в том числе и по отношению к представителям аут-групп [2]. Обнаруженные факты о роли социальной угрозы, приводящие к негативной оценке мигрантов, вступали в противоречие с фактами, полученными в аналогичных исследованиях Голденберг и коллег [9], однако объяснимы с позиции феномена «нереалистичного оптимизма» [22].

Для настоящего исследования наиболее важным являются полученные доказательства влияния позитивного/негативного информационного воздействия на восприятие образов других людей.

Отношение к прогрессу как психологическая проблема

Научно-технический прогресс как поступательное развитие научной мысли и ее применение в различных областях человеческой жизнедеятельности рассматривается чаще как предмет исследования в философии, естественных науках, экономике, чем в психологии. Для психологической науки обсуждение вопроса о «прогрессе» проявляется в контексте того, что социальные, экономические, научно-технические изменения не могут не отражаться на психике человека и тем самым создавать новые исследовательские проблемы для психологической науки [4]. В психологии исследования прогресса и науки в большей степени связаны с тем, как человек воспринимает научно-технические изменения, как относится к ним, какие имеет представления.

Установлено, что вера в прогресс схожа с религиозными верованиями, так как в их основе лежит стремление к упорядочиванию и контролю окружающей жизни, однако респонденты, ориентированные на прогресс, имеют низкие значения религиозности [17]. При этом люди склонны в равной степени использовать религиозные или мистические и научные объяснения одних и тех же явлений и даже сочетать разные объяснения [13, 23].

Достаточно частыми являются исследования установок по отношению к отдельным элементам научно-технического прогресса: генная инженерия, клонирование, информационные технологии, а также к науке в целом или как к учебной дисциплине. Так, исследования отношения к различным биотехнологиям (клонирование, эксперименты со стволовыми клетками) показывают, что респонденты скорее отмечают недостаток собственных знаний в данной области [7, 8], а опасение вызывают возможности недобросовестного

использования технологий [11]. Отношение к научно-техническому прогрессу может опосредоваться факторами пола, образования и возраста, что проявляется в том, что мужчины значительно отличаются в отношении к техническим изобретениям, демонстрируют больший либерализм в отношении добрачных связей. Профессиональное становление приводит к большему принятию технического (естественнонаучный профиль) или социального (гуманитарный профиль) прогресса [3]. Имеется несколько исследований в отношении вспомогательных репродуктивных технологий (ВРТ), которые показывают положительное отношение 97 % респондентов (студентов медицинских вузов и медицинских работников) к ВРТ, которое не зависит от пола, вероисповедания и уровня образования, но различается в зависимости от семейного положения испытуемых и наличия у них детей [3]. В целом принятие ВРТ связано с положительным отношением к другим аспектам научно-технического прогресса, в рамках которого ВРТ рассматриваются как его часть [3].

Значимым фактором в повышении положительного отношения к науке в целом является мотивация школьников и студентов, возможность быть активным участником получения научного знания и значимость учебной научной задачи для последующей жизни [10, 14]. Так, было установлено, что у школьников установка по отношению к науке является сложным конструктом, состоящим из восприятия учителя, тревожности по отношению к науке, ценности науки, самооценки, связанной с успехами в естественнонаучных дисциплинах, радости от изучения естественных наук и отношения родителей, друзей и одноклассников [14].

Рассматривая отношение к прогрессу как частное проявление отношения личности, можно детализировать установки по отношению к окружающему миру, а в социально-психологическом контексте – к другим людям как носителям более прогрессивных установок или характеристик. В практическом плане понимание механизмов, лежащих за установками по отношению к прогрессу и науке, позволит формировать адекватное восприятие научного и технического развития, например, в целях профессионального самоопределения.

Личностные черты как основа отношения к прогрессу

Отношение к прогрессу и науке, вероятно, связано с личностными чертами. Определяя список черт, которые могут выступить значимыми факторами такого отношения, можно полагать, что базовые черты личности, такие как экстраверсия и открытость новому, могут выступить как основа положительного отношения исходя из их характеристик ([12] и др.). Вместе с тем более частные черты личности, такие как авторитарность, консерватизм, религиозность, догматизм, могут более детально ответить на вопрос о связи личности и отношения к прогрессу, науке. Данные черты описывают предрасположенность к традиционным взглядам, принятие ценностей большинства, готовность к подчинению власти, стремление руководствоваться некими авторитетными установками. В отношении авторитарности существует



множество исследований, которые показали, что, несмотря на неоднозначность половых различий, связанных с другими признаками (например, уровень образования, религиозность), жесткость в представлении о гендерных, семейных ролях обнаруживает положительную связь с авторитаризмом. Возрастная динамика увеличения значений авторитаризма и консерватизма связана со снижением способности к усвоению опыта, стремлению сохранить самооценку и утрату способности декодировать эмоции [1, 16]. Результаты сопоставления авторитарности с пятифакторной моделью личности показали, что открытость опыту связана отрицательно, а с сознательностью – положительно [1, 20]. Различные аспекты религиозности демонстрируют разнонаправленные связи с личностными чертами. Так, религиозность и открытость опыту имеют отрицательную связь в случае религиозного фундаментализма и догматической строгости и положительную – в случае более «экстернализированной» религии [18, 21].

Исследовательские вопросы и гипотезы

Первый вопрос (1.1), который поставлен в данном исследовании: будут ли отличаться оценки образов «прогрессивного» и «традиционного» человека в условиях социальной угрозы или поддержки. Исследования влияния социальной угрозы на восприятия стереотипных и контрстереотипных образов мигрантов показывают неоднозначные результаты при разных уровнях ощущения социальной угрозы так, что как стереотипный, так и контрстереотипный образы получали близкие оценки. На данный момент затруднительно говорить о направлении влияния ощущения социальной угрозы или поддержки на восприятие образов «прогрессивного» и «традиционного» человека, так как в отличие от мигрантов они представляют не естественные социальные группы и не противоположные респондентам группы. Например, человек может считать себя прогрессивным из-за активного использования Интернета, но быть сторонником традиционных семейных ценностей. Возможно полагать (1.2), что при увеличении социальной угрозы будет снижаться оценка «прогрессивного» человека и повышаться оценка «традиционного» человека. В данном предположении мы основываемся на том, что «традиционный» человек представляет некий традиционный, знакомый и понятный образ, тогда как носитель «прогрессивных» характеристик выступает как новый человек, обладающий нетрадиционными характеристиками. С последним предположением согласуется другой вопрос (2): не будет ли оценка «традиционного» и «прогрессивного» человека связана с возрастом респондентов. Так, можно ожидать, что молодые респонденты будут более положительно оценивать «прогрессивного» человека как носителя новых качеств, независимо от того, будут они находиться в ситуации социальной угрозы или поддержки. Наконец, возможно (3), что оценка «прогрессивного» и «традиционного» человека в большей степени связана с личностными, а не ситуационными факторами. Можно полагать, что

респонденты с высоким уровнем консерватизма, религиозности и авторитарности будут склонны негативно оценивать образ «прогрессивного» и положительно – образ «традиционного» человека.

Организация и методы исследования

Участники исследования. В исследовании приняли участие 106 человек в возрастном диапазоне от 19 до 84 лет, 80 % выборки – люди до 32 лет; 58,5 % – женщины. Средний возраст составил 28 лет, стандартное отклонение – 11,6. Опрос респондентов проходил с помощью сайта опросов Survey Monkey: они переходили по предложенной организаторами исследования ссылке и заполняли электронные бланки опросников.

Организация эксперимента

Был выполнен двухфакторный экспериментальный межгрупповой план, в котором в качестве зависимой переменной рассматривались оценки образа прогрессивного и непрогрессивного человека, а в качестве независимых: 1) ощущение социальной угрозы – поддержки и 2) портрет прогрессивного или непрогрессивного человека. В данном исследовании воспроизводится процедура и используется стимульный материал, которые были применены в исследовании особенностей восприятия мигрантов С.А. Щебетенко, М.В. Балевой и Д.С. Корниенко [2, 5]. Участники заполняли личностные опросники, затем им предлагалось прочитать один из текстов-воздействий и оценить ощущение социальной угрозы – поддержки по шкале оценки текста [2, 5], после этого они читали портретные самоописания прогрессивного или непрогрессивного человека и оценивали их на основе шкалы отношения к образу рассказчика [2, 5]. Выбор текста и портрета осуществлялся следующим образом: респонденты перед предъявлением текстов и портретов выбирали одну из двух цифр или букв, которые означали один из вариантов.

Применялся двухфакторный дисперсионный анализ ANOVA.

Стимульный материал и методики

1. Ощущение социальной угрозы. Участникам были предложены два альтернативных текста, аналогичные текстам, использованным в исследованиях [2, 5]. В данной работе тексты были представлены как снимки с экрана сайта «Образовательный вестник» за апрель 2018 г. За исключением содержания текстов оформление было идентичным. Материал текстов статей был сконструирован таким образом, что в одной описываются проблемы, с которыми столкнутся студенты в процессе обучения или после окончания вуза, а в другой статье описывались возможные привилегии для студентов.

2. Портретные описания прогрессивного и непрогрессивного человека были составлены на основе вопросов и шкал опросника отношения к прогрессу [3]. Был составлен два портрета девушек, которых условно можно назвать



«прогрессивная» и «традиционная». Первая девушка положительно относится к технологиям и инновациям, использует их в своей повседневной жизни, считает глобализацию естественным процессом. Вторая девушка считает городской темп жизни слишком стремительным, негативно относится к инновациям, ограниченно их использует или пытается избегать их применения в повседневной жизни. Описания прошли экспертную оценку относительно того, насколько они отражают именно характеристики прогрессивного и непрогрессивного человека.

Шкала отношения к образу рассказчика [2, 5] включает в себя 15 утверждений, которые оцениваются по шкале от 1 (совершенно не согласен) до 7 (совершенно согласен). Шкала позволяет получить когнитивную, эмоциональную и поведенческую оценки рассказчика, а также кумулятивную оценку на основе среднего от трех оценок.

Шкала оценки текста [2, 5] представляет вариант семантического дифференциала и состоит из 9 пар полярных прилагательных. Респондент выбирает значение от 1 до 7, которое близко к одному из полюсов. Основным показателем является коэффициент ощущения социальной угрозы – поддержки.

Опросник отношения к научно-техническому прогрессу [3] состоит из 93 пунктов. Респонденты должны были выразить свое согласие с утверждениями, используя шкалу от 1 (полностью не согласен) до 5 (полностью согласен). Опросник нацелен на выяснение отношения к таким аспектам научно-технического прогресса, как технические новинки, глобализация, репродуктивные технологии, развитие биоинженерии. Также опросник позволяет оценить две личностные шкалы: религиозность и консерватизм.

Краткий опросник авторитарности (Right-wing authoritarianism) Б. Альтемейера, в адаптации Ю.Д. Чертковой и коллег [1], состоит из 13 утверждений и позволяет оценить две шкалы: «Авторитарное подчинение и авторитарная агрессия» и «Конвенционализм».

Данные обрабатывались дисперсионным анализом ANOVA, сравнительным *t*-критерием и корреляционным анализом.

Результаты

Первой задачей стояло выяснение того, оказывает ли текст влияние, т.е. создает ощущение социальной угрозы. Результаты сравнительного *t*-критерия показывают, что коэффициент ощущения социальной угрозы значимо выше ($t = 4,03$; $p < 0,001$; $M_{\text{угроза}} = 3,44$; $SD_{\text{угроза}} = 1,76$; $M_{\text{поддержка}} = 2,11$; $SD_{\text{поддержка}} = 1,35$) в группе, которая читала именно угрожающий текст.

Далее был проведен двухфакторный дисперсионный анализ ANOVA для определения влияния текста статьи и портретного описания на оценку образа «прогрессивного» или «традиционного» человека.

Таблица 1

Средние и стандартные отклонения показателей оценки образа при разных уровнях фактора «образ рассказчика»

Показатели оценки образа	Образ рассказчика			
	«Прогрессивная» девушка		«Традиционная» девушка	
	Ср. ар.	Ст. откл.	Ср. ар.	Ст. откл.
Когнитивный	3,88	1,06	3,18	1,27
Эмоциональный	4,43	1,02	3,85	1,33
Поведенческий	4,21	1,03	3,65	1,23
Общая оценка	4,17	0,92	3,56	1,18

В результаты был обнаружен только главный эффект образа «прогрессивного» или «традиционного» человека по всем показателям шкалы оценки образа рассказчика: когнитивный ($F(3, 102) = 9,65, p < 0,01$), эмоциональный ($F(3, 102) = 6,89, p < 0,01$), поведенческий ($F(3, 102) = 8,14, p < 0,01$) и общая оценка ($F(3, 102) = 10,04, p < 0,01$). Средние и стандартные отклонения по кумулятивной оценке по шкале образа рассказчика приведены в табл. 1.

Фактор социальной угрозы не оказал значимого влияния, равно как не обнаружилось взаимодействие факторов. Отметим, что по показателю «поведенческий компонент» оценки образа рассказчика на уровне, близком к значимому ($F(3, 102) = 3,44, p < 0,06$), есть взаимодействие факторов «образ рассказчика» и «социальная угроза – поддержка» (см. рисунок).

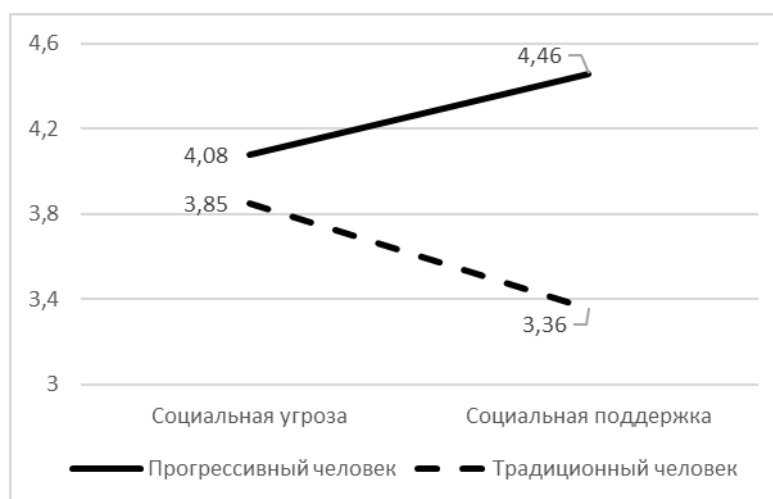


Рис. Средние значения оценок поведенческого показателя восприятия «прогрессивного» и «традиционного» человека в условиях социальной угрозы или поддержки

Несмотря на то что респондентам были представлены только портретные самоописания, сделанные от лица девушек, половых различий в их оценке не обнаружилось.

Далее был проведен корреляционный анализ показателей следующих личностных свойств: религиозность, консерватизм – либерализм



и авторитарность с показателями оценки образа и возрастом. Не обнаруживается значимых связей между возрастом и показателями оценки, как и с личностными чертами, за некоторым исключением в отношении религиозности, демонстрирующей связь, близкую к значимой ($r = 0,178$; $p < 0,06$). Анализ связей возраста, личностных черт и оценок образа отдельно в выборках респондентов, знакомившихся с портретным самоописанием «прогрессивной» или «традиционной» девушки, также не обнаружил значимых корреляций.

Таблица 2

**Корреляционные взаимосвязи личностных черт и оценок образа
«прогрессивного» и «традиционного» человека**

	Показатели	Религиозность	Консерватизм– либерализм	Авторитарное подчинение и агрессия	Конвенционализм
«Прогрессивный» человек	Когнитивный	-,327**	-,293*	-,237*	-,268*
	Эмоциональный	-,238*	-,300*	-,271*	-,196
	Поведенческий	-,376**	-,314**	-,272*	-,294*
	Общая оценка образа	-,349**	-,322**	-,292*	-,282*
«Традиционный» человек	Когнитивный	,449**	,430*	,232	,178
	Эмоциональный	,360*	,392*	,201	,221
	Поведенческий	,385*	,359*	,215	,198
	Общая оценка образа	,443**	,465**	,246	,220

Примечание: * – значимые корреляции при $p < 0,01$; ** – значимые корреляции при $p < 0,05$.

Как видно из табл. 2, корреляционные взаимосвязи религиозности, консерватизма – либерализма обнаруживают аналогичные взаимосвязи с показателями оценки образов «традиционного» и «прогрессивного» человека, однако направленность противоположная. Так, более высокая религиозность и консерватизм связаны с положительной оценкой традиционного образа и отрицательно с оценкой прогрессивного образа. Кроме того, оценки прогрессивного образа отрицательно связаны с авторитарным подчинением и агрессией и конвенционализмом.

Обсуждение

Полученные результаты позволяют ответить на поставленные в данном исследовании вопросы следующим образом. Несмотря на то что тексты воспринимаются респондентами по-разному, читавшие угрожающий текст демонстрировали большее ощущение социальной угрозы, различий в оценках образов нет. Респонденты одинаково оценивают как «прогрессивного», так и «традиционного» человека, независимо от того, испытывают они ощущение угрозы или нет. Полученные факты только отчасти можно соотнести

с исследованием восприятия образов мигрантов в ситуации поддержки – угрозы [5], когда при усилении угрозы оценка стереотипного образа ухудшалась. Возможное объяснение кроется в том, что образы «традиционного» и «прогрессивного» человека не являются в чистом виде образами аут- или ин- группы, в таком случае переживание угрозы остается как эмоциональный фон и не вступает во взаимодействие с образами. Данное утверждение находит свое подтверждение в том, что отсутствуют взаимодействия факторов социальной угрозы и образа рассказчика. Образ «прогрессивного» человека остается привлекательным независимо от того, испытывают ли респонденты ощущение социальной угрозы или нет, при этом «прогрессивный» человек получает более высокие оценки. «Прогрессивная» девушка рассматривается респондентами как более интересный, умный собеседник, с ней с большей охотой встретились бы в реальной жизни и больше готовы оказать помощь. Возможным объяснением является то, что наша выборка на 60 % представлена студенческим возрастом (до 24 лет), и поэтому более молодые люди воспринимают «прогрессивного» человека как более привлекательного, независимо от того, испытывают они угрозу или нет.

Интерес представляет тот факт, что в условиях социальной поддержки портрет традиционного человека оценивается ниже, чем в условиях угрозы, хотя данное утверждение основано на результате, близком к значимому. На уровне тенденции можно полагать, что переживание поддержки начинает вызывать отрицательную реакцию в отношении «традиционного» человека. Вероятно, именно здесь проявляется тот факт, что респонденты, знакомясь с текстом, который говорит о больших возможностях, открывающихся для студентов, начинают воспринимать девушку, не стремящуюся к активному использованию технологических достижений, как проявление характеристик, несоответствующих актуальному состоянию среды.

Личностные черты – религиозность и консерватизм – противоположным образом связаны с оценкой образа «традиционного» и «прогрессивного» человека. Большая поддержка традиционных семейных ценностей, распределения ролей в браке и т.д., равно как и более высокая оценка роли религии в обществе, приводят к негативной оценке прогрессивного образа и позитивной традиционного. Вместе с тем обнаружен интересный факт в отношении авторитарности. Авторитарность правого толка как принятие и одобрение той организации общества и тех ее властных структур, которые уже существуют, и следование традиционному укладу жизни усиливает негативную оценку «прогрессивного» человека, но никак не отражается на оценке «традиционного» человека. Используемые для диагностики личностных черт шкалы затрагивают сходные аспекты: поддержка традиционных ценностей, принятие мнения большинства, готовность подчиняться авторитету, поэтому обнаруженные взаимосвязи с параметрами оценки образов являются зеркальными и отражают общую тенденцию.

Выводы

Таким образом, во-первых, можно констатировать, что сам образ «прогрессивного» или «традиционного» человека определяет его оценку, независимо от ощущения негативного или позитивного информационного



воздействия. Во-вторых, личностные черты, описывающие склонность к консервативности и религиозности, положительно связаны с высокой оценкой «традиционного» человека, эти же черты и склонность к авторитаризму, конвенционализму связаны негативно с оценкой «прогрессивного» человека.

Данное исследование можно рассматривать как пилотное в отношении проблемы социального восприятия представителей неявной группы в условиях социальной угрозы – поддержки. Полученные факты подтверждают, что образ «прогрессивного» человека воспринимается лучше вне зависимости от условий, однако ответить, почему для респондентов такой образ привлекателен, является задачей нового исследования. Возможно, что «прогрессивного» человека оценивают как более успешного. Несмотря на то что в нашей выборке не проявились возрастные различия, их возможно ожидать, так как образ «прогрессивного» и «традиционного» человека с позиции разных поколений может иметь разное содержание.

Ограничения

Данное исследование имеет ряд ограничений, которые необходимо отметить: во-первых, тексты самоописаний образов «прогрессивного» и «традиционного» человека были составлены от лица молодых людей (до 30 лет); во-вторых, были использованы только женские образы, которые могли восприниматься респондентами через призму гендерных стереотипов, в-третьих, респондентами выступали люди от 19 до 84 лет, что делает результаты неоднородными по отношению к возрасту.

Список литературы

1. Авторитарность в структуре личностных черт [Электронный ресурс] / Ю.Д. Черткова, М.С. Егорова, А.Я. Фоминых, О.С. Алексеева // Психол. исслед. – 2017. – Т. 10, № 52. – С. 11. – URL : <http://psystudy.ru>
2. Балева М.В., Корниенко Д.С. Эмоциональный характер информационного воздействия как фактор восприятия иммигрантов в России // Вестн. Перм. гос. ин-та искусства и культуры. – 2007. – Вып. 5. – С. 167–186.
3. Бычкова В.И. Психологические проблемы, обусловленные применением вспомогательных репродуктивных технологий (ВРТ): диплом. раб. – М.: МГУ. – 2011.
4. Ломов Б.Ф. Научно-технический прогресс и средства умственного развития человека // Психол. журн. – 1985. – Т. 6, № 6. – С. 8–28.
5. Щебетенко С.А., Балева М.В., Корниенко Д.С. Стереотип и социальная угроза как факторы восприятия иммигрантов русскими // Вестн. Перм. гос. ин-та искусства и культуры. – 2006. – Т. 2, № 2. – С. 138–151.
6. Burris C.N., Rempel J.K. “It’s the End of the World as We Know It”: Threat and the Spatial-Symbolic Self // Journal of Personality and Social Psychology. – 2004. – Vol. 86, № 1. – P. 19–42.
7. Concannon J.P., Siegel M.A., Halverson K. [et al.]. College Students’ Conceptions of Stem Cells, Stem Cell Research, and Cloning // Journal of Science Education and Technology. – 2010. – Vol. 19. – P. 177–186.

8. Dawson V.M., Schibeci R.A. West Australian high school students' attitudes towards biotechnology processes // *Journal of Biological Education*. – 2003. – Vol. 38, № 1. – P. 7–12.
9. Goldenberg J.L., Pyszczynski T., Greenberg J. [et al.]. Fleeing the Body: A Terror Management Perspective on the Problem of Human Corporeality // *Personality and Social Psychology Review*. – 2000. – Vol. 4, № 3. – P. 200–218.
10. Hong Z.R., Lin H. An investigation of students' personality traits and attitudes toward science. *International // Journal of Science Education*. – 2011. – Vol. 33, № 7. – P. 1001–1028.
11. Jallinoja P., Hakonen A., Aro A.R. [et al.]. Attitudes Toward Genetic Testing: Analysis of Contradictions // *Social Science and Medicine*. – 1998. – Vol. 46, № 10. – P. 1367–1374.
12. Lee K., Ashton M.C. Psychometric properties of the HEXACO Personality Inventory // *Multivariate Behavioral Research*. – 2004. – Vol. 39, № 2. – P. 329–358.
13. Legare C.H., Evans E.M., Rosengren K.S. [et al.]. The coexistence of natural and supernatural explanations across cultures and development // *Child Development*. – 2012. – Vol. 83, № 3. – P. 779–793.
14. Osborne J., Simon S., Collins S. Attitudes toward science: A review of the literature and its implications // *International Journal of Science Education*. – 2003. – Vol. 25, № 9. – P. 1049–1079.
15. Pyszczynski T., Greenberg J., Solomon S. A Dual-Process Model of Defense Against Conscious and Unconscious Death-Related Thoughts. An Extension of Terror Management Theory // *Psychological Review*. – 1999. – Vol. 106, № 4. – P. 835–845.
16. Riemann R., Grubich C., Hempel S. [et al.]. Personality and attitudes towards current political topics // *Personality and Individual Differences*. – 1993. – Vol. 15, № 3. – P. 313–321.
17. Rutjens B.T., van Harreveld F., van der Pligt J. Yes we can: Belief in progress as compensatory control // *Social Psychological and Personality Science*. – 2010. – Vol. 1. – P. 246–252.
18. Saroglou V. Religion and the five factors of personality: a meta-analytic review // *Personality and Individual Differences*. – 2002. – Vol. 32, № 1. – P. 15–25.
19. Schimel J., Simon L., Greenberg J. [et al.]. Stereotypes and terror management: Evidence that mortality salience enhances stereotypic thinking and preferences // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1999. – Vol. 77. – P. 905–926.
20. Sibley C.G., Duckitt J. Personality and prejudice: A meta-analysis and theoretical review // *Personality and Social Psychological Bulletin*. – 2008. – Vol. 12, № 3. – P. 248–279.
21. Webster D.M., Kruglanski A.W. Individual differences in need for cognitive closure // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1994. – Vol. 67. – P. 1049–1062.
22. Weinstein N. Unrealistic optimism about susceptibility to health problems // *Journal of Behavioral Medicine*. – 1982. – Vol. 5, № 4. – P. 441–460.
23. Woolley J.D., Cornelius C.A., Lacy W. Developmental changes in the use of supernatural explanations for unusual events // *Journal of Cognition and Culture*. – 2011. – Vol. 11, № 3/4. – P. 311–337.



УДК 159.9.072.433

Митрофанова Елена Николаевна

старший преподаватель кафедры практической психологии

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 219-07-19
e-mail: postmaster@pspu.ru*

«ДВА МУЖЕСТВА»: К КОНЦЕПЦИИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ С. МАДДИ**Elena N. Mitrofanova**

Senior Academic of Practical Psychology Department

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

«TWO COURAGE»: ON THE CONCEPT OF HARDINESS OF S. MADDY

Аннотация. Предпринята попытка анализа философских оснований (П. Тиллих, С. Кьеркегор и др.) более поздней психологической концепции «жизнестойкости» американского психолога С. Мадди. В статье показано, что описание жизнестойкости чаще ограничивается, так или иначе, совладанием со стрессом, обусловленным направленностью выбора в будущее; но при этом не учитывается важный момент, указанный в концепциях Э. Фромма и Дж. Холлиса, – взаимодействие с Другим. А это требует особых подходов к трактовке жизнестойкости.

Ключевые слова: вера, мужество, отвага, мужество быть собой, мужество быть частью, другой, жизнестойкость.

Abstract. In the article an attempt is made to analyze the philosophical foundations (P. Tillich, S. Kierkegaard, and others) of a later psychological concept of the "hardiness" of the American psychologist S. Maddy. The article shows that the description of viability is limited, one way or another, by coping with stress, as a direction of choice in the future; but it does not take into account the important point indicated in the concepts of E. Fromm and J. Hollis - this interaction with the Other, which requires special approaches to the interpretation of hardiness.

Key words: faith; courage; bravery; the courage to be yourself; the courage to be a part of; the other; the hardiness.

Основные понятия и положения концепции жизнестойкости (по С. Мадди)

Жизнестойкость – понятие экзистенциальной психологии, введенное С. Мадди и С. Кобейза [10, 11]. Оно опирается на более ранние философские категории мужества П. Тиллиха и теологической веры С. Кьеркегора. Жизнестойкость понимается С. Мадди как «один из способов преодолеть онтологическую тревогу, связанную с обдумыванием или принятием решений в пользу будущего» [3, с. 88]. Жизнестойкость составляет ядро системы, которая смягчает эффекты стрессогенных обстоятельств, онтологической тревоги и помогает сохранить здоровье. Эта система действует двумя путями: 1) «здоровый образ жизни» – снижение напряжения, когда реакция уже вызвана стрессорами; 2) совладание с разрушающими изменениями и хроническими конфликтами таким образом, чтобы, преобразовав их, снизить степень их стрессогенности [3]. В этом плане содержательно жизнестойкость близка к феномену совладающего, копинг-поведения.

С. Мадди предлагает следующую структурную модель, в которой взаимодействуют факторы, подсистемы, компоненты и поведенческие маркеры жизнестойкости: 1) наследственные факторы; 2) нагрузка (психическая напряженность, физическая мобилизация); 3) стрессогенные обстоятельства (острые разрушительные изменения, хронические конфликты); 4) проблемы со здоровьем (неэффективное поведение, психическое истощение, соматические заболевания); 5) установки жизнестойкости (вовлеченность, влияние, вызов); 6) жизнестойкое совладание (понимание ситуации, обнаружение перспективы, решительные действия); 7) социальная поддержка жизнестойкости (помощь, воодушевление); 8) жизнестойкий образ жизни (физические упражнения, релаксация, здоровое питание, лекарства) [3]. В этой модели очевидно отсутствие четких оснований построения системной классификации, смешение внешних и внутренних факторов развития и проявления.

Жизнестойкость, по С. Мадди, формируется в раннем возрасте на основе опыта детско-родительских отношений, но может поддерживаться и развиваться во взрослом возрасте в контексте заботы о собственном здоровье, взаимодействия с другими людьми (принятие их помощи и ободрение). Жизнестойкость становится ядром мотивации применения эффективных стратегий совладания, заботы о своем здоровье, включения в социальное взаимодействие [3].

Понятие жизнестойкости С. Мадди также раскрывает через процесс принятия решений и обретение смысла: «Чем значительнее масштаб решений, тем сильнее оно влияет на личностный смысл. Но и накопление небольших решений также влияет на него в определенной степени. В конечно счете, экзистенциальный смысл решения (будь оно принято в уме или воплощено в действии, будь оно небольшим или значительным) состоит в том, приводит это решение человека к новому опыту или удерживает в пределах знакомой территории» [3, с. 88]. Принимаемые человеком решения могут вести его по направлению в будущее или удерживать в прошлом. Так, решения,



принимаемые в пользу будущего, основаны на схожем опыте из прошлого, но требующие поиска иного способа действия. Решения, удерживающие человека в прошлом, характеризуются опорой на предыдущий опыт и отсутствием необходимости действовать иначе, чем он действовал до этого [3].

Жизнестойкость, по С. Мадди, опирается на три взаимосвязанных установки, определяющих взаимодействие людей с миром: вовлеченность, контроль и вызов. Эти установки дополняют друг друга, вместе образуя жизнестойкость как диспозицию, которая помогает снижать и легче переносить онтологическую тревогу, связанную с выбором будущего. Высокая вовлеченность предполагает активное участие во всем, что происходит. Проявление контроля выражается в сознательной установке, что путем борьбы можно влиять на последствия происходящих событий; противоположность – ощущение собственного бессилия. Вызов выражается в стремлении пережить собственный опыт, будь он позитивным или негативным [3].

Таким образом, жизнестойкость, по С. Мадди, связана с обретением смысла через принятие решений в пользу будущего, именно жизнестойкость призвана помочь человеку справиться с онтологической тревогой, неминуемо присутствующей в любом выборе будущего. В структуре жизнестойкости выделяются три взаимосвязанных компонента: вовлеченность, или активное участие; контроль, или возможность влиять на происходящие события; и вызов, или стремление к приобретению собственного опыта. Жизнестойкость является ядром системы, которая смягчает последствия стрессовых событий и помогает сохранить благополучие и здоровье.

Теоретические предпосылки возникновения психологической концепции жизнестойкости (по С. Мадди)

С. Мадди указывает на то, что жизнестойкость выступает операционализированным понятием более ранних категорий мужества (отваги) П. Тиллиха [7] и веры С. Кьеркегора [2]. О мужестве также пишет ученик П. Тиллиха Р. Мэй в книгах «Любовь и воля» [4], «Мужество творить» [5], а также в воспоминаниях о П. Тиллихе «Пауль Тиллих. Воспоминания о дружбе» [6]. О жизнеспособности упоминает и Э. Фромм в книге «Искусство любить» [8]. Об экзистенциальном мужестве говорит Дж. Холлис в книге «Грезы об Эдеме: в поисках доброго волшебника» [9]. Как мы видим из вышеперечисленного, мужество, отвага, вера, любовь и жизнестойкость представляют собой общий категориальный аппарат экзистенциальной философии и психологии.

Данные категории не равнозначны, авторское понимание «мужества» по П. Тиллиху следует отличать от «мужества» по Р. Мэю, Э. Фромм и Дж. Холлис раскрывают иную сторону мужества и т.д. Актуальным представляется анализ различных подходов к «мужеству», для более детального понимания концепции жизнестойкости, ее связей с более широкими философскими категориями отваги и мужества.

Далее подробнее рассмотрим указанные категории.

«Мужество» у П. Тиллиха одна из базовых онтологических категорий: «Вопрос о природе мужества неизбежно приводит к онтологическому вопросу

о природе бытия. Мужество может показать нам, что такое бытие, а бытие может показать нам, что такое мужество» [7, с. 8–9]. Мужество противостоит угрозе небытия. По П. Тиллиху, существует базовая онтологическая тревога, которая не может быть преодолена, так как присуща самому существованию, но тревога стремится стать страхом, чтобы иметь возможность быть побежденной: «Мужеством обычно называют способность души преодолевать страх...» [7, с. 29].

Существует три формы базовой тревоги: тревога судьбы и смерти, тревога пустоты и утраты смысла, тревога вины и осуждения. Все три типа тревоги вызывают отчаяние. При отчаянии отсутствует надежда, а движение вперед в будущее невозможно. С. Мадди при анализе жизнестойкости одной из важных ее отличительных черт выделяет способность выбора в пользу будущего. Такой выбор наиболее связан с онтологической тревогой, но в то же время способен ее преодолеть. «Выбор будущего» приводит человека к новому опыту, индивидуации жизненного стиля и, как следствие, к формированию личного ощущения смысла.

Экзистенциальная тревога, присущая самому бытию, не может быть преодолена, но она реализуется либо через нормальную, либо через патологическую. Нормальная тревога осуществляется через возможность мужественно справляться с конкретными объектами страха, предохраняя человека от экстремальных ситуаций. Патологическая тревога характеризуется ограниченностью и не реалистичностью самореализации, это выстраивание сопротивления от любого типа воздействия. Таким образом, тревога толкает нас к мужеству, потому как противоположным может быть только отчаяние [7].

С тревогой небытия, экзистенциальной тревогой человек может справиться с помощью веры, но ее понимание отличается от понимания веры религиозной. Вера, по П. Тиллиху, это не мнение, не только знание, а состояние. Такая вера не обладает специфическим содержанием, она принимает в себя сомнение и отсутствие смысла: «Это просто вера, ненаправленная, безусловная. Она не поддается определению, потому что все определенное разрушается сомнением и отсутствием смысла» [7, с. 121]. Автор выделяет обязательные составляющие безусловной веры: опыт силы бытия (витальность, интенциональность); опыт силы небытия (возможность отчаяния) и принятие собственной принятости (сила самого принятия).

Таким образом, мужество – это то, что призвано помочь человеку справиться с экзистенциальной тревогой перед небытием. Человек может ощущать себя частью (Другого, Мира, группы), может быть самим собой, при этом и то и другое требует мужества, но ни самоутверждение себя как части, ни самоутверждение самого себя не выводят человека за пределы всеобъемлющей тревоги небытия [7]. Вера объединяет эти два типа самоутверждения, а мужество призвано встретить онтологическую тревогу. Предельное мужество – это акт безусловной веры, противостояние небытию.

Р. Мэй, ученик и последователь П. Тиллиха, анализирует понимание мужества своим учителем, а также выделяет особый вид мужества – мужество творить. Бытие выражается в творчестве, а любое творчество требует мужества [5].



Мужество имеет первостепенное значения для переживания смысла жизни. Это основополагающая добродетель, за которой стоят все остальные. Основным смысл мужества – самоутверждение бытия вопреки угрозам небытия, таким как болезнь, одиночество, ограниченные возможности разума. Мужество – категория и онтологическая (его источник находится в бытии) и категория морали (оно является источником отношений с окружающими) [6, с. 136–137].

Р. Мэй выделяет четыре вида мужества: физическое мужество, нравственное мужество, социальное мужество и отдельно говорит о мужестве творить, хотя последнее, на наш взгляд, объединяет первые три. Движущей силой мужества, внутренним источником мужества является, по Р. Мэю, так называемый парадокс мужества. Начав действовать, мы осознаем противоречие, что «мы должны полностью отдаться делу и в то же время осознавать, что можем совершить ошибку. Это диалектическое противоречие между убежденностью и неуверенностью свойственно высшим уровням мужества... В результате необходимо удваивать сопротивление, чтобы одолеть не только противников, но и свои бессознательные сомнения» [5, с. 18]. Но, как указывает Р. Мэй, отношение между вовлеченностью и неуверенностью «не антагонистично». «Самоотдача более естественна, когда существует не без, а несмотря на сомнение» [5, с. 19]. Вера и сомнение не противоречат друг другу. Данное положение схоже со взглядом П. Тиллиха на мужество, когда мужество присутствует «вопреки». Но Р. Мэй не идет дальше в анализе природы мужества, ограничиваясь лишь его описанием. На наш взгляд, источник мужества лежит еще глубже, чем описанное противоречие, разрешение «парадокса мужества» возможно только при наличии некой внутренней силы, витальности. Мужество противостоит не только возможности совершить ошибку, но и возможности разрушения «Я», которое отдаваясь «делу» трансформируется и становится другим.

Мужество творчества стоит в философии Р. Мэй отдельно от других видов мужества, он называет его наивысшей формой мужества. Мужество творчества направлено на создание нового: новых форм, символов, принципов, ценностей и т.д. Только мужество творчества способно преодолеть небытие, смерть. Мужество творчества всегда бунт «против» высшей, всемогущей силы. Наиболее простое объяснение мужества творчества: «творческий человек (художник, поэт, святой) вынуждены побеждать фактических богов нашего общества: бога конформизма или богов апатии, бога материального успеха, бога власти, опирающейся на эксплуатацию. Это “идолы” нашего общества, почитаемые толпой» [5, с. 30]. Но данное объяснение, как указывает автор, слишком поверхностно, чтобы разгадать эту загадку. А разрешение этой загадки связано с проблемой смерти.

«Творчество – это мольба о бессмертии. Творчество появляется в результате борьбы – оно рождается из бунта. Творчество – это не только безгрешная спонтанность детства и юности, но и страстное желание зрелого человека продолжить жизнь после собственной смерти» [5, с. 31]. Творческие люди погружаются в хаос, чтобы придать ему форму. Главное, пишет Р. Мэй, что отличает творческий акт, то, что он является встречей. Встреча может

случиться спонтанно, но также может сопровождаться добровольным усилием. Неотъемлемый компонент встречи – вовлеченность. Также важно то, что Р. Мэй признает проявление творчества только в деятельности.

«Встреча – это всегда столкновение двух полюсов» [5, с. 53]. Субъективный полюс – сам человек в процессе творчества, объективный полюс – мир, как совокупность существенных связей, в которых живет человек. Вопреки традиционным концепциям о природе творчества Р. Мэй опровергает положение, что творчество – это только субъективный полюс, проекция, то, что происходит с человеком. Объективный полюс (мир) – это обязательная часть творческого процесса. Творчество – это всегда процесс, в котором осуществляется взаимосвязь человека и мира. Творчество художника, поэта или ученого – это «медиум» (Р. Мэй), связующее звено между субъективным полюсом (человеком, личностью) и объективным (миром). «Объективный полюс останется небытием, пока усилиями поэта не обретет своего значения» [5, с. 85]. Именно это погружение в небытие и требует мужества. Здесь сходятся в понимании мужества П. Тиллих и Р. Мэй. Мужество то, что действует вопреки страху небытия (смерти), утверждая саму жизнь (мир и «Я» в мире). «...Встреча изменяет соотношение “я – окружающий мир”». Страх, который мы переживаем, – это преходящее чувство отчуждения, страх перед ничто. Творческие личности отличаются тем, что умеют жить со страхом... Эти люди не избегают небытия, открыто вступают с ним в схватку, заставляя его преобразовываться в бытие» [5, с. 102–103].

Творчество – это то, что связывает отдельное «Я» с миром; то, что Р. Мэй называет «встречей». «Встреча», творчество, бытие требует мужества. А понимание мужества Р. Мэя корнями уходит в анализ мужества П. Тиллиха.

Кроме мужества (П. Тиллих, Р. Мэй), другой базовой философской категорией для описания жизнестойкости является понимание веры в работах С. Кьеркегора. Вера рассматривается не сама по себе, но как нечто противостоящее страху. Одной из базовых онтологических категорий философии С. Кьеркегора является категория страха. Страх в контексте возможностей конечного и бесконечного. Страх необходимое условие человеческого существования, с которым он должен научиться жить: «Это приключение, которое должен испытать всякий человек: нужно научиться страшиться, чтобы не погибнуть либо от того, что тебе никогда не было страшно, либо оттого, что ты слишком сильно отдаешься страху; поэтому тот, кто научился страшиться надлежащим образом, научился высшему» [2, с. 277]. Страх существует повсеместно, и довольно сложно, не обманув себя, принять этот страх на себя. Страх в свою очередь – это возможность свободы, который воспитывается силой веры. А под верой С. Кьеркегор понимает «то, что Гегель однажды и по-своему совершенно правильно назвал внутренней уверенностью, которая предвосхищает бесконечность» [2, с. 279].

Личность, Я по С. Кьеркегору, синтез конечного и бесконечного, возможности и необходимости. Перевес к какому-либо сторону ведет к отчаянию. Страх или боязнь С. Кьеркегора и вера, их преодолевающая, есть скорее совершенно теистические категории. Но с психологической точки



рассмотрения вопроса важен тот момент, что С. Кьеркегор пишет о страхе перед чем-то превосходящем человека и о вере как о способности с ним справиться. Таким образом, для С. Кьеркегора вера – есть способ справиться с онтологическим страхом, страхом, присущим самому бытию.

В основе мужества П. Тиллиха лежит безусловная вера, преодолевающая онтологическую тревогу, у С. Кьеркегора вера также призвана преодолеть страх существования. С. Мадди не использует в своей концепции жизнестойкости неопределенное понятие «вера», а ограничивается рассмотрением и подробным анализом жизнестойкости как синонимом мужества и отваги. Вера более широкое понятие по отношению к жизнестойкости. Установки жизнестойкости призваны обеспечивать выбор в пользу будущего, тем самым формируя субъективный смысл жизни.

Концепция мужества творить Р. Мэя акцентирует внимание, во-первых, на создании нового, во-вторых, на процессе взаимодействия, непосредственной «встречи» субъективного и объективного. Выбор будущего, по С. Мадди, напрямую связан с приобретением нового опыта, а принятие решения в пользу будущего неизбежно сталкивается с вопросом соотношения возможностей (субъективного) и конкретных ограничений (объективного). Освоение новых форм, опыта и т.д. непременно требует мужества (жизнестойкости), что дает личное ощущение смысла и утверждение бытия.

В трудах П. Тиллиха есть указания на такие категории, как мужество быть частью и мужество быть собой. Но ни одна из них в полной мере не способна противостоять тревоги небытия. Акт безусловной веры, объединяя первое и второе, способен привести человека к ощущению смысла и целостности. У Р. Мэя появляется категория «встречи» и взаимодействия с Другим как неотъемлемая часть творческого процесса. Мужество по П. Тиллиху и мужество творить по Р. Мэю обладают целостностью, так как неотъемлемо содержат в себе два полюса (человека и мир).

В концепции жизнестойкости С. Мадди подробно не анализирует взаимодействие человека с миром и другими людьми. Жизнестойкость представляется как внутренняя установка самого человека, позволяющая снижать эффект стрессогенных воздействий. Социум в данном случае может служить поддержкой жизнестойкости, оказывая помощь и вдохновляя человека. Важным представляется то, что жизнестойкость по С. Мадди это скорее отсыл к «мужеству быть собой» П. Тиллиха.

Таким образом, концепция жизнестойкости опирается на более ранние категории мужества (отваги) и веры П. Тиллиха, Р. Мэя и С. Кьеркегора. Жизнестойкость С. Мадди раскрывается как механизм, способный создавать личное ощущение смысла в процессе принятия решений: в пользу прошлого или в пользу будущего. Выбор будущего сталкивается с онтологической тревогой, которую жизнестойкость призвана преодолеть. Принятие решений в пользу прошлого несет с собой чувство онтологической вины и его накопление из-за нереализованных возможностей. Жизнестойкость в данной концепции, по нашему мнению, характеризует «мужество быть собой».

Так или иначе, возможно выделение двух типов мужества (жизнестойкости): мужество быть собой и мужество быть частью. Если концепция С. Мадди акцентирует внимание на первом типе мужества, существуют и другие концепции экзистенциальных психологов, которые: 1) либо говорят о втором типе мужества, 2) либо пытаются объединить оба типа, говоря об экзистенциальном мужестве или мужестве быть. Примером первой концепции может служить понимание любви, жизнеспособности и активности Э. Фроммом, второй – мнение американского философа Дж. Холлиса.

Жизнеспособность у Э. Фромма проявляется в акте «давания», шире активности. Наиболее важная сфера давания – это сфера человеческих отношений. Возможность любви, проявляющейся в акте давания, предполагает высокий уровень продуктивной ориентации: «в этой ориентации человек преодолевает всемогущее нарциссическое желание эксплуатировать других и накапливать, и приобретает веру в свои собственные человеческие силы, отвагу полагаться на самого себя в достижении своих целей» [8, с. 12].

Э. Фромм одним из первых указал на установку активности как основную для практики давания и проявления жизнеспособности: «Активность означает не делание чего-то, а внутреннюю деятельность, созидательное использование своих сил. Любовь – это активность, если я люблю, я нахожусь в состоянии постоянного активного интереса к любимому человеку. Способность любить требует состояния напряжения, бодрствования, повышенной жизнеспособности, которые могут быть результатом только созидательной активной ориентации во многих других сферах жизни. Если кто-то не созидателен в других сферах жизни, он не созидателен и в любви. Рассмотрение искусства любви не может ограничиться только личной сферой. Оно неразрывно связано с социальной сферой. Если любить это значит иметь установку на любовь ко всему, если любовь – это черта характера, она должна обязательно присутствовать не только в отношениях к своей семье, и друзьям, но также и к тем, с кем человек вступает в контакт на работе в делах, в своей профессиональной деятельности. Здесь нет “разделения труда” между любовью к своим и чужим» [8, с. 60].

Таким образом, жизнестойкость, жизнеспособность, по Э. Фромму, проявляется в активности любви, направленности на другого, продуктивной ориентации. Это уже не столкновение с неопределенным миром, онтологической тревогой, а продуктивное созидание личностного смысла в отношениях с Другим. По нашему мнению, концепция Э. Фромма описывает мужество быть частью.

Дж. Холлис также упоминает об экзистенциальном мужестве и отваге: «Только экзистенциальное мужество может позволить нам понять себя, повысить свое значительность в отношении к безмерной вселенной. Хватит ли у нас отваги, чтобы совершить свое странствие? Сможем ли мы прорваться через воображаемые рамки своего окультуривания и своих комплексов? Эти вопросы обескураживают нас, и ответы на них определяют наше психическое здоровье» [9, с. 194]. Мужество у него также соотносится с угрозой небытия



и поиска возможности самоутверждения. А такое самоутверждение возможно лишь во взаимодействии с Другим. Другой понимается Дж. Холлисом не только как какой-либо человек, но и как что-либо или кто-либо отличное от «меня» вплоть до мифов, Бога и Вселенной. А возможность позволения Другому быть истинно Другим Дж. Холлис называет любовью: «Позволить Другому быть Другим – это не простая задача, но это единственный путь к тому, чтобы любить [9, с. 199]. Мужество понимается как позволение быть себе и быть другому вне собственных представлений, проекций, контролирования: «Радикальное желание позволить себе просто быть вместо того, чтобы контролировать себя, требует великого мужества...» [9, с. 201]; и «Они нашли в себе мужество позволить Другому быть Другим. Их видение лишило их покоя и безопасности, зато придало им достоинство и помогло найти смысл жизни» [9, с. 204].

Также Дж. Холлис опирается на работы К. Юнга, дабы проиллюстрировать мир человеческих отношений и процесс индивидуации, непременно требующий мужества. Так как в этом процессе Я должно отойти от самого себя, чтоб в итоге к себе и вернуться. «У человека, который не взаимодействует с другими людьми, отсутствует целостность, ибо он может достичь состояния целостности только через свою душу, а душа не может существовать без своей другой стороны, которая всегда находится у Тебя. Целостность – это комбинация Я и Ты, и тогда они оказываются частями трансцендентного единства» [9, с. 70].

Предельно точку зрения Дж. Холлиса можно проиллюстрировать следующей цитатой: «Существует слово, характеризующее позицию человека, который, сталкиваясь с зыбкой неопределенностью, не отступает от нее, и это слово – мужество. Существует слово для ощущения почтения и непохожести Другого, и это слово – любовь» [9, с. 204].

Итак, Дж. Холлис пишет и об экзистенциальном мужестве, но, как и Э. Фромм, более подробно описывает взаимоотношения с Другим. Мужество позволения Другому быть Другим, как и мужество принятия онтологической тревоги, позволяет идти человеку по пути приобретения личного смысла.

Выводы

1. Жизнестойкость в концепции С. Мадди, включающая три взаимосвязанных установки (вовлеченность, контроль и принятие риска) призвана справляться с онтологической тревогой, связанной с выбором будущего.

2. По нашему мнению, жизнестойкость в данном случае характеризует «мужество быть собой» (в категориях П. Тиллиха).

3. Парадокс жизнестойкости состоит в том, что она не может полностью принять на себя тревогу небытия без второй своей составляющей – «мужества быть частью».

4. В концепциях П. Тиллиха и Р. Мэя мы находим оба полюса, которые «встречает» жизнестойкость – Мир и Другого.

5. «Мужеству быть частью» посвящены работы Э. Фромма и Дж. Холлиса. Важный момент в данных концепциях – это позволение Другому быть Другим.

6. Но ни мужество «быть частью», ни мужество «быть собой» в полной мере не способны противостоять тревоге небытия, предельно, что их объединяет – это акт безусловной веры, «принятие самого принятия» (П. Тиллих).

7. Таким образом, жизнестойкость, по С. Мадди, описывает лишь одну из сторон взаимодействия человека с миром, не учитывая при этом специфику взаимодействия «Я» – Другой.

В рамках Пермской психологической школы, изучением таких «отношений» в концепции метаиндивидуального мира занимался Л.Я. Дорфман [1]. Шкалы его «Полимодального вопросника Я» отражают характер взаимодействия с Другим: авторство, обладание, принятие и зависимость. Перспективой данного исследования была бы эмпирическая проверка гипотез о том, как жизнестойкость (один полюс – Я-Мир) взаимосвязана с модальностями «Я» (второй полюс – Я-Другой).

Список литературы

1. Дорфман Л.Я. Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность. – М.: Смысл, 2004. – С. 112–114.
2. Кьеркегор С. Страх и трепет: пер. с дат. – Изд. 2-е. – М.: Культурная революция, 2010. – 448с.
3. Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений // Психол. журн. – 2005. – Т. 26, № 6. – С. 87–101.
4. Мэй Р. Любовь и воля. – М.: Винтаж, 2011 – 288 с.
5. Мэй Р. Мужество творить. – М.: Ин-т общегуманит. исслед, 2008. – 156 с.
6. Мэй Р. Пауль Тиллих. Воспоминания о дружбе / пер. с англ. Е. Семенов. – М.: ИОИ, 2013. – 192 с.
7. Тиллих П. Мужество быть // Тиллих П. Избранное. – М.: Юрист, 1995. – С. 7–131.
8. Фромм Э. Искусство любить. Исследование природы любви / пер. Л.А. Чернышевой. – М.: Педагогика. 1990. – 64 с.
9. Холлис Дж. Грезы об Эдеме: В поисках доброго волшебника: пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2013. – 222 с.
10. Maddi S.R. Hardiness training at Illinois Bell Telephone // In Opatz J. (Ed.). Health promotion evaluation. Stephens Point. WI: National Wellness Institute. 1987. – P. 101–115.
11. Maddi S., Kobasa S. The Hardy Executive: Health under Stress. Homewood (IL): Dow Jones-Irwin. 1984.



УДК 159.9

Пузырёва Любава Олеговна

аспирант, старший преподаватель кафедры психологии развития

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

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ВОСПРИЯТИИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ПОЛИТИКА

Liubava O. PuzyrevaPostgraduate Student, Senior Lecturer of Department of the Developmental
Psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State National Research University»
15, Bukireva, 614990, Perm, Russia
e-mail: puzireva.l@gmail.com*

SEX DIFFERENCES IN THE PERCEPTION OF PERSONALITY OF POLITICIAN

Аннотация. Представлены результаты теоретического и эмпирического исследования половых различий в восприятии индивидуальности политика. Данная проблема проанализирована с точки зрения исторического аспекта, актуальности и новизны. Описаны цель и задачи эмпирического исследования, которые состояли в изучении особенностей восприятия индивидуальности политика-мужчины и политика-женщины у реципиентов мужчин и женщин. В ходе исследования были обнаружены специфические особенности в восприятии, связанные с полом политиков. Проанализирована специфика в связи с полом реципиентов. Кроме того, были выделены особенности восприятия индивидуальности политика в зависимости от двух факторов одновременно: пола политика и пола реципиента.

Ключевые слова: восприятие индивидуальности, политические лидеры, восприятие индивидуальности политика, пол.

Abstract. This article presents the results of the theoretical and empirical research of sexual differences in the perception of personality of politician. The problem is analyzed from the point of view of historical aspect, relevance and novelty. There is a description of purpose and objectives of the empirical study: study

of features of the perception of personality of female and male politician between female and male recipients. The sample of the study included 462 people. As an incentive material we used fragments of video recordings of information speeches of politicians at the regional level. The study revealed specific features in the perception which connected with the sex of politicians. Also, the specificity in connection with the sex of recipients is analyzed. In addition, the features of perception of the personality of politician were highlighted depending on two factors at the same time: the sex of the politician and the sex of the recipient.

Key words: perception of the personality, politician, female and male politicians, perception of personality of politician, sex/gender, connection with sex.

Изучение особенностей восприятия индивидуальности политических деятелей представляется в современной науке актуальной проблемой. Это связано, во-первых, с возрастанием тенденции к интегральному исследованию индивидуальности, а во-вторых, с необходимостью изучения личности политика и наиболее важных аспектов его восприятия.

В условиях современной обстановки в стране и в мире одной из важных проблем научного знания становится проблема политического лидерства, а именно вопросы формирования образа политических деятелей и восприятия индивидуальности политиков. Без исследования данных вопросов невозможно понимание механизмов и особенностей функционирования процессов поиска и выдвижения на решающие государственные посты новых людей, способных на преобразование страны и на проведение политики, улучшающей жизнь граждан.

Изучение данной проблемы представляется особенно интересным в контексте исследования проблем индивидуальности человека. На протяжении длительного времени ее изучением занимались отечественные психологи петербургской (Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Головей, Б.Г. Ананьев), московской (С.Б. Малых, А.И. Крупнов, М.С. Егорова, Э.А. Голубева, В.Д. Небылицын, В.М. Русалов, Б.М. Теплов, А.А. Бодалев), пермской (В.С. Мерлин, М.Р. Щукин, Б.А. Вяткин) научных школ, а также другие научные коллективы. На данный момент определены методологические основы изучения индивидуальности (М.Р. Щукин, Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман), изучаются вопросы активности индивидуальности (А.А. Волочков), современные исследования обогащают данные об особенностях познания индивидуальности другого человека.

Однако необходимо отметить, что, несмотря на то что количество исследований в области познания индивидуальности человека возрастает, проблеме индивидуальности с точки зрения субъекта, ее познающего, уделяется недостаточно внимания. В связи с этим особенно интересным представляется изучение особенностей восприятия Другого в связи со спецификой профессиональной деятельности.

Анализ особенностей восприятия индивидуальности политика имеет высокую практическую значимость в связи с тем, что может внести



существенный вклад в процесс формирования имиджа политического лидера, в разработку стратегий политических кампаний и тактик общения с гражданами, а также поможет объяснить причины прихода к власти тех или иных сил и лиц.

Вместе с тем, характеризуя современное состояние проблемы изучения восприятия политика в целом, следует отметить, что и вопрос относительно половых особенностей остается малоизученным. Обращает на себя внимание тот факт, что чаще всего половые различия исследуются на примерах зарубежных политических лидеров. Существующие исследования сосредоточены преимущественно на проблемах стереотипизации и изучения половых стереотипов при описании политиков, например, в средствах массовой информации. В связи с этим интересным представляется изучение особенностей восприятия индивидуальности политика у реципиентов разного пола.

Итак, вышесказанное определило цель настоящего эмпирического исследования – изучение половых особенностей в восприятии индивидуальности политика разного пола. Перед нами стояли задачи: изучить особенности восприятия индивидуальности политика-мужчины и политика-женщины у реципиентов мужчин и женщин.

Для решения поставленных задач был использован комплекс методов, включающий теоретические (анализ психологической, психолингвистической, политической литературы), эмпирические методы (метод свободного описания с применением метода компьютерного контент-анализа, метод семантического дифференциала) и методы статистического анализа данных (эксплораторный факторный анализ методом главных компонент, t -критерия Стьюдента, ϕ -угловое преобразование Фишера).

В исследовании приняли участие 462 студента Пермского государственного национального исследовательского университета (ПГНИУ) специальностей естественнонаучного и гуманитарного циклов. Выборка была уравновешена по полу.

Выбор студентов в качестве основной исследуемой группы был осуществлен по ряду причин [2, 3, 7, 8, 11]. Во-первых, это связано с социальной обстановкой в стране. В последние годы можно наблюдать резкий рост числа молодежных объединений и политических акций, организованных ими. Во-вторых, это связано со спецификой участия молодежи в сфере политики в последние годы, которая заключается во все большем проявлении политической активности, интересе к решению политических задач, активном использовании политических прав (М.С. Комарова, Е.Н. Малик). Как отмечают исследователи, именно в студенческом возрасте наиболее активно протекает процесс политической социализации личности, студенты активно реализуют политические идеи и ценности через включение в политическую жизнь (А.В. Щепеткин). Кроме того, не возникает сомнения, что студенчество в современной России представляет собой основной стратегический ресурс

и источник инициатив, развития всех сфер жизни, общественных изменений. В-третьих, выбор связан с высокой способностью молодежи вербализировать свои суждения, невысокой, как правило, подверженностью стереотипам, их смелостью и активностью при проведении исследований.

В качестве стимульного материала были использованы записи выступления политических деятелей – мужчин и женщин. Для повышения валидности исследования в качестве стимульного материала были взяты записи выступлений политиков на региональном уровне. Выступления носили не агитационный, а информационный характер. Были выбраны политики из Ростовской и Саратовской областей.

Длина транслируемых видеороликов была фиксирована и составляла 5 минут. Данный временной промежуток был выбран в соответствии с результатами, полученными в 2012-м г. в исследовании С.Ю. Ждановой, В.Б. Полякова и Э.Е. Нахтаровой. Авторами было обнаружено, что длина видеоролика влияет на выделяемые и описываемые характеристики. При предъявлении 5-секундного видеоролика испытуемые обращали больше внимания на внешность человека и его индивидуальные характеристики. Тогда как при предъявлении 5-минутного видеоролика – на психологические свойства личности, что является более глубоким уровнем познания индивидуальности и соответствует цели и задачам нашего исследования [5].

После восприятия записи выступления политического деятеля испытуемым было предложено заполнить свободный самоотчет и авторский семантический дифференциал [6], созданный и апробированный Н.В. Козловской в исследованиях образа современного политика в 2012-м, 2014-м гг.

В качестве основного метода, направленного на изучение восприятия индивидуальности политика, был использован метод свободного описания (М. Lalljee, R. Angelova, С.Ю. Жданова, Е.Л. Аликина) с применением метода качественного и компьютерного контент-анализа. В ходе исследования были использованы качественные и количественные методы обработки данных.

За основу анализа была взята категориальная сетка Е.Л. Аликиной (для изучения познания индивидуальности Значимого Другого) [1], составленная в соответствии с категориальной сеткой С.Ю. Ждановой [4], в которой категории контент-анализа выделены в соответствии с целостным представлением об индивидуальности, пониманием индивидуальности в широком смысле слова, рассмотрением ее как динамической системы, выражающей индивидуальный характер взаимосвязей всех свойств человека (В.С. Мерлин, Б.А. Вяткин). В данную структуру разноуровневых свойств индивидуальности в соответствии с задачами исследования также были включены характеристики индивидуальных свойств индивидуальности на основе подхода Б.Г. Ананьева, а также характеристики индивидуальных особенностей в соответствии с подходом К.К. Платонова. В структуру образа политика вошли категории, представленные в табл. 1.



Таблица 1

Категории контент-анализа для метода свободного описания восприятия образа политического деятеля

Место категории в структуре индивидуальности	Категория
Характеристики индивидного уровня индивидуальности	Физические качества
	Внешний вид, стиль одежды
Особенности познавательной сферы	Особенности познавательной сферы
Психологические особенности	Мотивационная сфера, свойства личности
Психодинамические особенности	Темперамент
Социально-психологический уровень индивидуальности	Социальные роли
Эмоциональные характеристики	Эмоциональные реакции
Деятельностные характеристики	Особенности профессиональной деятельности
	Особенности общения
	Действия перед камерой

В качестве вспомогательного метода, направленного на изучение образа политика, как результата процесса восприятия, был использован метод семантического дифференциала (Ч. Осгуд, Е.Ю. Артемьева, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев).

На основании результатов сравнительного анализа данных, полученных при проведении метода свободного описания и семантического дифференциала, были выявлены специфические различия в восприятии образа политика в связи с полом.

Для исследования половых особенностей образа политического деятеля были проанализированы данные, полученные методом семантического дифференциала. С помощью математико-статистической процедуры эксплораторного факторного анализа методом главных компонент (методом вращения – Варимакс с нормализацией Кайзера) была выделена факторная структура образа политика-мужчины и политика-женщины.

В образе политика-мужчины было выделено 4 фактора:

- *авторитетность* (куда вошли характеристики: авторитетный, важный, серьезный, смелый, трудолюбивый, бескомпромиссный, боевой, надежный, заметный, независимый, прямой, дальновидный);
- *харизматичность* (представлен характеристиками: жизнерадостный, гибкий, с чувством юмора, осмотрительный, честолюбивый, привлекательный, семейственный);
- *компетентность* (включающий характеристики: компетентный, проницательный, дипломатичный, опытный, естественный, красноречивый, практичный, устремленный, коммуникабельный);

- *энергичность* (представлен такими характеристиками, как: энергичный, эмоциональный, дерзкий, одержимый, рискующий, популярный).

Доля объяснимой дисперсии факторной структуры составила 58,7 %.

В образе политика-женщины было также выделено 4 фактора:

- *авторитетность* (представленный характеристиками: авторитетный, серьезный, важный, смелый, заметный, бескомпромиссный, прямой, трудолюбивый, надежный, пробивной, дальновидный, устремленный, опытный);

- *энергичность* (включающий характеристики: энергичный, эмоциональный, дерзкий, рискующий, популярный, одержимый, привлекательный);

- *харизматичность* (куда вошли характеристики: гибкий, жизнерадостный, осмотрительный, с чувством юмора, честолюбивый, семейственный, практичный);

- *компетентность* (включающий такие характеристики, как: проницательный, красноречивый, компромиссный, компетентный, естественный, коммуникабельный, независимый).

Доля объяснимой дисперсии факторной структуры составила 55,9 %.

Можно заключить, что структура образа политика-мужчины и политика-женщины является сходной. Предположительно это связано со спецификой профессиональной деятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что специфика профессии определяет структуру образа.

В основе структуры образа политика-мужчины и политика-женщины лежат следующие сходные характеристики: авторитет, компетентность, харизма, энергичность.

Однако были обнаружены различия, которые заключаются в разной наполненности факторной структуры образа и величиной факторных весов.

В факторной структуре образа женщины-политика фактор «энергичность» объясняет большую долю дисперсии и обладает большим собственным значением, чем аналогичный фактор в структуре образа мужчины-политика. В образе мужчины-политика, напротив, фактор «харизматичность» объясняет большую вариативность данных, чем в образе женщины-политика.

Таким образом, в структуре образа мужчины-политика более значимым компонентом является харизматичность и компетентность, тогда как в структуре образа женщины-политика больший вес имеет энергичность.

В структуре образа политика главной компонентной является авторитетность. Данная характеристика не является полоспецифичной, тогда как другие компоненты в разной степени определяют структуру образа политика в связи с полом. Полученные различия можно объяснить действием механизмов восприятия. Специфичность, возможно, обусловлена полоролевыми ожиданиями реципиентов от политика-мужчины и политика-женщины.



Кроме того, нами был использован *t*-критерия Стьюдента для зависимых выборок с целью проверки предположения относительно наличия различий в восприятии политика в связи с полом политика. Данные статистического анализа представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Сравнение особенностей образа мужчины-политика
и женщины-политика (критерий парных выборок)**

Характеристика	Парные разности		<i>t</i>
	Среднее	Стд. отклон.	
М зрелый – Ж зрелый	0,610	1,040	5,147**
М обаятельный – Ж обаятельный	-0,779	1,713	-3,990**
М сексуальный – Ж сексуальный	-0,688	1,648	-3,664**
М привлекательный – Ж привлекательный	-0,662	1,651	-3,520**
М компромиссный – Ж компромиссный	-0,597	1,549	-3,383**
М гибкий – Ж гибкий	-0,506	1,729	-2,570**
М авторитетный – Ж авторитетный	0,428	1,673	2,247*
М стратег – Ж стратег	0,324	1,380	2,063*
М внушительный – Ж внушительный	0,350	1,493	2,060*
М опытный – Ж опытный	0,298	1,278	2,051*

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

Полученные результаты позволили сделать вывод, что реципиенты по-разному оценивают образ мужчины-политика и женщины-политика, наделяя эти образы различными характеристиками. Так, реципиенты оценивают образ мужчины-политика, наделяя его в большей мере такими характеристиками, как зрелый, опытный, стратег, авторитетный и внушительный. Оценивая образ женщины-политика, реципиенты больше акцентируют внимание на характеристиках: обаятельный, сексуальный, привлекательный, гибкий, компромиссный. Данные различия можно объяснить процессами стереотипизации – механизмом конструирования образа политического деятеля.

Таким образом, на данном этапе исследования было показано, насколько образ политика имеет различия в связи с полом политика.

Кроме того, в ходе исследования нами были выделены специфические особенности в восприятии индивидуальности политического деятеля и в структуре образа политика у двух категорий респондентов: мужчин и женщин.

Качественный анализ метода свободного описания показал, что реципиенты-мужчины при восприятии индивидуальности политика выделяют в большей степени деятельностные характеристики, из которых наибольший вес имеет категория особенностей общения. Причем при описании особенностей общения мужчины концентрируются на вербальной составляющей. В отношении реципиентов-женщин при восприятии индивидуальности политика преобладают характеристики индивидного уровня индивидуальности, а именно описания физических качеств и внешнего вида. Также женщины часто описывают невербальный компонент выступления политика.

С помощью коэффициента ϕ -углового преобразования Фишера было доказано, что значимые различия присутствуют по категориям: физические качества, внешний вид, эмоциональные реакции, особенности профессиональной деятельности, особенности общения и особенности поведения.

Можно сделать вывод, что восприятие индивидуальности политика достоверно различается в зависимости от пола реципиента. Отличия в восприятии политиков реципиентами мужчинами и женщинами заключаются в большем выделении характеристик индивидного уровня индивидуальности женщинами и деятельностных характеристик мужчинами. Причем при описании особенностей общения мужчины склонны уделять больше внимания описанию вербальных компонентов, женщины, напротив, описанию невербальных компонентов выступления. Полученные данные соотносятся с данными исследований М.В. Суслиной, где показано, что при оценке речей выступающего политического лидера женщины уделяют больше внимания речевой манере, мужчины же интересуются содержанием выступления политика [10].

С целью сравнительного анализа образа политика в связи с полом нами также был использован t -критерия Стьюдента для анализа данных, полученных методом семантического дифференциала. Данные статистического критерия (табл. 3) показали, насколько различен образ политика у мужчин и женщин.

Таблица 3

**Результаты сравнительного анализа особенностей
образа политика в связи с полом респондентов**

Характеристика	Критерий равенства дисперсий Ливиня		t	Значимость (2-сторонняя)
	F	Знач.		
Ж умный	9,668	0,003	-3,782**	0,000
Ж опытный	2,004	0,161	-3,072**	0,003
Ж стратег	1,904	0,172	-2,735**	0,008
Ж серьезный	12,931	0,001	-2,707**	0,008
Ж заметный	6,965	0,010	-2,552**	0,013
Ж прямой	4,043	0,48	-2,518**	0,014
Ж внушительный	4,104	0,046	-2,391*	0,019
Ж зрелый	6,779	0,011	-2,378**	0,007
М гибкий	2,666	0,107	-2,371*	0,020
М важный	10,682	0,002	-2,327*	0,046
М внушительный	6,293	0,014	-2,327*	0,023
Ж влиятельный	0,234	0,630	-2,327*	0,023
Ж компетентный	0,038	0,845	-2,243*	0,028
М популярный	2,900	0,093	-2,188*	0,032
М устремленный	0,086	0,770	-2,167*	0,033
Ж обаятельный	0,270	0,605	-2,099*	0,039
М энергичный	0,082	0,775	-1,987	0,051
Ж естественный	2,761	0,101	-1,980	0,051
Ж удачливый	0,612	0,436	-1,968	0,053
Ж пробивной	0,216	0,644	-1,963	0,053
Ж коммуникабельный	1,580	0,213	-1,935	0,057

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



Было доказано, что женщины-реципиенты выделяют значительно больше характеристик в структуре образа политика, придают большее значение определенным характеристикам политика, таким как ум, опыт, серьезность, внушительность, зрелость, гибкость и другие, т.е. образ политика в группе женщин более подробный и развернутый.

Таким образом, результаты, полученные на данном этапе исследования, позволяют сделать вывод относительно различий в восприятии индивидуальности политика в зависимости от пола реципиента.

На следующем этапе нашего исследования были выделены специфические особенности восприятия индивидуальности политика в зависимости от двух факторов одновременно: пола политика и пола реципиента.

Качественный анализ текстов-описаний метода свободного самоотчета показал, что *реципиенты-женщины* в процессе восприятия *мужчины-политика* чаще и подробнее описывают внешность. Выявлена тенденция, согласно которой *мужчины-политики* в большей степени вызывают доверие у *женской аудитории*. Кроме того, *женщины* чаще прибегают к описанию невербальных компонентов выступления *мужчины-политика*.

Схожие тенденции обнаружены в описании *политика-женщины* в группе *реципиентов-женщин*. В структуре образа *женщины-политика* у *реципиентов-женщин* преобладает компонент характеристик индивидного уровня индивидуальности. Кроме того, существенным структурным компонентом образа *политика-женщины* среди *реципиентов-женщин* является невербальный компонент общения.

Специфические особенности выражаются в утверждениях, что *политики-женщины* более эмоциональны. Кроме того, встречаются замечания, что содержание речи ускользнуло, так как внимание было сосредоточено на внешнем виде *политика-женщины*.

Необходимо также отметить, что *женщины-реципиенты* демонстрируют большее вербальное неприятие *политиков-женщин*, проявляют негативные эмоциональные реакции, утверждают, что данный *политик-женщина* «не вызывала доверия», а по большей части «раздражала».

В ходе качественного анализа текстов-описаний *реципиентов-мужчин* были выявлены особенности восприятия индивидуальности политика. Было обнаружено, что *мужчины* в процессе восприятия выступлений как *женщин-политиков*, так и *мужчин-политиков*, в большей степени обращают внимание на тему выступления и вербальный компонент общения. Восприятие политического деятеля *мужчинами* в большей степени содержит критические суждения, особенно часто упоминаются характеристики речи политика.

При восприятии *мужчины-политика* *реципиенты-мужчины* склонны в большей степени анализировать вербальную составляющую выступления. Они более критичны, высказывают больше негативных эмоциональных реакций, демонстрируют неприятие *мужчины-политика*.

Для подтверждения предположения относительно различий в восприятии индивидуальности *политика-мужчины* у *реципиентов мужчин* и *женщин* был

проведен анализ данных с использованием коэффициента ф-углового преобразования Фишера. Было установлено, что при восприятии *мужчины-политика реципиенты-мужчины* в большей степени обращают внимание на особенности познавательной сферы, особенности профессиональной деятельности, поведение перед камерой, вербальную составляющую выступлений, содержательно их восприятие отличается резким эмоциональным неприятием. *Реципиенты-женщины* в большей степени обращают внимание на физические качества, внешность и невербальную сторону выступления, содержательно их восприятие отличается эмоциональным принятием.

Для подтверждения предположения относительно различий в восприятии индивидуальности *политика-женщины* у реципиентов *мужчин* и *женщин* был проведен также использован коэффициент ф-углового преобразования Фишера. Было установлено, что при восприятии *женщины-политика мужчины* сосредотачиваются на вербальной составляющей выступления, демонстрируют больше эмоционального принятия. *Реципиенты-женщины* также склонны большее внимание уделять физическим качествам, внешности и невербальной стороне общения, однако содержательно восприятие отличается негативными эмоциональными реакциями.

Таким образом, в ходе исследования были обнаружены особенности восприятия индивидуальности политиков разного пола у реципиентов разного пола.

Итак, по результатам исследования половых особенностей в восприятии индивидуальности политика можно сделать следующие выводы:

1. Восприятие индивидуальности политика имеет специфику в связи с полом политика. В основе структуры образа политика-мужчины и политика-женщины лежат сходные характеристики: авторитет, компетентность, харизма, энергичность. Главной компонентной является авторитетность. Однако структура образа политика-мужчины и политика-женщины имеет разную наполненность. В структуре образа мужчины-политика более значимым компонентом является харизматичность и компетентность, тогда как в структуре образа женщины-политика большую роль играет энергичность. Кроме того, реципиенты наделяют индивидуальность политика-мужчины и политика-женщины специфическими характеристиками. Образ мужчины-политика представлен в большей мере характеристиками: зрелый, опытный, стратег, авторитетный и внушительный. Образ женщины-политика наделен в большей степени характеристиками: обаятельный, сексуальный, привлекательный, гибкий, компромиссный.

2. Восприятие индивидуальности политика имеет специфику в связи с полом реципиентов. Установлено, что при восприятии индивидуальности политика реципиенты-мужчины концентрируют внимание на деятельностных характеристиках индивидуальности, а реципиенты-женщины в большей мере – на характеристиках индивидного уровня индивидуальности. Женщины больше ориентированы на восприятие невербальных характеристик в структуре образа политика, мужчины – на восприятие вербальных характеристик. В целом образ политического лидера у респондентов-женщин более детализированный, подробный, развернутый.



3. Восприятие индивидуальности политика имеет специфику в связи с полом политика и полом реципиентов. В ходе исследования было установлено, что при восприятии *мужчины-политика реципиенты-мужчины* ориентированы на особенности познавательной сферы, профессиональной деятельности, поведение перед камерой, вербальную составляющую выступлений. Содержательно образ *мужчины-политика* отличается резким эмоциональным неприятием со стороны *реципиентов-мужчин*. При восприятии *мужчины-политика реципиенты-женщины* ориентированы на физические качества, внешность и невербальную сторону выступления. Содержательно образ *политика-мужчины* отличается эмоциональным принятием со стороны *реципиентов-женщин*. Также было установлено, что при восприятии индивидуальности *женщины-политика реципиенты-мужчины* сосредотачиваются на вербальной составляющей выступления, внешнем облике и демонстрируют больше эмоционального принятия. При восприятии *женщины-политика реципиенты-женщины* склонны уделять большее внимание физическим качествам, внешности и невербальной стороне общения, однако содержательно восприятие отличается негативными эмоциональными реакциями. Можно сделать вывод, что реципиенты демонстрируют эмоциональное неприятие политика своего пола и эмоциональное принятие политика противоположного пола.

Список литературы

1. Аликина Е.Л. Познание матерью индивидуальности ребенка в зависимости от характеристик семейной среды: дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 2014. – 204 с.
2. Антонова А.С. Протест как форма политического участия молодежи в России // Молодежь – позитивная сила развития российского общества. – 2009. – С. 31–35.
3. Елисеев А.Л., Малик Е.Н., Мельников А.В. Специфика социально-политического самоопределения современной российской молодежи // Знание. Понимание. Умение. – 2015. – № 3. – С. 83–93.
4. Жданова С.Ю. Психология познания индивидуальности человека. – Пермь, 2005. – 190 с.
5. Жданова С.Ю., Поляков В.Б., Нахтарова Э.Е. Особенности восприятия человека на видеозаписи в связи с продолжительностью ее предъявления // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. Сер. «Педагогика, психология». – 2012. – № 2(9). – С. 115–117.
6. Козловская Н.В. Образ современного политика в представлении студенческой молодежи [Электронный ресурс] // Психол. исслед. – 2012. – №1(21). – С. 4. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 17.01.2017).
7. Комарова М.С. Участие молодежи в политическом процессе российского общества: поиск приоритетов // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. – 2016. – № 2. – С. 279–282.

8. *Малик Е.Н.* Особенности включения молодежи в политическую сферу общества современной России // Образование и общество. – 2008. – № 4. – С. 8–10.

9. *Пузырёва Л.О., Жданова С.Ю.* Восприятие образа политика в связи с полом // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2016. – № 4-1. – С. 78–85.

10. *Суслина М.В.* Гендерные аспекты восприятия России // Тез. междунар. науч. конф. «Актуальные проблемы политического восприятия России» (17–19 ноября 2009 г., г. Москва). – М., 2019. – С. 117.

11. *Щепёткин А.В.* Политическая активность молодежи: особенности и способы повышения // Омск. науч. вестн. – 2011. – № 2 (96). – С. 66–69.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.953

Дериш Федор Валерьевич

ассистент кафедры общей и клинической психологии

+7(342) 239-66-60

e-mail: fedor.derish@gmail.com

Пузырёва Любава Олеговна

аспирант, старший преподаватель кафедры психологии развития

+7(342) 239-61-56

e-mail: puzireva.l@gmail.com

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия
614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15*

ВКЛАД ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ В УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ

Fedor V. Derish

Assistant of the Department of General and Clinical Psychology

e-mail: fedor.derish@gmail.com

Liubava O. Puzyreva

Postgraduate Student, Senior Lecturer of Department
of the Developmental Psychology

e-mail: puzireva.l@gmail.com

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State University»
15, Bukireva st., 614990, Perm, Russia*

IMPACT OF PERSONALITY TRAITS AND ACADEMIC MOTIVATION IN SUCCESS OF STUDYING

Аннотация. Работа посвящена сравнению вклада в успешность обучения диспозиционных личностных черт и академической мотивации. Выборка состоит из 124 студентов первого курса двух факультетов: психологии; правового и социально-педагогического образования ПГПУ. Средний возраст испытуемых составил 19,1 лет (87 % девушек). В исследовании использовался

опросник «Шкалы академической мотивации» (в адаптации Т.О. Гордеевой), опросник диспозиционных черт личности HEXACO-PI-R [14], а в качестве успешности обучения использовался средний балл по первой сессии. Для математической обработки полученных результатов использовался линейный корреляционный и множественный регрессионный анализы. Результаты показывают, что типы мотивации в два раза эффективнее предсказывают академическую мотивацию, чем диспозиционные черты личности.

Ключевые слова: черты личности, академическая мотивация, успешность обучения.

Abstract. The current study is about how the dispositional personality traits and types of academic motivation influence the results of studying. The sample consists of 124 students of the Perm State Humanitarian Pedagogical University, age 17–21 years (87 % female). In the research was used the HEXACO-PI-R and the survey “Scales of academic motivation”, grade point average (GPA). The data were processed by lineal correlation and multiple regression analysis. The study contains results about that academic motivation is better predict in compare with personality traits.

Key words: personality traits, academic motivation, success of studying, grade point average.

Одной из основных задач современного образования является сохранение и повышение уровня качества образования. За последние десять лет профессиональное образование существенно модернизировалось. Об этом свидетельствуют вхождение в Болонский процесс, повышение гибкости образовательных стандартов, внедрение компетентностного подхода [10].

Ключевые изменения в организации образовательного процесса повлияли на требования к студентам. Начиная с I курса наблюдается увеличение объема самостоятельной работы студентов-очников. Все это отражается на психологической составляющей обучения – на индивидуальности студента. Теперь для успешного обучения большую роль начинают играть используемые стратегии обучения, степень самоорганизации и саморегуляции студента, развитие метакомпетенций, что в совокупности является составляющей личности студента. Именно данный фактор становится еще более существенным для успешности обучения.

В педагогической психологии успешность обучения (академическая успеваемость) часто изучается в связи с различными характеристиками [8, 12, 18, 20, 25, 26, 33]. Среди них в качестве предикторов академической успеваемости выделяют внешние (например, организационно-эргономические и дидактические) и внутренние (физиологические, психические и психологические) факторы. Психологические факторы в свою очередь подразделяются на когнитивные (показатели различных тестов интеллекта, обучаемость, когнитивные стили и др.), выражающиеся в степени развития познавательных процессов [13, 24], и на некогнитивные характеристики [3].



В данный момент происходит развитие моделей и соответствующих методов измерения личностных предикторов успешности обучения. Особенно это касается изучения диспозиционных черт личности, учебной мотивации, стилей саморегуляции, роль которой изучается в рамках различных концепций [1, 2, 11, 17, 20, 21].

Успешность обучения и диспозиционные черты личности

В процессе обучения кроме освоения знаний, умений и навыков учащиеся вырабатывают определенное отношение к миру и к самим себе. Такое развитие личности определяет возможность творческого преобразования полученных знаний и умений, а также применения их во внеучебной, нестандартной, новой для индивида, ситуации. Соответственно, личностные особенности студента претерпевают изменения в процессе учебной деятельности, что отражается на его успеваемости. Исследование собственно личности, ее вклада в успешность обучения считается особенно перспективным в связи с большей возможностью воздействия по сравнению со слабо изменяемыми когнитивными способностями [23].

Начало изучения взаимосвязи личностных черт и успешности обучения было положено в исследованиях связи интеллекта с академическими достижениями. В.Н. Дружинин в результате исследования роли интеллекта в успешности академической деятельности школьников пришел к выводу, что у учащихся с равным интеллектом продуктивность обучения определяется мотивацией и «приобщенностью к задаче» [13]. Кроме того, он указывает на потенциальную значимость таких черт «идеального ученика», как исполнительность, дисциплинированность и самоконтроль.

В исследованиях Дж. Тангни, Р. Баумайстера и коллег [34] было показано, что академические достижения студентов могут быть надежно предсказаны с помощью такой переменной, как самоконтроль ради достижения собственных целей и соблюдения личностных стандартов.

А. Даквортс и М. Селигман [27] выделили переменную, которую назвали самодисциплина. В лонгитюдном исследовании они показали, что данная характеристика оказалась значимым предиктором успеваемости в конце года, посещаемости занятий и баллов по стандартизированному тесту достижений.

Рост интереса к изучению взаимосвязи личностных черт и успешности обучения в психологической науке был связан, во-первых, с появлением факторных теорий личности, а во-вторых, с использованием метаанализа. Появление факторных теорий личности обусловило проведение исследований в рамках одной модели, что в свою очередь способствовало адекватному сопоставлению результатов на теоретическом уровне.

Применительно к описанию предикторов учебной успеваемости исследователями чаще используются общие, базовые, описания факторов личности [33]. В таких исследованиях показано, что различные наиболее обобщенные черты личности (например, факторы «большой пятерки») вносят вклад в успешность обучения.

На данный момент накоплен большой объем исследований взаимосвязи черт личности и учебных достижений в рамках модели «большой пятерки», что позволило провести метааналитические исследования, обобщающие полученные результаты.

По данным метаанализа А. Поропата, связь сознательности и учебной успешности сравнима по силе со связью интеллекта и успешности обучения. Однако к перечисленным факторам добавляется еще и фактор «согласие» [33]. В исследовании Трапманна и коллег (2007 г.) метаанализу было подвергнуто 58 исследований, в результате чего к двум основным факторам был добавлен нейротизм, который, по полученным результатам, негативно связан с удовлетворенностью обучением.

Подобные расхождения в метааналитических исследованиях можно объяснить через специфику выборок, взятых за основу для анализа. Процесс обучения и образовательная система, различающийся в зависимости культурных особенностей, накладывает неодинаковые требования к психологическим особенностям студентов.

Так, в результате анализа иранских исследователей [30] было показано, что основным предиктором достижений у них является сознательность, а нейротизм и экстраверсия являются более слабыми предикторами успеваемости. Исследования шотландских студентов показали, что единственным значимым фактором для успешности обучения является добросовестность [28]. Американские ученые выделяют факторы сознательности, согласия и экстраверсии в качестве наиболее значимых [31]. Результаты британского эксперимента, в котором участвовали старшие школьники, свидетельствуют о большей значимости открытости опыту [29]. В российском исследовании [22] было показано, что открытость опыту, сознательность и нейротизм являются наиболее значимыми позитивными предикторами успеваемости школьников.

В основе обнаруженных противоречий лежат особенности организации учебного процесса в разных странах, выливающиеся в дифференциацию требований к студентам. Как следствие, в разных учебных средах успешными оказываются студенты, обладающие различным набором личностных характеристик.

Психологические предикторы академической успеваемости также исследовались в русле неклассической психологии. В качестве факторов учебных достижений различными исследователями называются атрибутивный стиль [7], психологическое благополучие, различные типы мотивации, жизнестойкость [4] и т.д.

Успешность обучения и академическая мотивация

Школьные учителя могут применять оценки не только для оценивания знаний, качества результата деятельности, но и в качестве внешних мотивов, поддерживая желательное поведение [19]. Учителя могут завышать оценки из-за симпатии к личностным особенностям учеников. Оценка становится связанной с межличностными отношениями, приобретая необъективный



характер. Все это оставляет след на мотивационном профиле, образовательных стратегиях и поведении школьников, что переносится на следующие ступени образования. Кроме того, система оценивания варьируется в зависимости от содержания учебного материала и приоритета основных предметов.

Несмотря на минусы применения оценок, они активно исследуются и в России [1, 8], и за рубежом, где используется показатель GPA (Grade Point Average) – среднее арифметическое успеваемости по трем последним семестрам [32]. Вероятно, усреднение оценок по всем предметам нивелирует недостатки такого оценивания и позволяет использовать в различных психологических исследованиях.

В современных российских работах [4, 9] показано, что для успешности обучения становятся важными личностные характеристики, обеспечивающие продуктивное применение собственных когнитивных способностей, что является частью такого личностного свойства, как академическая мотивация.

В традиционных системах обучения академическая мотивация имеет тенденцию к снижению роли внешних и внутренних мотивов и повышению амотивации [12]. В отечественных исследованиях академической мотивации показано, что внутренние мотивы хорошо прогнозируют успешность обучения у школьников [9] и у студентов [15]. С помощью моделирования структурными уравнениями определено, что внутренняя мотивация вносит достоверный вклад в академическую успеваемость [1].

В структуре академической мотивации наиболее продуктивной являются внутренние мотивы, которые, согласно результатам исследования Т.О. Гордеевой и Е.Н. Осина, связаны со средним баллом успеваемости на протяжении четырех сессий ($r = 0,22-0,27$) [7]. Внешние мотивы вносят меньший вклад в успешность обучения.

Личностные переменные вносят различный вклад в успешность обучения, где выделяются общие тенденции для наиболее обобщенных диспозиционных личностных черт (факторов), для личностных свойств и более частных психологических характеристик. Наиболее существенными к прогнозированию успешности обучения остаются диспозиционные личностные черты и академическая мотивация. Остается открытым вопрос об их соотношении и взаимосвязи, а также предсказательной способности для студентов начиная с первого курса обучения. Данное обстоятельство обусловило цель настоящего исследования.

Работа посвящена исследованию связи диспозиционных личностных черт и академической мотивации как предикторов успешности обучения. В связи с анализом проведенных исследований главной гипотезой исследования является следующее: внутренняя мотивация вносит больший вклад в успешность обучения, чем диспозиционные личностные черты.

Выборка и методы исследования

Выборку составили 124 студента (количество девушек – 109) I курса в возрасте от 17 до 21 лет ($M = 19,1$; $SD = 1,06$). Диагностика диспозиционных черт личности проводилась с помощью НЕХАСО-PI-R [14]. Академическая мотивация диагностировалась с помощью опросника «Шкалы академической

мотивации» [5]. В качестве показателей успешности в обучении использовался средний балл по результатам двух сессий. В исследовании использовался корреляционный и множественный регрессионный анализ.

Для диагностики учебной мотивации использовался опросник «Шкалы академической мотивации» в адаптации Т.О. Гордеевой [5]. Опросник является адаптацией одной из методик, разработанных Р. Валлерандом и коллегами, и направлен на измерение типов академической мотивации [36]. Опросник предлагает респондентам выразить свое согласие с пунктами по 4-балльной шкале Ликерта. В качестве показателей успешности в обучении использовался средний балл по результатам первой сессий. При обработке данных применялся программный пакет статистических анализов SPSS 21.0.

Результаты и их обсуждение

Исходя из описательных статистик в данной выборочной совокупности наблюдается слегка завышенный уровень следующих характеристик: «открытость опыту», «познавательная мотивация», «мотивация саморазвития», «успешность обучения». Экстернальная мотивация и амотивация были выражены слабо.

Выборку первокурсников составили индивиды, обладающие относительно высокой склонностью к познанию нового, более высокой эстетичностью и любознательностью. Мотивационный профиль характеризуется преобладанием мотивов, связанных со стремлением к получению новых знаний, ощущением роста своей компетентности и переживанием чувства уважения к себе, что характеризует первокурсников как настроенных на получение новых знаний, получение объективно высоких результатов своей деятельности, и в целом отражает позитивные ожидания от процесса обучения.

Для проверки выборочной совокупности на нормальность распределения использовался критерий Колмогорова – Смирнова. Две из 14 исследуемых характеристик оказались распределены не нормально: «амотивация» и «успешность обучения». Амотивация смещена в сторону уменьшения, что обусловлено новизной обучения в вузе, высоким уровнем академической мотивации и особенностями психометрических характеристик используемой методики [5].

Таблица 1

Описательные статистики показателей личностных черт, шкал академической мотивации и среднего балла по сессии у студентов-первокурсников ($n = 124$)

№ п/п	Показатели	Среднее	Станд. откл.
1	Честность – склонность к обману	3,34	0,75
2	Эмоциональность	3,36	0,72
3	Экстраверсия	3,14	0,77
4	Доброжелательность	3,14	0,77
5	Сознательность	3,16	0,62
6	Открытость опыту	3,69	0,56
7	Познавательная мотивация	3,55	0,86



Окончание табл. 1

№ п/п	Показатели	Среднее	Станд. откл.
8	Мотивация достижения	3,00	0,98
9	Мотивация саморазвития	3,42	0,88
10	Мотивация самоуважения	3,30	0,96
11	Интроецированная мотивация	2,81	1,05
12	Экстернальная мотивация	2,27	1,03
13	Амотивация	1,33	0,64
14	Успешность обучения	4,24	0,40

Успешность в обучении увеличивается по мере возрастания количества студентов. В существующей образовательной системе, где от оценок зависит (а) эмоциональное отношение студентов и (б) результативная отчетность подразделения и образовательной организации в целом, происходит искусственное завышение оценок в целом по группе. Несмотря на все вышесказанное, внутригрупповые различия сохраняются на том же уровне.

Анализ взаимосвязей диспозиционных черт личности и типов академической мотивации

Дополнительной задачей являлась оценка связи двух, важных для успешности обучения, конструктов: академической мотивации и наиболее обобщенных личностных черт. Для этого использовался линейный корреляционный анализ по Пирсону между личностными чертами модели НЕХАСО и типами академической мотивации. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа между показателями личностных черт модели НЕХАСО и типами академической мотивации ($n = 124$)

№	Переменные	ПМ	МД	Мса	Мсу	ИМ	ЭМ	АМ
1	Честность-склонность к обману					-0,196*	-0,380**	
2	Эмоциональность				0,379**	0,495**	0,385**	
3	Экстраверсия					-0,250*	-0,202*	-0,228*
4	Доброжелательность	0,313**	0,318**	0,246*				
5	Сознательность							
6	Открытость опыту							-0,195*

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

Условные обозначения: ПМ - познавательная мотивация, МД - мотивация достижения, Мса - мотивация саморазвития, Мсу - мотивация самоуважения, ИМ - интроецированная мотивация, ЭМ - экстернальная мотивация, АМ - амотивация.

Все показатели академической мотивации в разной степени оказались связанными с пятью из шести базовых личностных черт. Исключением оказалась диспозиционная черта «сознательность», которая не связана ни с одним типом академической мотивации. Отсутствие связи показывает, что у первокурсников еще не сформировался индивидуальный стиль учебной деятельности, в котором интегрируются личностные характеристики, связанные с успешными способами и стратегиями, используемыми для достижения высоких результатов обучения.

Внешняя мотивация, представленная мотивами самоуважения, интроецированными и экстернальными побудителями, по-разному связана с личностными чертами. Черты «честность – склонность к обману» и «экстраверсия» оказались обратно связанными с внешними по отношению к учебной деятельности мотивами, когда как черта «эмоциональность» – положительно.

Связь эмоциональности и внешних мотивов описывает изучаемый конструкт – внешнюю мотивацию, для которой характерна высокая чувствительность к требованиям образовательного учреждения, к неудачам в учебной деятельности, которые внешне замотивированный студент пытается избегать. Первокурсники оказались чувствительны к внешним требованиям, где с увеличением роли внешних мотивов увеличивается беспокойство, тревога у студентов. У первокурсников наблюдается преобладание аффективных побудителей учебной деятельности.

Взаимосвязь черты «честность – склонность к обману» с интроецированной и экстернальной мотивацией описывает внешние мотивы учебной деятельности. Характерным для внешних мотивов оказывается склонность к обману, использованию «обходных путей», нечестных и мошеннических стратегий в учебной деятельности, что согласуется с результатами исследования Гижицкого [1] и косвенно подтверждает результаты исследования взаимосвязи негативных черт личности и академической мотивации [16].

Третьей чертой, связанной с внешней мотивацией, является «экстраверсия». «Экстраверсия» также оказалась связанной с академической амотивацией. Взаимосвязь характеризует внешнюю мотивацию, для которой характерна низкая степень социальной вовлеченности в процесс обучения. Внешне мотивированный студент в меньшей степени настроен на взаимодействие с преподавателями, сокурсниками и администрацией образовательного учреждения.

Студенты, которые избегают конфликтов и чаще соглашаются с другими, склонны достигать наилучших результатов в учебной деятельности, ориентированы на повышение собственной компетентности и получают удовольствие от процесса обучения. Важной составляющей учебной деятельности являются социальные взаимодействия (например, с одноклассниками и преподавателями), а качества, связанные с чертой «доброжелательность», помогают добиваться достижений в учебной деятельности более успешно.

Еще одной характеристикой, описывающей снижение академической мотивации, является «открытость опыту». Для студентов, стремящихся к познанию нового, обладающих эстетическим чувством, наблюдается низкий уровень амотивации.

Анализ вклада личностных черт и академической мотивации в успешность обучения

Академическая мотивация и личностные черты могут вносить относительно весомый вклад в успешность обучения. Остается открытым вопрос о том, какие именно типы академической мотивации являются наиболее важными для академических достижений, а какие наименее важными. Второй



вопрос заключается в том, какие предикторы обладают большей предсказательной способностью: личностные черты или академическая мотивация.

Личностные диспозиции описывают склонность к определенным формам поведения, в том числе поведение, характеризующееся проявлением упорства при достижении поставленных целей, организованности процесса деятельности и стремлением к получению наилучших результатов (фактор «сознательность»). Согласно отечественным исследованиям наибольший вклад в успешность обучения вносят факторы «доброжелательность (согласие)», «нейротизм», «открытость опыту», но лишь по фактору «доброжелательность (согласие)» получены достоверные результаты [18].

Для проверки гипотезы о том, что диспозиционные черты личности модели НЕХАСО вносят достоверный вклад в вариативность среднего балла по сессии, был использован множественный регрессионный анализ. Коэффициенты построенных моделей представлены в табл. 3.

Таблица 3

Характеристики построенных моделей в результате множественного регрессионного анализа между показателями личностных черт модели НЕХАСО и успешностью обучения

№	R ²	F	Знч.	Независимая переменная	Бета (станд.)	t	Знч.
1	0,096	1,74	0,12	(Константа)		7,09	0,00 ***
				Честность-склонность к обману	-0,01	-0,13	0,89
				Эмоциональность	0,18	1,76	0,08
				Экстраверсия	0,18	1,75	0,08
				Доброжелательность	-0,07	-0,65	0,52
				Сознательность	0,23	2,30	0,02 *
				Открытость опыту	-0,05	-0,54	0,59
2	0,096	2,10	0,07	(Константа)		7,53	0,00 ***
				Эмоциональность	0,18	1,80	0,08
				Экстраверсия	0,18	1,80	0,07
				Доброжелательность	-0,07	-0,71	0,48
				Сознательность	0,23	2,31	0,02 *
				Открытость опыту	-0,05	-0,54	0,59
3	0,093	2,57	0,04 *	(Константа)		8,46	0,00 ***
				Эмоциональность	0,18	1,84	0,07
				Экстраверсия	0,18	1,76	0,08
				Доброжелательность	-0,08	-0,78	0,44
				Сознательность	0,23	2,32	0,02 *
4	0,088	3,24	0,03 *	(Константа)		8,90	0,00 ***
				Эмоциональность	0,19	1,94	0,06
				Экстраверсия	0,16	1,62	0,11
				Сознательность	0,23	2,38	0,02 *
5	0,064	3,49	0,03 *	(Константа)		11,32	0,00 ***
				Эмоциональность	0,17	1,68	0,10
				Сознательность	0,24	2,39	0,02 *

Примечание: Зависимая переменная - успешность обучения; метод исключения - при вероятности F-исключения $\geq 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

При построении регрессионных моделей использовался метод наименьших квадратов. Предварительно показатель «успешность обучения» был подвергнут логарифмическому преобразованию для того, чтобы привести частотное распределение ближе к нормальному и применить в данном виде анализа. Независимыми переменными были выбраны личностные черты модели НЕХАСО, а в качестве зависимой – средний балл по первой сессии. Далее методом F-исключения при вероятности $\geq 0,10$ последовательно были исключены независимые переменные.

Модель 3, 4 и 5 оказались достоверными по оценке F -критерия ($F_3 = 2,57$, $p < 0,04$; $F_4 = 3,24$, $p < 0,03$; $F_5 = 3,49$; $p < 0,03$ соответственно). Так, наиболее объяснимыми моделями оказались модель 4 и модель 5 с коэффициентом детерминации $R^2_4 = 0,088$ (общая дисперсия 8,8 %) и $R^2_5 = 0,064$, где совместный вклад независимых переменных составляет 6,4 %. Было отдано предпочтение модели с большим количеством независимых переменных (модель 4) ввиду большей объяснимости такой регрессионной модели и большей возможности для интерпретации. В данной модели независимыми переменными выступили черты «Эмоциональность» ($p < 0,06$), «экстравертированность» ($p < 0,11$) и «сознательность» ($p < 0,02$). Среди них наибольшим весом обладает черта «сознательность» ($Beta = 0,23$), после нее идет «эмоциональность» ($Beta = 0,19$) и «экстравертированность» ($Beta = 0,16$). Две из трех черт вносят вклад в успешность обучения на уровне тенденции, что, вероятно, обусловлено характеристиками выборки и ее небольшим количеством.

В целом высокий уровень сознательности, эмоциональности и экстравертированности отчасти прогнозирует высокие успехи в обучении первокурсников. При более подробном рассмотрении становится очевидным, что высокий уровень качеств, необходимых для успешной деятельности и последующего профессионального успеха, совместно с высокой эмоциональной чувствительностью и социальной смелостью определяют академический успех. Для успешного обучения в университете более организованные и упорные студенты, испытывающие тревожность по отношению к требованиям и условиям обучения, а также вовлеченные в социальные взаимодействия со сверстниками и преподавателями, достигают высоких успехов в обучении.

Для проверки гипотезы о том, что типы академической мотивации вносят достоверный вклад в вариативность среднего балла по сессии был проведен множественный регрессионный анализ. Результаты проведенного анализа представлены в табл. 4.



Таблица 4

Результаты множественного регрессионного анализа между типами академической мотивации и успешностью обучения ($n = 124$)

№	R ²	F	Знч.	Независимая переменная	Бета (станд.)	t	Знч.
1	0,132	2,96	0,01 *	(Константа)		25,05	0,00 ***
				Познавательная мотивация	-0,61	-3,84	0,00 ***
				Мотивация достижения	0,25	1,49	0,14
				Мотивация саморазвития	0,45	2,38	0,02 *
				Мотивация самоуважения	-0,11	-0,75	0,45
				Интроецированная мотивация	0,06	0,35	0,73
				Экстернальная мотивация	-0,10	-0,74	0,46
2	0,131	3,55	0,01 **	(Константа)		25,24	0,00 ***
				Познавательная мотивация	-0,60	-3,84	0,00 ***
				Мотивация достижения	0,23	1,45	0,15
				Мотивация саморазвития	0,45	2,43	0,02 *
				Мотивация самоуважения	-0,09	-0,67	0,50
				Экстернальная мотивация	-0,07	-0,67	0,50
3	0,127	4,35	0,00 **	(Константа)		25,30	0,00 ***
				Познавательная мотивация	-0,61	-3,92	0,00 ***
				Мотивация достижения	0,25	1,60	0,11
				Мотивация саморазвития	0,39	2,42	0,02 *
				Экстернальная мотивация	-0,10	-1,04	0,30
4	0,120	5,43	0,00 **	(Константа)		28,68	0,00 ***
				Познавательная мотивация	-0,60	-3,84	0,00 ***
				Мотивация достижения	0,30	1,99	0,05 *
				Мотивация саморазвития	0,34	2,20	0,03 *

Примечание: Зависимая переменная - академическая успеваемость; метод исключения - при вероятности F-исключения $\geq 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Для построения регрессионных моделей использовался метод наименьших квадратов. В качестве независимых переменных оказались типы академической мотивации, представляющие собой внутренними и внешними по отношению к деятельности мотивами. Зависимой переменной был выбран средний балл по первой сессии. Независимые переменные пошагово удалялись из модели с помощью метода F -исключения при вероятности большей 0,10.

В результате согласно F -критерию все построенные регрессионные модели оказались достоверными. Наиболее объяснимыми моделями оказалась модель 4 с коэффициентом детерминации $R^2_4 = 0,12$, где совместный вклад независимых переменных составил 12 %. В данной модели независимыми переменными выступили следующие типы академической мотивации: «познавательная мотивация» ($p < 0,001$), «мотивация саморазвития» ($p < 0,05$) и «мотивация достижения» ($p < 0,03$). Наибольший вес имеет тип «познавательная мотивация» ($Beta = -0,60$), за ней идет «мотивация саморазвития» ($Beta = 0,34$) и «мотивация достижения» ($Beta = 0,30$). Все черты вносят достоверный вклад в средний балл по сессии.

Внутренние мотивы, как и предполагают российские [8] и зарубежные [35, 36] исследователи, вносят существенный вклад в успешность обучения, что соотносится с теоретическими представлениями о природе мотивации [6].

Стоит отметить, что неожиданным результатом оказалась тесная отрицательная связь успешности обучения с мотивами учебной деятельности, характеризующиеся получением удовольствия от процесса познания. Желание познавать новое и стремление к более глубокому изучению предмета предсказывают низкую результативность одновременно с положительным влиянием мотивов получения высоких результатов от учебной деятельности. Данный результат может казаться парадоксальным, но вероятно студенты тратят слишком много времени для более глубокого изучения интересующего для них материала, что впоследствии сказывается на результатах обучения. Кроме того, данная модель отражает особенности познания в сфере гуманитарного знания, где «застревание» на отдельных темах чревато возникновением проблем при обучении.

Вклад академических мотивов оказался более сильным, чем вклад базовых личностных черт. В работе являлось важным определить степень вклада двух различных концептов в академическую мотивацию на одной выборке студентов в момент пика их академической мотивации. Для успешности обучения наиболее предсказательным остается внутренняя академическая мотивация. В работе со студентами-первокурсниками необходимо учитывать различия в концептуальных корнях личностных черт и академической мотивации.

Выводы

1. Мотивационный профиль характеризуется преобладанием мотивов, связанных со стремлением к получению новых знаний, ощущением роста своей компетентности и переживанием чувства уважения к себе, что характеризует первокурсников как настроенных на получение новых знаний, получение объективно высоких результатов своей деятельности и в целом отражает позитивные ожидания от процесса обучения.

2. Внешняя мотивация оказалась ассоциирована с высокой чувствительностью требованиям образовательного учреждения, к неудачам в учебной деятельности, а также использованием «обходных путей», нечестных способов и стратегий обмана в учебной деятельности, а также меньшим взаимодействием с преподавателями и сокурсниками. Внутренняя мотивация описывает поведение, согласно которому индивиды избегают конфликтов, чаще соглашаются с другими и ориентируются на повышение собственной компетентности. Важной составляющей учебной деятельности являются доброжелательные социальные отношения.



3. Внутренняя мотивация оказалась в 2 раза эффективнее прогнозирует успешность обучения, чем диспозиционные личностные черты модели НЕХАСО. Три типа внутренней мотивации (познавательная мотивация, мотивация саморазвития и мотивация достижения) прогнозируют высокую академическую успеваемость. Неожиданным результатом оказался тот факт, что желание познавать новое и стремление к более глубокому изучению предмета предсказывают низкую результативность. Вероятно, студенты тратят слишком много времени для более глубокого изучения дополнительного материала, что впоследствии сказывается на результатах экзаменационной сессии.

Список литературы

1. *Гижницкий В.В.* Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2016.
2. *Гордеева Т.О.* Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2014. – № 3. – С. 63–78.
3. *Гордеева Т.О.* Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2013. – 444 с.
4. *Гордеева Т.О.* Мотивы учебной деятельности учащихся средних и старших классов современной массовой школы // Психология обучения. – 2010. – № 6. – С. 17–32.
5. *Гордеева Т.О.* Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психол. журн. – 2014. – № 35(4). – С. 96–107.
6. *Гордеева Т.О.* Психология мотивации достижения : учеб. пособие. – М.: Смысл, 2006. – 336 с.
7. *Гордеева Т.О., Осин Е.Н.* Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) [Электронный ресурс] // Психол. исслед.: электрон. науч. журн. – 2012. – Т. 5., № 24. – URL: <http://psystudy.ru/> (дата обращения: 16.03.2018).
8. *Гордеева Т.О., Сычёв О.А., Осин Е.Н.* Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие // Вопр. психологии. – 2013. – № 1. – С. 35–45.
9. *Гордеева Т.О., Шепелева Е.А.* Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2011. – № 3. – С. 33–45.
10. *Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг.*

11. *Гулевич О.А.* Социальные верования и мотивация обучения: роль организационной справедливости // Психол. журн. – 2014. – Т. 35, № 3. – С. 20–28.
12. *Гулевич О.А.* Справедливость экзаменационного испытания: оценка действий преподавателей и мотивация обучения // Соц. психология и общество. – 2013. – № 3. – С. 130–143.
13. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.
14. *Егорова М.С., Паршикова О.В.* Адаптация опросника НЕХАСО-PI-R на российской выборке // Материалы Всерос. науч. конф. «Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса». – Челябинск, 2015.
15. *Иванюшина В.А., Александров Д.А., Мусабилов И.Л.* Структура академической мотивации: ожидания и субъективные ценности освоения университетского курса // Вопр. образования. – 2016. – № 4. – С. 229–250.
16. *Корниенко Д.С., Дерши Ф.В.* Академическая мотивация и свойства Темной триады личности [Электронный ресурс] // Психол. исслед. – 2015. – Т. 8, № 43. – С. 6. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.03.2018).
17. *Корнилов С.А.* Кросс-культурная инвариантность аналитических, творческих и практических способностей российских, английских и американских учащихся : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2012. – 202 с.
18. *Кочергина Е.В., Най Дж. В.К., Орёл Е.А.* Факторы «Большой пятерки» как психологические предикторы академической успеваемости студентов вузов [Электронный ресурс] // Психол. исслед. – 2013. – Т. 6, № 27. – С. 4. – URL: <http://psystudy.ru/num/2013v6n27/776-kochergina27.html> (дата обращения: 16.03.2018).
19. *Кузнецова А.А., Умняшева И.Б.* Потенциал для развития. Сотрудничество педагога-психолога и учителя по созданию развивающей среды на уроке // Школьный психолог. – 2014. – № 4. – С. 5–16.
20. *Кулагина И.Ю.* Доминирующая мотивация школьников: возрастные тенденции и условия развития // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11, № 3. – С. 100–109.
21. *Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ованесбекова М.Л.* Возрастная специфика взаимосвязи осознанной саморегуляции, академической мотивации и личностных особенностей учащихся // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2017. – № 3.
22. *Слободская Е.Р., Сафронова М.В., Ахметова О.А.* Личностные особенности и стиль жизни как факторы школьной успеваемости подростков // Психол. наука и образование. – 2008. – №. 2. – С. 70–79.
23. *Ушаков Д.В.* Психология интеллекта и одаренности / Ин-т психологии РАН. – М., 2011. – 464 с.



24. *Холодная М.А.* Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
25. *Bacon D.R., Bean B.* GPA in research studies: An invaluable but neglected opportunity // *Journal of Marketing Education*. – 2006. – Vol. 28. – P. 35–42.
26. *Deci E.L., Ryan R.M.* The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior // *Psychological Inquiry*. – 2000. – №. 11(4). – P. 227–268.
27. *Duckworth A.L., Seligman M.E.P.* Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents // *Psychological science*. – 2005. – Vol. 16. – P. 939–944.
28. *Duff A., Boyle E., Dunleavy K. [et al.]*. The relationship between personality, approach to learning and academic performance // *Personality and Individual Differences*. – 2004. – № 36(8). – P. 1907–1920.
29. *Furnham A., Monsen J., Ahmetoglu G.* Typical intellectual engagement, Big Five personality traits, approaches to learning and cognitive ability predictors of academic performance // *British Journal Of Educational Psychology*. – 2009. – № 79(4). – P. 769–782.
30. *Hakimi S., Hejazi E., Lavasani M.G.* The relationships between personality traits and students' academic achievement // *Social and Behavioral Sciences*. – 2011. – Vol. 29. – P. 836–845.
31. *Kanfer R., Wolf M.B., Kantrowitz T.M. [et al.]*. Ability and trait complex predictors of academic and job performance: a person–situation approach // *Applied Psychology: An International Review*. – 2010. – Vol. 59(1). – P. 40–69.
32. *Kuncel N.R., Crede M., Thomas L.L.* The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A metaanalysis and review of the literature // *Review of Educational Research*. – 2005. – № 75(1). – P. 63–82.
33. *Poropat A.E.* A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance // *Psychological Bulletin*. – 2009. – №. 135(2). – P. 322–338.
34. *Tangney J.P., Baumeister R.F., Boone A.L.* High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success // *Journal of Personality*. – 2004. – Vol. 72(2). – P. 271–322.
35. *Taylor G., Jungert T., Mageau G. A. [et al.]*. A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation // *Contemporary Educational Psychology*. – 2014. – Vol. 39. – P 342–358.
36. *Vallerand R.J., Pelletier L.G., Blais M.R. [et al.]*. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education // *Educational and Psychological Measurement*. – 1992. – № 52(4). – P. 1003–1017.

УДК 159.9:37.015.3

Зарипова Лина Зефаровна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Букирева, 15, +7(342) 239-66-17
e-mail: Linochka03@gmail.ru*

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ,
ЗАНИМАЮЩИХСЯ И НЕ ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ,
КАК ФАКТОРЫ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА**

Lina Z. Zaripova

Ph.D., assistant professor, chair of developmental psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State National Research University»
15, Bukireva, 614990 Perm, Russia
e-mail: Linochka03@@gmail.ru*

**PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF ADOLESCENTS OF THE
ENGAGED AND NOT SPORTS AS THE FACTORS OF SCHOOL BULLYING**

Аннотация. Представлены результаты исследования оценки риска школьного буллинга и агрессии у подростков в связи с занятием спортом. В результате исследования выявлены психологические особенности подростков, занимающихся и не занимающихся спортом, как факторы школьного буллинга. Обнаружены как общие, так и специфические особенности школьной агрессии и риск буллинга у подростков, занимающихся и не занимающихся спортом.

Ключевые слова: школьный буллинг, агрессия, подростки.

Abstract. The article presents the results of a study of the risk assessment of school bullying and aggression in adolescents in connection with sports activities. As a result of the study, psychological characteristics of adolescents engaged in and not involved in sports as factors of school bullying were obtained. Both general and specific features of school aggression and the risk of bullying among adolescents engaged in and not engaged in sports have been discovered.

Key words: school bullying, aggression, adolescents.

Проблематика насилия актуальна вне зависимости от времени, форм и масштабов. Важно отметить, что современные исследования насилия среди



подростков проведены в основном на материале образовательных учреждений (И.А. Баева, Т.Н. Кропалева, В.Ю. Лаптева, О.И. Леонова, А.В. Макаrchук, Н.Ю. Шульга и др.). Также существуют исследования насилия в высших учебных заведениях (А.П. Цуканова, Н.В. Юдин) и колледжах (Е.В. Басаргина, Е.В. Величко, С.Р. Мусифуллин), в большинстве которых подчеркивается, что толерантность является необходимым условием противостояния насилию.

В последние годы проблема агрессии и буллинга в подростковой среде становится особенно актуальной. Явление буллинга увеличивает риск случаев суицида среди подростков, ведет к эскалации агрессии и насилия в подростковой среде, к снижению успеваемости, эмоциональным трудностям.

По данным ООН, насилию в школе подвергался 1 из 10 учеников, данная цифра растет. Пятая часть случаев насилия подростков происходит в образовательных учреждениях. Именно на школе лежит ответственность за устранение буллинга, что позволит сохранить психологическое здоровье подростков, создать комфортную среду и обеспечить качество образования.

Буллинг – травля, повторяющаяся агрессия по отношению к определенному субъекту, включающая в себя принуждение и запугивание. Может проявляться в форме физического насилия, угроз, вербальной агрессии, унижениях. Буллинг – это систематическое злоупотребление властью (силой) одним человеком или группой в отношении другого. В буллинге всегда есть жертва, которая не в силах себя защитить. Он всегда носит систематический характер. Буллинг не встречается среди подростков с одинаковыми физическими способностями, это актуализирует изучение данного явления среди подростков, занимающихся и не занимающихся спортом [1–4].

Первые публикации на тему школьной травли появились в начале XX в., но систематические исследования принадлежат скандинавским ученым, среди них: Д. Олвеус (1980), П.П. Хайнеманн (1974), А. Пикас (1973), Е. Роланд (1975). Среди перечисленных исследователей Д. Олвеус и сегодня остается самым авторитетным исследователем проблемы буллинга.

Исследования Д. Олвеуса, совместно с И. Эндерсеном, выступают теоретико-методологической предпосылкой данного исследования. Авторы обнаружили, что занятия силовым спортом (боксом, включая кикбоксинг, борьбой, тяжелой атлетикой и боевыми искусствами в сочетании с другими видами силового спорта) способствуют усилению или активизации антисоциальной вовлеченности мальчиков-подростков за рамками спортивных ситуаций. Единственным силовым спортом, который не влечет указанных отрицательных последствий, оказались восточные единоборства, если они не сочетаются с другими силовыми занятиями. Видимо, это происходит потому, что школы восточных единоборств учат спортсменов не только боевым приемам, но и общей философии жизни, исключающей насилие и агрессию.

Психологические особенности буллинга также подробно рассмотрены исследователями Н.Л. Аряевым (2014), Л.И. Сеньковской, И.М. Шевченко (2014), Л.М. Бутовской (2016) и др.; меры профилактики и пути противодействия буллингу представлены у О. Журловой, О. Князюк (2008) [1–4].

Предметом нашего исследования выступили психологические особенности подростков, занимающихся и не занимающихся спортом, как факторы школьного буллинга.

Обсуждая выборку, следует отметить, что в исследовании приняли участие 58 человек, 28 из них занимаются различными видами спорта и 30 не имеют спортивной нагрузки. Средний возраст респондентов – 14–15 лет. К исследованию испытуемые привлекались с учетом положительного отношения, на основе добровольного участия, в сотрудничестве со школьным психологом.

Для реализации поставленных задач и проверки гипотез в исследовании были выбраны методики Басса – Дарки, Спилбергера и методика оценки риска буллинга (ОРБ). Данные методики представляют особую практическую значимость для этой работы и предназначены для диагностики агрессивных и враждебных реакций у людей подросткового, юношеского возраста и взрослых, рассматривают мотивационную сторону возникновения буллинга, исследуют уровень тревожности и небезопасности, риски возникновения буллинга, характер отношений внутри коллектива.

Математико-статистический анализ данных проводился в программе SPSS 22.0. Statistica. Для проверки гипотезы о достоверности различии между группами был использован непараметрический критерий для независимых выборок *U*-тест по критериям Манна и Уитни и *W* Уилкоксона.

В ходе исследования были получены следующие результаты. Анализ данных позволил выделить как общие, так и специфические особенности школьного буллинга. К общим особенностям стоит отнести тот факт, что школьники обеих групп допускают возможность того, что может в любую минуту возникнуть тревожная или опасная ситуация и они будут находиться в «зоне опасности».

Для школьников, занимающихся спортом, более характерными являются проявление вербальной агрессии, подозрительности. А также проявляется чувство вины даже в ситуациях, когда они не виноваты. Для них характерна устойчивость границ, соблюдение правил и утверждение уважения как нормы в группе. Высокие показатели по этой шкале указывают на реализацию ценности уважения, которая представляет собой качественную альтернативу ценности власти и силы и служит фактором защиты от риска развития ситуаций буллинга.

Школьникам, занимающимся спортом, не свойственно испытывать чувство опасности и угрозу своему здоровью, жизни. Наиболее характерным для них является испытывать комфорт («благополучие»). Они чаще остаются спокойными и расслабленными в критических ситуациях. Они умеют поддерживать длительные близкие отношения, менее агрессивны, менее тревожны и более эмоционально стабильны, и поэтому они менее уязвимы и сами могут внести большой вклад в предупреждение ситуаций травли.

В ходе исследования установлено, что школьники, которые не занимаются спортом, чаще всего становятся жертвами буллинга. Жертвами буллинга, как правило, становятся дети чувствительные, высоко тревожные



и не способные постоять за себя. Высокие показатели характеризуют неконтролируемость группы и выбор стратегии избегания контактов среди участников в силу отсутствия поддержки и возможности диалога. Это не обуславливает буллинг напрямую, однако при развитии ситуации травли снижает вероятность его прекращения, поскольку в группе отсутствуют взаимовыручка и поддержка.

Выявленные нарушения эмоциональной сферы оказывают влияние на развитие коммуникативных навыков, именно поэтому применение вербальной и физической агрессии кажется группе школьников, которые не занимаются спортом, самым эффективным способом взаимодействия. При этом к окружающим они испытывают негативизм и относятся с высокой степенью подозрительности.

Зачастую данная группа школьников испытывают чувство обиды, подавленность, гнев. Подозрительность выступает у школьников, которые не занимаются спортом, как качество личности – склонность отказывать людям в доверии, безосновательно усматривать их враждебные намерения, избегать привязанностей из опасений оказаться обманутым, предполагать обман в действиях контрагентов. Подозрительность школьников, которые не занимаются спортом, может проявляться даже без видимых на то причин, по любому поводу.

Также в группе школьников, которые не занимаются спортом, получены высокие значения по шкале «физическая агрессия», что говорит о том, что большая часть этих школьников способны проявить к окружающим и близким людям физическое воздействие, находясь в агрессивном состоянии. Следовательно, школьники, не занимающиеся спортом, в меньшей степени могут контролировать свое эмоциональное состояние, что характеризует их с негативной стороны.

Проявление физической агрессии выражается в намеренной поломке различных предметов, сознательном хлопанье входными дверями, стуке кулаком о поверхность стола (такие проявления относятся к косвенным). Прямая физическая агрессия имеет место в случае нападения на человека. У школьников, занимающихся спортом, шкала «физическая агрессия» тоже значима, однако в большинстве случаев агрессия проявляется в виде косвенной физической агрессии.

Такие данные можно объяснить тем, что школьники, которые не занимаются спортом, склонны видеть в окружающих сверстниках скрытую угрозу. Они проявляют подозрительность, которая в некоторых случаях становится причиной создания конфликтной ситуации, что неизменно влечет за собой ситуацию буллинга. Шкала небезопасности измеряет степень нормализации неуважения, небезопасности и пренебрежения правилами и границами. Высокие показатели по этой шкале говорят об усилении субъективного ощущение небезопасности у участников группы и повышенном риске различных дезадаптивных способов совладания с тревогой, в том числе травли, других форм агрессивного поведения, употребления психоактивных веществ. У школьников, которые не занимаются спортом, были получены

высокие значения по шкале разобщенности, которая направлена на оценку отсутствия сплоченности, величины дистанции между подростками, а также между ними и учителями, связанными с отсутствием инструментов влияния друг на друга.

Анализ результатов проведенного исследования позволяет говорить в целом о благоприятной ситуации. Между тем у ряда подростков наблюдается повышенная агрессия, высокие показатели уровня тревожности, депрессивность. Эта категория школьников составляет группу риска и нуждается в сопровождении педагога-психолога.

Список литературы

1. Бутовская М.Л., Луценко Е.Л., Ткачук К.Е. Буллинг как социокультурный феномен и его связь с чертами личности у младших школьников // Этнографическое обозрение. – 2012. – № 5. – С. 139–150.
2. Волкова Е.Н. Насилие и жестокое обращение с детьми: причины, источники, последствия, решения. – СПб.: Книжный дом, 2011. – 248 с.
3. Одинцова М.А. Многоликость «жертвы», или Немного о великой манипуляции. – М.: Флинта: НОУ ВПО «МПСИ», 2010. – 256 с.
4. Шульга Н.Ю. Подготовка будущего социального педагога к профилактике насилия в школьной среде: дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград: ВГСПУ, 2011. – 189 с.



УДК 802.373.3

Никишова Алла Васильевна

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой межкультурных коммуникаций и технического перевода
e-mail: alla-nikishova@mail.ru

Кривоносова Елена Валерьевна

старший преподаватель кафедры межкультурных коммуникаций
и технического перевода
e-mail: ekrivonosova@tyt.by

*УО «Белорусский государственный технологический университет»
Минск, Беларусь
220006, Минск, Свердлова, 13а, (+375 17) 226-10-82*

**СТРУКТУРНО-ИЕРАРХИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОТИВАЦИИ
ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Alla V. Nikishova

PhD (Philology), Associate Professor, Head of the Department of Intercultural Communication and Technical Translation
e-mail: alla-nikishova@mail.ru

Elena V. Kryvonosova

Senior Lecturer of the Department of Intercultural Communication
and Technical Translation
e-mail: ekrivonosova@tyt.by

*Educational Institution «Belarusian State Technological University»
13a, Sverdlova, 220006, Minsk, Belarus*

**STRUCTURAL-HIERARCHICAL CHARACTERISTICS OF MOTIVATION
OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN THE ELEMENTARY
SCHOOL**

Аннотация. В статье анализируется проблема мотивации овладения иностранным языком младшими школьниками. Приведены результаты эмпирического исследования видовых, структурных и иерархических характеристик мотивации изучения иностранного языка учащимися третьих классов. Сформулированы рекомендации дидактического плана по развитию мотивации изучения иностранного языка у младших школьников.

Ключевые слова: иностранный язык, младший школьный возраст, начальная школа, структура мотивации овладения иностранным языком, учебная мотивация.

Abstract. The article analyzes the problem of motivation for mastering a foreign language by elementary school-age children. The results of empirical investigation of specific, structural and hierarchical characteristics of the motivation for studying a foreign language by schoolchildren of the third forms are presented. The recommendations of the didactic plan on the development of the motivation for studying a foreign language by elementary school-age children are given.

Key words: foreign language, elementary school-age, elementary school, structure of motivation for mastering a foreign language, education motivation.

Проблема исследования мотивации в целом и мотивации учебной деятельности школьников в частности является одной из центральных проблем психологической и педагогической науки. Современная школа находится на стадии динамического обновления, постоянно происходит совершенствование содержания, организационных форм обучения, внедрение инновационных технологий в образовательный процесс. Но, несмотря на это, сохраняется проблема школьной неуспеваемости, низкой эффективности учебной деятельности, в том числе сопряженной с освоением иностранного языка. С психологической точки зрения важная роль в эффективности учебной деятельности принадлежит мотивационным переменным.

Мотивация определяет индивидуальный стиль учебной деятельности, способствует формированию учебных интересов, позитивно окрашенного эмоционального отношения к учебному процессу, ориентирует младших школьников на достижение успехов не только в учебной, но и в других видах деятельности. Кроме того, именно в младшем школьном возрасте происходит овладение всеми структурными компонентами учебной деятельности, а также формирование умственных и практических операций, без которых невозможны обучение и практическая деятельность. Следствием отсутствия мотивации к успешной деятельности выступают трудности в овладении программой средних классов.

В современной психолого-педагогической литературе проблема мотивации учебной деятельности анализируется с разных позиций. Структура и динамика мотивации, обусловленные целями обучения, проанализированы В.И. Васильевым [1], И.Ю. Кулагиной [3], Т.А. Матис [4], Ю.М. Орловым [7] и другими учеными. Возрастные особенности мотивации учебной деятельности раскрыты в трудах Т.О. Гордеевой [2], А.К. Марковой, М.В. Матюхиной [5], Н.Г. Морозовой [6] и Д.Б. Эльконина [9] и др.

Актуальность исследования мотивации изучения иностранного языка детерминирована следующими факторами. Во-первых, проблема мотивационной структуры учебной деятельности современных младших школьников, несмотря на свою психолого-педагогическую значимость, не получила детального освещения в научных исследованиях. Во-вторых, учеными отмечается тревожная тенденция снижения мотивации изучения иностранного языка от класса к классу [8], хотя именно мотивация обеспечивает устойчивость, направленность и продуктивность познавательной активности обучающихся. В-третьих, процессы межкультурной интеграции



на национальном и международном уровнях обуславливают модернизацию содержания языкового образования, предъявляя все более высокие требования к качеству овладения иноязычными компетенциями обучающимися.

Изучение иностранного языка начинается уже в начальной школе. Педагогам важно иметь отчетливые представления о мотивации изучения иностранного языка, имеющейся у младших школьников. Данная информация позволит им соотнести содержание учебного процесса с соответствующими типами мотивации младших школьников, т.е. создать стойкую сопутствующую мотивацию, гарантирующую прогресс в овладении иностранным языком.

С целью выявления мотивации изучения иностранного языка младшими школьниками нами было проведено исследование на базе общеобразовательных учреждений. Выборку исследования составили 60 обучающихся 3-х классов.

Диагностический инструментарий исследования был представлен модифицированными в соответствии с целью исследования методиками: «Диагностика учебной мотивации школьников» М.В. Матюхиной (в модификации Н.Ц. Бадмаевой), «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» М.В. Матюхиной, «Изучение учебной мотивации школьников» М.Р. Гинзбурга.

На основе данных, полученных по методике М.В. Матюхиной (в модификации Н.Ц. Бадмаевой), нами определена иерархия мотивов изучения иностранного языка в начальной школе:

1. Мотивы престижа (23 %). Большинство младших школьников стремятся поддерживать высокий социальный статус за счет овладения иностранным языком. Это может быть обусловлено, прежде всего, социокультурной ситуацией современного общества, где собственный престиж, стремление занимать высокий социальный статус и положение является одной из приоритетных ценностей.

2. Коммуникативные мотивы (13 %). Второе место по значимости для младших школьников занимают мотивы, связанные с потребностью в общении, в стремлении получить удовлетворение от процесса общения на иностранном языке, от налаживания отношений с другими людьми, от эмоционально окрашенных взаимодействий с ними. Г.В. Горова, Ф.М. Рабинович и Т.Е. Сахарова указывают на специфичность и значимость коммуникативных мотивов для лиц, овладевающих иностранным языком.

3. Мотивы долга и ответственности, избегания неудач (10 %). Можно сделать вывод, что данные мотивы обладают средней побудительной силой для младших школьников. С одной стороны, младшие школьники стремятся изучать иностранный язык в учреждении образования, даже при отсутствии интереса, руководствуясь внушенной взрослыми установкой «должен», с другой стороны, причиной изучения иностранного языка, усердного овладения им выступает чувство страха, желание избежать наказания. Доминирование последнего мотива на уроках иностранного языка приводит к снижению значимости содержания урока для обучающихся и блокированию их познавательной активности. Уроки иностранного языка сопряжены для них

с возможной неудачей, вследствие чего они испытывают отрицательные эмоции в отношении учебного процесса и иностранного языка, не испытывают удовольствие от учебной деятельности.

4. Мотивы благополучия, учебно-познавательные или инструментальные (содержание и процесс учения), достижения успеха (6 %). Для обучающихся, у которых выражены данные учебные мотивы, характерна ориентация на усвоение способов добывания знаний по иностранному языку, а именно интерес к приемам приобретения знаний и новой информации, а также рациональной организации своей учебной деятельности по овладению иностранным языком. Помимо того, характерно стремление к высоким показателям в изучении иностранного языка, желание преодолевать трудности в его освоении, внутренняя атрибуция собственных достижений в овладении его грамматической, фонетической и синтаксической сторонами.

5. Мотивы самоопределения и самосовершенствования (3 %). Данная группа мотивов в меньшей степени стимулирует обучающихся начальной школы к изучению иностранного языка. В наименьшей степени для них характерны действия по осуществлению самообразования (чтение дополнительной литературы по иностранному языку, посещение кружков и т.д.).

По методике «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» М.В. Матюхиной нами были рассмотрены соотношения групп мотивов в структуре мотивации изучения иностранного языка: познавательные и социальные мотивы, внешние и внутренние мотивы.

К познавательным мотивам мы отнесли: широкие познавательные, учебно-познавательные и мотивы саморазвития (самообразования), к социальным – коммуникативные (мотив сотрудничества) и узкий социальный мотив (позиция школьника). Нами было определено возможное соотношение этих групп мотивов при изучении иностранного языка у младших школьников: познавательные мотивы выражены сильнее, чем социальные мотивы ($P > C$); социальные мотивы выражены сильнее, чем познавательные мотивы ($C > P$); познавательные и социальные мотивы представлены в структуре мотивации учебной деятельности в равной степени ($P = C$).

Группу внешних мотивов составили: эмоциональные мотивы (стремление получать позитивные эмоции), позиция школьника и мотив получения поощрения или избегания наказания; группу внутренних мотивов – познавательные, саморазвития и достижения.

Нами было определено возможное соотношение этих групп мотивов у младших школьников, изучающих иностранный язык: внешние мотивы выражены сильнее, чем внутренние мотивы (Внеш. > Внутр.); внутренние мотивы выражены сильнее, чем внешние мотивы (Внутр. > Внеш.); внешние и внутренние мотивы представлены в структуре мотивации учебной деятельности в равной степени (Внеш. = Внутр.). У младших школьников преобладают внешние мотивы изучения иностранного языка. Они выявлены у 80 % испытуемых.

К оптимальным структурам мотивации изучения иностранного языка мы отнесли: $P > C$ и Внутр. > Внеш.; $P > C$ и Внеш. = Внутр.; $P = C$ и Внутр. >



Внеш.; $\Pi = \text{С и Внеш.} = \text{Внутр.}$ В качестве неоптимальной структуры мотивации изучения иностранного языка мы определили следующую структуру: $\text{С} > \Pi$ и $\text{Внеш.} > \text{Внутр.}$ Следует отметить, что у 20 % испытуемых выявлено оптимальное сочетание познавательных и социальных мотивов изучения иностранного языка. Данные младшие школьники осознают важность овладения грамматикой и фонетикой иностранного языка, навыками говорения на иностранном языке и прилагают для этого соответствующие усилия. Обладает неоптимальным сочетанием указанных мотивов 80 % младших школьников. Им свойственно рассмотрение высокой успеваемости по иностранному языку как способа достижения иных целей, не связанных с содержанием учебной деятельности (получение материального поощрения от родителей, похвала со стороны педагога, его расположение и т.д.). Они ориентированы на внешние показатели успешности овладения иностранным языком (отметки, правильно выполненные задания), достигаемые различными способами (списывание, манипуляция и т.д.).

Уровневые характеристики мотивации овладения иностранным языком были определены с помощью методики «Изучение учебной мотивации школьников» М.Р. Гинзбурга. Установлено, что очень высокий уровень мотивации, характеризующийся преобладанием учебных мотивов, наличие в низкой степени социальных мотивов в изучении иностранного языка продемонстрировали 10 % младших школьников.

Высоким уровнем учебной мотивации, для которого свойственно преобладание социальных мотивов и присутствие в определенной степени учебного и позиционного мотивов, в изучении иностранного языка обладают 13 % младших школьников.

Две описанные группы учащихся обладают ориентацией на овладение новыми знаниями по иностранному языку, учебными навыками, отличаются глубиной интереса к иностранному языку. Они стремятся самостоятельно повышать уровень владения иностранным языком.

Мотивация овладения иностранным языком данных групп учащихся выступает предиктором их высокой академической успеваемости. Они проявляют интерес и стремление к устранению возникающих пробелов в освоении учебного материала, демонстрируют ответственность в овладении грамматикой и стилистикой иностранного языка, поскольку осознают социальную значимость учения и обладают устойчивым интересом к овладению иностранным языком.

Нормальный уровень мотивации в изучении иностранного языка, при котором имеет место преобладание позиционных мотивов (стремление соответствовать социальной роли «школьник»), возможно присутствие социального и оценочного мотивов, выявлен у 33 % обучающихся. Данный уровень мотивации может обеспечить ситуационную академическую успеваемость учащихся, поскольку снижение значимости социальной роли школьника, наблюдающееся к 4-му классу (переход к подростковому возрасту), будет провоцировать менее ответственное отношение к учебному процессу, в том числе к изучению иностранного языка.

Сниженный уровень мотивации, отличающийся преобладанием оценочных мотивов (получение высокой отметки), некоторым присутствием позиционного (стремление к самоутверждению за счет высокой успеваемости по иностранному языку, желание занять место лидера, оказывать влияние на других учеников, доминировать в коллективе) и игрового мотивов в изучении иностранного языка, диагностирован у 30 % младших школьников. Учащиеся данной группы могут составлять группу риска с точки зрения предрасположенности к низкой академической успеваемости. Поскольку приоритетную значимость для них имеют не глубокие знания по иностранному языку, а высокие отметки. Как следствие, учащиеся данной группы ориентированы на применение деструктивных способов учебной деятельности с целью получения высоких отметок (списывание, выпрашивание отметок, злоупотребление помощью сверстников, обман и пр.).

Низкий уровень учебной мотивации, преобладание игровых или внешних мотивов, присутствие оценочного мотива в изучении иностранного языка характерно для 13 % испытуемых. Учащиеся данной группы не склонны прилагать волевые усилия, которые востребованы при овладении грамматической, лексической, фонетической сторонами иностранного языка. Их знания носят фрагментарный характер, поскольку их внимание привлекают только те фрагменты урока, которые насыщены яркими позитивными эмоциями, игровыми ситуациями, необычными сюжетами. Соответственно, среди данной группы в наибольшей степени могут быть представлены неуспевающие учащиеся.

Таким образом, иерархия мотивов изучения иностранного языка младшими школьниками имеет следующий вид: мотивы престижа; коммуникативные мотивы; мотивы долга и ответственности, избегания неудач; мотивы благополучия, учебно-познавательные (содержание и процесс учения), достижения успеха; мотивы самоопределения и самосовершенствования. Характерно преобладание у младших школьников неоптимального типа структуры и низкого уровня развития мотивации изучения иностранного языка. Учителям необходимо проектировать обучение иностранному языку, опираясь на сильные стороны учебной мотивации младших школьников, повышать сознательность мотивов овладения иностранным языком, содействовать открытию младшими школьниками личностного смысла изучения иностранного языка, снизить частоту применения внешних стимуляторов активности обучающихся на уроках и применять методы обучения, способствующие квазипогружению младших школьников в иноязычную среду.

Список литературы

1. *Васильев В.Г., Третьяк М.В.* Динамика мотивов учебной деятельности и ее связь с системой учебных действий // Психол. наука и образование. – 2016. – Т. 8, № 4. – С. 1–12.
2. *Гордеева Т.О.* Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы и условиях развития: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. – М., 2013.



3. *Кулагина И.Ю., Гани С.В.* Развитие мотивации в младшем школьном возрасте // Психол. наука и образование. – 2011. – № 2. – С. 102–109.
4. *Маркова А.К., Матис Т.А, Орлов А.Б.* Формирование мотивации учения. – М., 1990.
5. *Матюхина М.В.* Мотивация учения младших школьников. – М.: Педагогика, 1984.
6. *Морозова Н.Г.* Формирование познавательных интересов у аномальных детей. – М.: Просвещение, 1969.
7. *Орлов Ю.М.* Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. – М., 1984.
8. *Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991.
9. *Эльконин Д.Б.* О структуре учебной деятельности // Избр. психол. тр. – М., 1989.

УДК 159.922.2

Попова Татьяна Ананьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития

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

Иванова Елена Владимировна

кандидат психологических наук, доцент кафедры естественно-математического образования в начальной школе

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7(342) 212-27-39
e-mail: mikiel@mail.ru*

**ОСОБЕННОСТИ И ДИНАМИКА АДАПТАЦИИ, САМООЦЕНКИ
И УЧЕБНЫХ МОТИВОВ В ПЕРВЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ**

Tatiana A. Popova

Ph.D., Assistant Professor, Chair of Developmental Psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State National Research University»
15, Bukireva, 614990, Perm, Russia
e-mail: permtan@yandex.ru*

Elena V. Ivanova

Ph.D. in Psychological Sciences, Assistant Professor of Nature-mathematic Education in Elementary Schools

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

**FEATURES AND DYNAMICS OF ADAPTATION, SELF-EVALUATION
AND LEARNING MOTIVES IN THE FIRST YEAR OF SCHOOLING**

Аннотация. Раскрываются динамика и особенности социально-психологической адаптации, школьной мотивации, умственной



работоспособности и личностной самооценки первоклассников в новой социальной ситуации развития. Выявлены структуры социально-психологической адаптации учащихся в начальной школе. Наиболее эффективной у первоклассников оказалась структура оптимальной адаптации как наиболее стабильная в течение учебного года.

Ключевые слова: младший школьник, социально-психологическая адаптация, структура адаптации первоклассника, самооценка, умственная работоспособность, учебная мотивация.

Abstract. the article reveals the dynamics and features of social and psychological adaptation, as well as school motivation, mental performance and personal self-esteem of first-graders in the new social situation of development. The structures of social and psychological adaptation of junior schoolchild are revealed. The structure of optimal adaptation as the most stable during the academic year proved to be the most effective for first-graders.

Key words: junior schoolchild, social and psychological adaptation, first-grader adaptation structure, self-esteem, mental performance, learning motivation.

Психологическое, физическое и социальное благополучие необходимо для успешного развития личности ребенка, особенно в условиях новой социальной ситуации. Поэтому проблема адаптации первоклассников к школе является весьма актуальной, несмотря на многочисленные исследования и многолетний научный интерес к данной проблеме [3– 5, 7, 10–12, 14]. Когда-то еще Л.С. Выготский писал о «врастании нормального ребенка в цивилизацию», которое «представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития – естественный и культурный – совпадают и сливаются один с другим» [5, с. 118]. В отечественной психологии именно культурно-историческая теория Л.С. Выготского является методологическим основанием понимания социально-психологической адаптации ребенка. Проблемы школьной адаптации раскрыты в работах многих отечественных ученых: Э.М. Александровской, М.М. Безруких, М.В. Битяновой, М.Е. Зеленовой, М.В. Максимовой, А.В. Петровского [2–4, 10–12] и др. К.А. Абульханова-Славская рассматривала адаптацию одновременно и как процесс, и как результат, который зависит не только от самого предмета адаптации, но и от индивидуально-психологических особенностей ребенка [1]. А.В. Петровский понимал адаптацию как момент становления и развития личности, ее потребности в персонализации, реализуемой в конкретной деятельности, в конкретной социальной ситуации. [10]. М.В. Максимова трактует адаптацию как вхождение ребенка в новую для него жизненную ситуацию, в процессе которой изменяется психический образ среды (и самого субъекта в этой среде), формируются новые мотивы и потребности, новые цели, формируются личностные смыслы, адекватные содержанию учебной деятельности [10].

Традиционно критериями уровня адаптации к 1-му классу считаются успешность обучения, овладение навыками, умениями и знаниями по основным предметам, сложившиеся межличностные отношения, эмоциональное самочувствие и социальная активность [13]. Э.М. Александровская критериями адаптации называет эффективность учебной деятельности, усвоение школьных норм поведения, успешность социальных контактов, эмоциональное благополучие [2].

Несомненно, важнейшими характеристиками эмоционального самочувствия ребенка являются успешность учебной деятельности и высокая работоспособность [6], а также положительная мотивация и адекватная самооценка [7, 8].

В данной работе мы рассматривали показатели социально-психологической адаптации, учебной мотивации, самооценки и работоспособности первоклассников как компоненты структуры адаптации.

Именно поэтому основной целью исследования стало изучение структурных особенностей адаптации, а также динамики изменений мотивационно-личностной сферы и работоспособности первоклассников.

Мы предположили, что сформированность учебно-мотивационной сферы у первоклассников и работоспособность играют важнейшую роль в овладении учебной деятельностью. В связи с изменившейся социальной ситуацией развития и освоением новой деятельности происходят изменения в мотивационно-личностной сфере первоклассников. Мы предположили также, что у первоклассников формируются различные сочетания компонентов адаптации к новой учебной ситуации, которые понимаются нами как структуры адаптации.

Для проверки гипотез использовались: методика изучения уровня школьной мотивации (опросник Н.Г. Лускановой), методика исследования работоспособности учащихся (фигурные таблицы), методика изучения самооценки Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан), методика изучения социально-психологической адаптации детей к школе Э.М. Александровской (СПА), включающая следующие критерии: эффективность учебной деятельности, усвоение норм поведения, успешность социальных контактов и эмоциональное благополучие.

Экспериментальные срезы были проведены в начале учебного года (сентябрь), в середине учебного года (декабрь) и в конце учебного года (апрель). В эксперименте были задействованы одни и те же учащиеся 1-х классов МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 114» г. Перми в возрасте 7–8 лет, всего – 56 человек (30 девочек, 26 мальчиков).

При анализе результатов исследования была выявлена динамика изменений показателей учебной мотивации. В течение учебного года сформировалось положительное отношение первоклассников к школе в целом, более высоким стал уровень учебной мотивации. Графические результаты исследования динамики мотивации отображены на рис. 1.

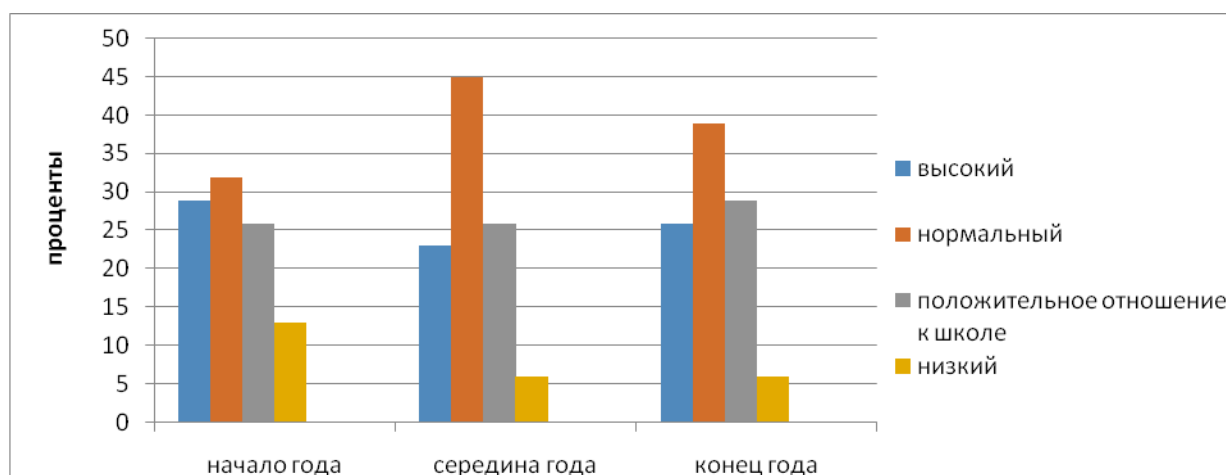


Рис. 1. Распределение уровней сформированности учебной мотивации в динамике, %

В начале обучения высокий уровень учебной мотивации имели 29 % учащихся. Эти дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением успешно выполнять предъявляемые школой требования. Они четко следуют указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают плохие отметки или замечания педагога. Нормальный (хороший) уровень школьной мотивации был обнаружен у 32 % первоклассников. Эти школьники успешно справляются с учебной деятельностью, однако при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. Положительно относятся к школе (она больше привлекает внеучебными видами деятельности) 26 % учеников.

Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало интересует. Первоклассники с таким уровнем мотивации достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится роль школьника, желание ощущать себя учениками, иметь красивый ранец, ручки, тетради и т.д. Низкий уровень мотивации был обнаружен у 13 % учащихся. Эти первоклассники демонстрируют неустойчивую адаптацию к школе, на уроках часто занимаются посторонними делами, играми, испытывают затруднения в учебной деятельности.

К концу обучения выявилась следующая тенденция: небольшое снижение числа учащихся с высоким уровнем мотивации – до 26 %, рост количества детей с нормальным (хорошим) уровнем учебной мотивации – до 39 %, с положительным отношением к школе – до 29 %, сокращение числа первоклассников с низким уровнем мотивации – до 6 %.

Таким образом, можно утверждать, что в течение учебного года уровень сформированности школьной мотивации в классе был относительно стабильным. При этом наблюдался переход детей, имевших в начале обучения высокую и низкую мотивацию, в группу с нормальным уровнем мотивации в середине года.

Другой особенностью, играющей важную роль в овладении первоклассниками учебной деятельностью, помимо мотивации, является

работоспособность [3]. Определение показателей работоспособности проводилось по фигурным таблицам дважды: в начале учебного года (сентябрь) и в конце учебного года (апрель). По значению коэффициента продуктивности умственной работоспособности было выделено три уровня работоспособности: низкий, средний, высокий.

В начале обучения высокий уровень работоспособности имели 26 % учащихся, средний уровень наблюдался у 52 % школьников, а низкий уровень работоспособности обнаружен у 22 % учеников. Графически эти результаты показаны на рис. 2.

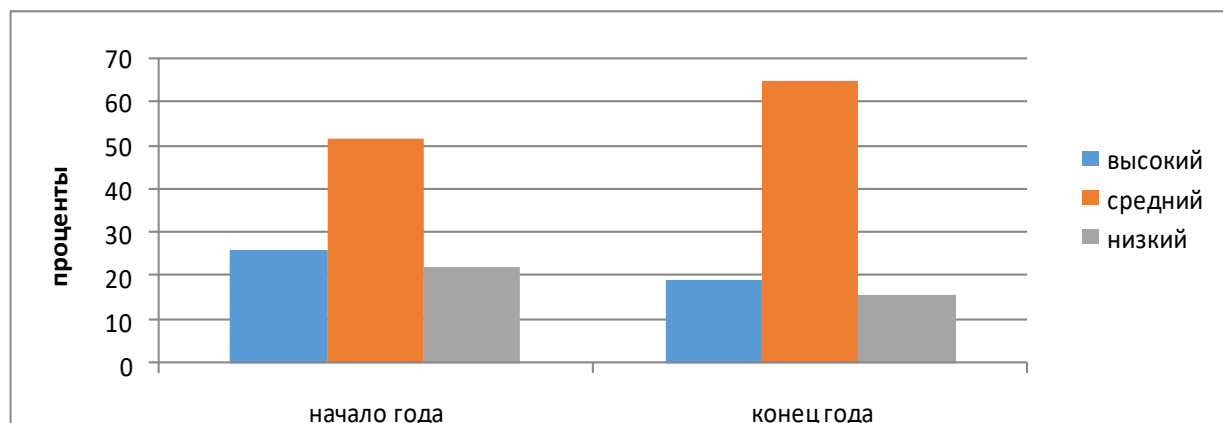


Рис. 2. Динамика изменений работоспособности первоклассников в течение года, %

Мы обнаружили, что в конце учебного года снизилось количество первоклассников с высоким уровнем работоспособности – до 19 %, но увеличилось со средним уровнем – до 65 %, а снизилось количество детей, имеющих низкий уровень работоспособности, – до 16 %.

Таким образом, большинство первоклассников сохранили в течение года высокие и средние показатели работоспособности. Дети, отличающиеся низким уровнем работоспособности, физически ослаблены, часто болеют, имеют хронические заболевания.

Как известно, учение, являясь новым видом деятельности, в который включается ребенок, оказывает преимущественное влияние и на формирование самооценки младшего школьника [3, 5]. Среди условий, влияющих на формирование самооценки первоклассников, можно отметить следующие: позиция ученика в учебном процессе, отношение учителя, осознание успеха в учении и др.

Анализ результатов изучения самооценки первоклассников (по методике Дембо – Рубинштейн), полученных в ходе исследования, позволяет говорить о динамике ее изменений. Известно, что самооценка младших школьников во многом зависит от учителя и оценки им результатов деятельности детей. В нашем исследовании завышенную самооценку имели 48 %, адекватную – 52 % детей. К концу обучения в первом классе учащиеся стали более критично подходить к собственной оценке. Завышенная самооценка была обнаружена у 26 %, адекватная – у 71 %, заниженная – у 3 % учеников. Графически эти результаты представлены на рис. 3.

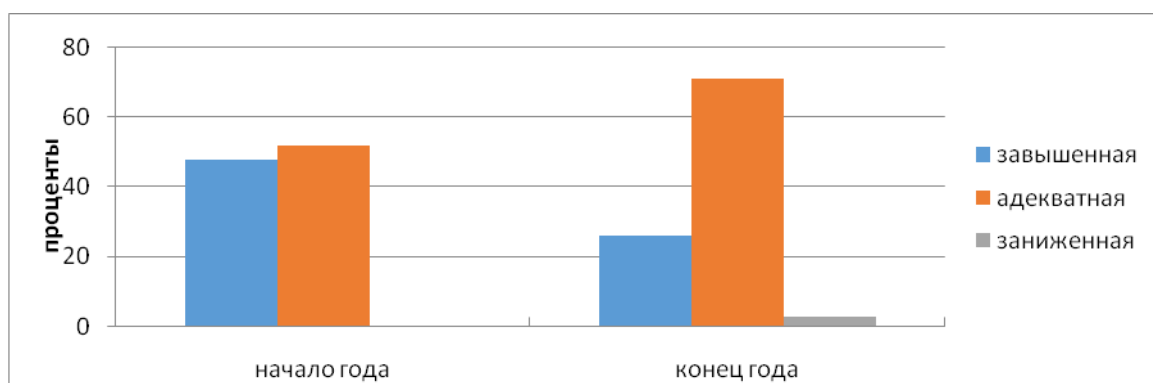


Рис. 3. Динамика изменения самооценки первоклассников в течение года, %

Таким образом, изучение самооценки первоклассников позволяет говорить о том, что обучающиеся с завышенной самооценкой не могут себя оценить в соответствии со своими возможностями, их самооценка преимущественно необъективна, обнаруживает тенденцию к переоценке. Первokлассники с адекватной самооценкой неплохо знают свои особенности и поэтому могут прогнозировать свои действия. Причины своих неудач они относят за счет своих же недостатков. Заниженная самооценка учащихся 1-го класса, очевидно, связана с определенным расхождением между возможностями детей и требованиями к ним.

С целью выделения структуры адаптации учащихся 1-го класса проведен факторный анализ по методу главных компонент. Всего было выделено по три наиболее значимых фактора (после вращения), совокупно объясняющих 68,9 % дисперсии в начале года и 79,7 % в конце года. Данные факторы выбрали различные изучаемые показатели СПА, которые мы обозначили как компоненты структуры адаптации первоклассников к обучению (см. таблицу).

Результаты факторного анализа показателей социально-психологической адаптации первоклассников

Показатели	Начало года			Конец года		
	Факторы			Факторы		
	I	II	III	I	II	III
Общий уровень СПА (по Э.М. Александровской)	0,914	—	—	0,964	—	—
Эффективность УД	0,815	—	—	0,926	—	—
Успешность социальных контактов	0,717	—	—	0,860	—	—
Усвоение школьных норм поведения	—	—	0,732	—	—	0,563
Эмоциональное благополучие	—	0,525	0,557	—	—	0,724
Школьная мотивация (по Н.Г. Лускановой)	0,502	—	—	0,482	—	—

Показатели	Начало года			Конец года		
	Факторы			Факторы		
	I	II	III	I	II	III
IN (индекс напряжения)	–	0,799	–	–	0,877	–
So (показатель, определяющий физиологическую «цену» адаптации)	–	0,551	–	–	0,919	–
Доля объяснимой дисперсии, %	34,1	21,1	13,7	44,3	22,8	12,6

Как видно из таблицы, в начале учебного года в *первый* фактор, объясняющий 34,1 % суммарной доли дисперсии, с высокими нагрузками вошли 4 показателя (по убыванию весов): общий уровень СПА (0,914), эффективность УД (0,815), успешность социальных контактов (0,717). На наш взгляд, этот фактор можно охарактеризовать в целом как фактор адаптации, связанный с результативностью учебной деятельности и успешностью социальных контактов. Поскольку данный фактор играет наибольшую роль во взаимодействии показателей адаптации (самый значимый фактор), можно предположить, что его состав отражает наиболее типичную структуру адаптации. Мы назвали его *фактором оптимальной адаптации (COA)*, поскольку, во-первых, этот стиль наиболее типичен для детей с высоким уровнем адаптации, во-вторых, в отличие от других факторов, выражающих стилевые особенности нашей выборки первоклассников, в нем гармонично взаимодействуют учебная результативность и межличностные взаимоотношения.

Во *второй* фактор, объясняющий 21,1 % суммарной дисперсии входящих в него переменных, с высокими нагрузками вошли как IN (индекс напряжения, 0,799) и So (физиологическая цена адаптации, 0,551) с положительным знаком, так и эмоциональное благополучие (-0,525) с отрицательным знаком. Содержание данного фактора убедительно демонстрирует оппозицию двух групп признаков: физиологической напряженности и эмоционального благополучия. Данные показатели находятся в обратно пропорциональных отношениях: чем меньше напряженность, тем выше эмоциональное благополучие ребенка. Таким образом, эмоциональный комфорт в условиях адаптации снижает психофизиологическую напряженность, и наоборот. В целом второй фактор может быть обозначен как *фактор преодоления общего физиологического напряжения (СПОФН)*.

Третий фактор, объясняющий 13,7 % суммарной доли дисперсии, объединяет такие показатели, как усвоение школьных норм поведения (-0,732) с отрицательным знаком и показатель эмоционального благополучия (0,557) с положительным знаком. Данный фактор может свидетельствовать о том, что обилие новых социальных норм поведения вызывает эмоциональный дискомфорт, т.е. усвоение этих норм способно вызывать негативные эмоции.



Исходя из содержания показателей, вошедших в данный фактор, его можно интерпретировать как *фактор нормативности поведения (СНП)*.

Для понимания изменений в структурах (факторах) адаптации в динамике рассмотрим далее результаты факторного анализа компонентов адаптации первоклассников к концу учебного года. Факторный анализ показателей в результате повторного среза выявил три значимых фактора, которые вобрали 79,7 % общей дисперсии.

Первый фактор, объясняющий 44,3 % суммарной доли дисперсии, становится более стабильным, включая в себя те же показатели, что и в начале года: общий уровень СПА (0,964), эффективность учебной деятельности (0,926), успешность социальных контактов (0,860), мотивация (0,482), но уже с более высокими нагрузками. Таким образом, можно утверждать, что данная структура является постоянной во времени и отражает существенные закономерности адаптации первоклассников.

Второй фактор, объясняющий 22,8 % суммарной дисперсии входящих в него переменных, вобрал с наиболее значимыми весами показатели So (0,919) и IN (0,877). Данный фактор стал однополярным, т.е. показатели IN и So потеряли связь с показателем эмоционального благополучия.

В третий фактор (12,6 % суммарной дисперсии переменных) с максимальными нагрузками вошли показатели эмоционального благополучия (0,724) и усвоения школьных норм поведения (0,563) с отрицательным знаком. Данный фактор свидетельствует о том, что в процессе обучения и адаптации к школе произошла гармонизация требований среды и эмоционального состояния.

Таким образом, результаты факторного анализа результатов исследования показателей социально-психологической адаптации в динамике позволяют говорить о существовании трех структурных образований:

- 1) структуры оптимальной адаптации;
- 2) структуры преодоления общего физиологического напряжения;
- 3) структуры нормативности поведения.

Стоит отметить, что данные структуры как остаются стабильными и постоянными (фактор 1), так и имеют положительную динамику в течение учебного года, становясь более эффективными и гармоничными (фактор 2 и фактор 3).

На основании анализа полученных результатов исследования социально-психологической адаптации и мотивационно-личностных свойств первоклассников мы сделали соответствующие выводы:

1. В течение учебного года более высоким стал уровень учебной мотивации учащихся, более устойчивым стало положительное отношение к школе.

2. На протяжении учебного года учащиеся 1-го класса демонстрировали высокие и средние показатели работоспособности.

3. В процессе освоения учебной деятельности и адаптации к школе сформировалась более адекватная самооценка первоклассников.

4. Были выявлены различные сочетания компонентов адаптации учащихся 1-х классов в динамике. Самой устойчивой в течение учебного года оказалась структура (фактор) оптимальной адаптации. Две других структуры адаптации (фактор преодоления общего физического напряжения и фактор нормативности поведения) также имеют положительную динамику в течение учебного года и способствуют стабилизации эмоциональных состояний первоклассников.

Список литературы

1. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. *Александровская Э.М.* Социально-психологические критерии адаптации к школе // Школа и психическое здоровье учащихся / под ред. С.М. Громбаха. – М., 1988. – С. 32–43.
3. *Безруких М.М.* Ребенок идет в школу. Знаете ли вы своего ученика? Проблемы психологической адаптации. – М.: Академия, 2013. – 232 с.
4. *Битянова М.Г.* Адаптация ребенка в школе. – М., 2013. – 299 с.
5. *Выготский Л.С.* Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2009. – 1008 с.
6. *Горбунова В.В.* Взаимосвязь психолого-социальных и физиологических показателей школьной адаптации на начальном этапе обучения // Индивидуальность растущего человека в условиях современной школы / под ред. Б.А. Вяткина. – Пермь, 2015. – С. 174–193.
7. *Григорьева М.В.* Структура мотивов учения младших школьников и ее роль в процессе школьной адаптации // Начальная школа. – 2009. – № 1. – С. 8–9.
8. *Захарова А.В.* Психология формирования самооценки. – Минск, 1993. – 100 с.
9. *Зеленова М.Е.* Адаптация к начальной школе // Психол. наука и образование. – 2014. – № 3. – С. 22.
10. *Максимова М.В.* Психологические условия школьной адаптации, 1–3 классы: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1994. – 262 с.
11. *Петровский А.В.* Психология развивающейся личности. – М., 2006. – 240 с.
12. *Попова В.В.* Проблема психологической адаптации первоклассников в разных образовательных системах // Индивидуальность растущего человека в условиях современной школы / под ред. Б.А. Вяткина. – Пермь, 2015. – С. 194–205.
13. *Соловьева Д.Ю.* Факторы адаптации первоклассников к школе // Вопр. психологии. – 2012. – № 4. – С. 1–9.

РАЗДЕЛ 3. КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УД 159.923.2

Баландина Людмила Леонидовна

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей
и клинической психологии
e-mail: ludbal23@yandex.ru

Истомина Полина Александровна

студентка IV курса по направлению подготовки бакалавров «Психология»,
философско-социологический факультет ПГНИУ
e-mail: polya.96@bk.ru

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский
университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Букирева, 15, +7 (342) 239-66-17*

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ЖЕНЩИН, ОСУЖДЕННЫХ ЗА НЕЗАКОННЫЙ ОБОРОТ НАРКОТИЧЕСКИХ И ПСИХОТРОПНЫХ ВЕЩЕСТВ

Lyudmila L. Balandina

Associate Professor at Department of General and Clinical Psychology, Ph.D.
e-mail: ludbal23@yandex.ru

Polina A. Istomina

Fourth Year Student of Psychology, Philosophy and Sociology Faculty
e-mail: polya.96@bk.ru

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State National Research University»
15, Bukireva, 614990, Perm, Russia*

FEATURES OF SELF ATTITUDE OF WOMEN CONDEMNED FOR ILLCIT TRAFFIC OF NARCOTIC AND PSYCHOTROPIC SUBSTANCES

Аннотация. Статья посвящена изучению самоотношения женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы за незаконный оборот наркотических и психотропных веществ. Выявлены различия показателей

самоотношения и «образа Я» в экспериментальной и контрольной группах. Осужденные женщины характеризуются меньшей открытостью отношений с самими собой, выраженной мотивацией социального одобрения, менее адекватной самооценкой, слабым «рефлексивным Я». Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ, направленных на профилактику асоциального поведения.

Ключевые слова: «образ Я», самоотношение, осужденные женщины.

Abstract. The article is devoted to the study of self-attitude of the women who are imprisoned in penitentiaries for illicit traffic of narcotic and psychotropic substances. The differences of self-attitude and I-image parameters have been revealed in experimental and control groups. The condemned women are liable to lower openness in self-attitude, demonstrate motivation for social acknowledgment, self-esteem of low adequacy and weak “reflexive I”. The received data can be further used to develop programmes targeted at prevention of asocial behaviour.

Key words: “I image”, self-attitude, condemned women.

В современном обществе наряду с происходящими позитивными преобразованиями продолжают сохраняться неблагоприятные тенденции, связанные с таким социальным явлением, как распространение наркотических веществ и повышение активности женщин в этой деятельности. Проблема криминализации сегодня напрямую связана со сферой образования.

Одной из важнейших особенностей социального и психологического существования человека является его отношение к своим поступкам, действиям и собственной личности. Самоотношение в общем смысле – это проявление специфики отношения личности к собственному «Я», оно является многомерным образованием. Самоотношение, с одной стороны, служит средством защиты самоидентичности индивида, с другой – выражает смысл «Я» субъекта через систему оценок и устойчивых эмоциональных переживаний.

Самоотношение как личностный конструкт оказывает непосредственное влияние на деятельность человека, в том числе и антиобщественную. В ряде исследований отмечается значительная роль самоотношения в генезе преступного поведения.

Исследования Ю.Н. Гольшевой [2], А.В. Молостова [4], Н.С. Никулиной [6], Н.Д. Узлова и О.В. Башкирцевой [9] подтверждают специфику самоотношения женщин, совершивших преступления. Данная проблема у женщин, осужденных за преступления, связанные с наркотиками, является дефицитарной областью изучения.

Имеются исследования А.А. Жарких [3], Г.Ю. Неверовой [5] и др., раскрывающие особенности личности наркозависимых, отбывающих наказание. М.Ю. Будников [1] отмечает, что самоотношение наркозависимых



слабо интегрировано, характеризуется дистанцированием от своих социальных ролей и качеств «Я», что проявляется в переживании внутренней пустоты. Эти особенности приводят к дезинтеграции поведения, актуализации импульсивного и ригидного поведения и нарушению наиболее значимых отношений личности.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей самоотношения женщин, осужденных за незаконный оборот наркотических и психотропных веществ.

Организация и методы исследования

В исследовании принимали участие женщины, отбывающие наказание по ст. 228 УК РФ (экспериментальная группа), и женщины, не привлекавшиеся к уголовной ответственности (контрольная группа), в возрасте от 18 до 40 лет.

Для проведения исследования использовались методика «Кто Я» М. Кун и Т. Макпартленд в модификации Т.В. Румянцевой и методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева [7]. Анализ результатов проводился с использованием ф-углового преобразования Фишера, *U*-критерия Манна – Уитни.

Результаты исследования

Первой задачей стало выявление особенностей «образа Я» через изучение содержательных характеристик идентичности личности. Осужденные женщины описывают себя краткими и менее разнообразными характеристиками. Чаще демонстрируют неадекватно завышенную самооценку ($p \leq 0,01$), в то время как у законопослушных женщин самооценка более адекватная, они примерно одинаково соотносят в себе положительные и отрицательные характеристики. Испытуемые в экспериментальной группе обладают менее развитым «рефлексивным Я» ($p \leq 0,05$), не часто задумываются о себе и своей жизни.

Демонстрируя эмоционально полярный тип отношения к себе ($p \leq 0,05$), осужденные проявляют максимализм в оценках, перепады в эмоциональном состоянии, отношения с другими людьми сильно зависят от их субъективной оценки.

Осужденные по сравнению с законопослушными женщинами реже используют характеристики, описывающие свою обеспеченность, собственность, отношение к внешней среде («материальное Я») ($p \leq 0,01$); занятия, интересы, увлечения, способность к деятельности («деятельное Я») ($p \leq 0,01$); намерения, мечты, стремления в учебно-профессиональной, семейной, коммуникативной перспективе и достижения определенных результатов («перспективное Я») ($p \leq 0,01$).

Результаты сравнительного анализа выявили значимые различия по показателям самоотношения, которые оказались выше в экспериментальной группе (см. таблицу). В основу понимания данного понятия положена концепция самосознания В.В. Столина, согласно которой самоотношение измеряется тремя параметрами: симпатия, уважение, близость.

Результаты сравнительного анализа показателей самооотношения женщин, осужденных за незаконный оборот наркотических веществ, и законопослушных женщин

Показатель	Осужденные женщины	Законопослушные женщины	Критерий U-Манна – Уитни	P
Закрытость	37,82	23,18	230,50	0,001***
Самоуверенность	37,15	23,85	250,50	0,003**
Саморуководство	37,18	23,82	249,50	0,003**
Отраженное самооотношение	35,37	25,63	304,00	0,028*
Самопринятие	36,48	24,52	270,50	0,007**
Самопривязанность	35,25	25,75	307,50	0,033*

Примечание: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Рассмотрим особенности структуры самооотношения личности. Осужденные женщины по сравнению с законопослушными женщинами характеризуются меньшей открытостью отношений с самими собой, выраженной мотивацией социального одобрения (шкала «закрытость»).

Показатели свидетельствуют об отношении к себе как к уверенному, самостоятельному человеку, способному к преодолению препятствий на пути к достижению цели; проблемы затрагивают неглубоко и переживают недолго (шкала «самоуверенность»). Основным источником активности и регулятором успехов считают себя, ощущают себя способными оказывать сопротивление внешним влияниям, противиться стихии событий. Им свойствен контроль над переживаниями по поводу себя (шкала «саморуководство»).

В представлении осужденных женщин они способны вызывать уважение, принятие у других людей за приверженность групповым нормам и правилам. Ощущают в себе общительность, эмоциональную открытость для взаимодействия с окружающими, легкость установления контактов. Данные взгляды являются субъективным восприятием сложившихся отношений и, скорее всего, отражают не истинное содержание взаимодействия (шкала «отраженное самооотношение»). Они склонны принимать свое «Я» во всей полноте поведенческих проявлений, неудачи не дают основания относиться к себе негативно (шкала «самопринятие»). Стремление сохранить в неизменном виде представление о себе отражает ригидность «Я-концепции», а ощущение самодостаточности мешает реализации возможности саморазвития и самосовершенствования (шкала «самопривязанность»).

Полученные результаты подтверждаются более ранними исследованиями других авторов. Так, Н.С. Никулина отмечала, что осужденным женщинам в большей степени свойственно стремление к избеганию открытых отношений с собой и желание сохранить в неизменном виде ряд своих качеств; отношение к себе как к уверенному человеку, способному оказывать сопротивление внешним воздействиям и осуществлять контроль над эмоциональными реакциями и переживаниями по поводу себя [6].



Обсуждение результатов

«Образ-Я» и самоотношение женщин, осужденных за незаконный оборот наркотических и психотропных веществ, обладает некоторым своеобразием.

Находясь в условиях ограничений в настоящем, осужденные женщины сталкиваются с неопределенностью в дальнейшей жизни и осуществлении жизненных планов. Они реже идентифицируют себя с человеком, имеющим внешние ресурсы – материальные ценности, социальные связи, возможности самореализации в разных сферах социальной жизни.

Представление осужденных о себе характеризуется менее адекватной оценкой себя в сторону ее завышения, по сравнению с законопослушными женщинами. Изложенная характеристика самоотношения осужденных позволяет также сделать вывод о достаточно позитивном отношении к себе. Это может быть обусловлено рядом причин.

Отношение к себе, которое демонстрируют испытуемые, отражает защитное поведение личности и выполняет компенсаторную функцию или осознанное нежелание раскрывать себя. Находясь в местах лишения свободы, приходится принимать новые условия жизни и, по словам испытуемых, играть роль «сильного» человека. При таких обстоятельствах происходит включение механизмов психологической защиты. Е.В. Чернышова рассматривает тенденцию к сохранению неадекватного образа «Я» как один из защитных механизмов самосознания [10]. Н.С. Никулина компонентом антисоциального поведения осужденных женщин называет психозащитное поведение, вызванное более интенсивным функционированием механизмов психологической защиты в психике осужденных женщин, действие которых снижает уровень понимания себя и своих поступков [6].

Кроме того, недостаточность навыков рефлексии, склонности обращать внимание на самого себя, анализировать свою жизнь и поступки приводит к поверхностному видению себя и снижает возможность адекватного восприятия своей личности. Снижение уровня рефлексивной способности осужденных отмечает М.Ю. Будников [1] и др.

Помехой для самораскрытия становится ригидность в восприятии и оценке себя. Находясь в окружении людей со сходными жизненными ориентирами, они теряют возможность образца иного восприятия и других критериев оценки. Кроме того, у осужденных вследствие социальной изоляции происходит потеря своего «Я» [8]. Очевидно, что психическое состояние испытуемых, отношение к себе и миру усугубляется наличием опыта употребления наркотических и психотропных веществ.

Полученные результаты позволяют выделить психологические ресурсы, на которых может строиться психотерапевтическая и коррекционная работа психолога с данной категорией лиц, а также могут быть использованы при разработке программ, направленных на профилактику асоциального поведения молодежи.

Список литературы

1. Будников М.Ю. Самоотношение у наркозависимых в процессе стационарной реабилитации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2014. – 29 с.
2. Голышева Ю.Н. Некоторые особенности психодинамики самоотношения у осужденных женщин молодежного возраста // Прикладная юридическая психология. – 2011. – № 2. – С. 58–68.
3. Жарких А.А. Психологические особенности мотивационной сферы наркозависимых осужденных: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Рязань, 2013. – 27 с.
4. Молоствов А.В. Особенности самоотношения осужденных женщин, отбывающих наказание в виде лишения свободы за насильственные преступления, совершенные в отношении близких родственников // Прикладная юридическая психология / Акад. права и управления Федер. службы исполнения наказаний. – [Рязань]. – 2010. – № 4. – С. 73–78.
5. Неверова Г.Ю. Личностные ресурсы в реабилитации больных героиновой наркомании: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Томск, 2012. – 24 с.
6. Никулина Н.С. Осознание ответственности как одно из условий формирования правопослушного поведения (на примере женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы) // Альманах современной науки и образования. – [Тамбов]. – 2016. – № 9 (111). – С. 68–73.
7. Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношения. – М.: Смысл, 1993. – 32 с.
8. Пирожков В.Ф. Криминальная психология. – М., 2001. – 704 с.
9. Узлов Н.Д., Баширицева О.В. Самоотношение ВИЧ-инфицированных и заболевших туберкулезом осужденных [Электронный ресурс] // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. – 2014. – № 2 (4). – URL: http://www.medpsy.ru/climp/2014_2_4/article00.php
10. Чернышева Е.В. Особенности Я-концепции личности осужденных: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2005. – 24 с.



УДК 159.923

Баландина Людмила Леонидовна

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической психологии

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Букирева, 15, +7 (342) 239-65-75
e-mail: ludbal23@yandex.ru*

Петрова Елизавета Александровна

психолог психологической лаборатории

*ФКУ СИЗО-5 ГУФСИН России по Пермскому краю, Пермь
614056, Пермь, Соликамская, 246а, +7 (908) 272-62-64
e-mail: lisok1994@mail.ru*

**ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И ТЕРМИНАЛЬНЫХ
ЦЕННОСТЕЙ ЖЕНЩИН, ОСУЖДЕННЫХ ЗА НАСИЛЬСТВЕННЫЕ
ПРЕСТУПЛЕНИЯ**

Lyudmila L. Balandina

Associate Professor at Department of General and Clinical Psychology, Ph.D.

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State National Research University»
15, Bukireva, 614990, Perm, Russia
e-mail: ludbal23@yandex.ru*

Elizaveta A. Petrova

Psychologist of Psychological Laboratory

*FKU SIZO-5 Russian Federal Penitentiary Service across Perm Krai, Perm
246a, Solikamskaya, 614056, Perm, Russia
e-mail: lisok1994@mail.ru*

**FEATURES OF SELF-ACTUALIZATION AND TERMINAL VALUES
OF THE WOMEN CONDEMNED FOR VIOLENT CRIMES**

Аннотация. Представлены результаты сравнительного исследования женщин, осужденных за насильственные преступления, и женщин, которые

ранее не привлекались к уголовной ответственности (контрольная группа). Предполагалось, что особенности сформировавшейся личности, ситуация совершения противоправных действий и условия социальной изоляции являются основанием для проявления специфики самоактуализации и системы ценностей испытуемых. Выявлено, что у осужденных женщин показатели самоактуализации значимо ниже по большинству переменных по сравнению с законопослушными женщинами, а изучаемые терминальные ценности значимо не отличаются. Анализ корреляционных плеяд показал различия показателей самоактуализации, связанных с набором терминальных ценностей в экспериментальной и контрольной группах. Полученные результаты характеризуют недостаточную зрелость личности осужденных женщин и позволяют определить содержание психологической помощи в условиях исправительного учреждения.

Ключевые слова: самоактуализация, терминальные ценности, насильственная преступность.

Abstract. The article represents the results of the comparative survey carried among women condemned for violent crime and women who have not been disciplined for criminal liability (the focus group). It has been assumed that traits of a mature personality, situation of committing criminal offence and socially isolated environment serve as grounds for revealing features of self-actualization and value system of the testees. It has been found that the condemned women demonstrate considerably lower features of self-actualization in comparison with the law-abiding women regarding the majority of the parameters, whereas the terminal values in question do not differ notably. Analysis of correlative parameters has shown differences in self-actualization features connected with the set of terminal values in the experimental and focus groups. The received data manifest unsubstantial maturity of personality among the condemned women and allow to determine the content of psychological assistance in the penitentiary service environment.

Key words: self-actualization, terminal values, violent crime.

Ярко выраженные тенденции роста женской криминальной активности доказывают, что исследование мотивационных образований женщин-преступниц является острой необходимостью не только для эффективной работы по предупреждению криминальных действий, совершаемых женщинами, но и для профилактики рецидивов. Так, в данной работе были рассмотрены особенности самоактуализации и терминальных ценностей как основные регуляторы активности осужденных женщин.

В современную психологию понятие «самоактуализация» было введено К. Гольдштейном, который утверждал, что организм как живая система стремится к актуализации тех возможностей, которые заложены в нем от природы. Процесс развертывания этих возможностей К. Гольдштейн назвал самоактуализацией и акцентировал, что самоактуализация в личности



представляет собой основной мотив и цель ее жизни [Цит. по: 5]. Основной вклад в развитие предложенного К. Гольдштейном понятия внесли К. Роджерс [11] и А. Маслоу [7, 8], утверждающие, что каждый человек обладает стремлением и имеет способность к личностному росту. Базируясь на теоретических основах изучения данного личностного конструкта, заложенных вышеперечисленными учеными, Э. Шостром создал опросник личностных ориентаций (Personal Orientation Inventory – POI), используемый для измерения уровня самоактуализации. Для применения на российской выборке Л.Я. Гозман, М.В. Кроз и М.В. Латинская [1], а также А.А. Рукавишников [12] разработали адаптации данного опросника. В современной отечественной психологии наиболее известными исследованиями самоактуализации являются работы следующих авторов: В.И. Маркелов [6], Л.Н. Ожигова [9], Э.И. Фазлиахметова [14], О.А. Юшина [15].

Исследованием криминальной самоактуализации занимались Е.М. Разумова [10], Д.В. Жмуров и А.Г. Завьялов [2], которые представили данные об уровне самоактуализации осужденных, отбывающих наказание в исправительных учреждениях, и провели сравнительный анализ полученных результатов с результатами испытуемых, не привлекавшихся к уголовной ответственности.

В сравнении с понятием самоактуализации понятие «ценности» гораздо чаще встречается в эмпирических исследованиях. Так, под ценностями понимают особые психологические образования, которые составляют иерархическую систему и существуют в структуре личности только в качестве ее элементов.

Одной из общепринятых моделей ценностей личности является классификация М. Рокича, который выделил два класса ценностей личности: инструментальные ценности – убеждения в том, что какой-то образ действий является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях; терминальные ценности – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной или общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться. Поскольку терминальные ценности носят более устойчивый характер, чем инструментальные, а также для них характерна меньшая межиндивидуальная вариативность, то именно терминальные ценности являются одним из предметов нашего исследования [16].

Ценности в криминологическом аспекте изучали следующие авторы: Т.В. Калашникова и М.М. Калашникова [4], А.А. Истомин [3], К.С. Тумаров [13]. Данные исследователи провели результаты сравнения терминальных ценностей лиц, совершивших противозаконные действия, и лиц, не привлекавшихся к уголовной ответственности.

Целью работы является изучение особенностей самоактуализации и терминальных ценностей женщин, совершивших насильственные преступления. Мы предполагали, что набор терминальных ценностей женщин,

совершивших насильственные преступления, существенно отличается от подобного набора у женщин, не привлекавшихся к уголовной ответственности; и основные показатели самоактуализации преступниц ниже, чем у несудимых женщин.

Организация и методы исследования

В исследовании принимали участие женщины, отбывающие наказание по ст. 105 и 111 УК РФ (экспериментальная группа), и женщины, не привлекавшиеся к уголовной ответственности (контрольная группа). Возраст испытуемых экспериментальной группы – 41,0 (± 21) год, возраст контрольной группы – 38,0 ($\pm 18,5$) лет.

Для проведения исследования использовались следующие *методики*: опросник личностной ориентации (РОИ), предназначенный для оценки уровня самоактуализации личности, как критерий личностной зрелости и опросник терминальных ценностей (ОТеЦ), диагностирующий основные стремления и жизненные ориентации личности.

Для измерения полученных данных на нормальность распределения был использован критерий Колмогорова – Смирнова. Анализ результатов проводился с использованием *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок, коэффициента корреляции Пирсона.

Обсуждение результатов исследования

Было выявлено, что терминальные ценности женщин, совершивших насильственные преступления, и женщин, не привлекавшихся к уголовной ответственности, не имеют значимых различий. Это может свидетельствовать о том, что насильственные преступления, совершенные женщинами, обусловлены скорее сложившейся социальной ситуацией, гендерными особенностями, а не системой ценностей, формируемой на более ранних этапах онтогенеза в процессе воспитания.

Исследование *показателей самоактуализации* выявило различия по десяти из двенадцати шкал на достаточно высоком уровне значимости (см. таблицу). Это шкалы: «временная компетентность» ($p \leq 0,001$), «внутренняя опора» ($p \leq 0,001$), «ценность самоактуализации» ($p \leq 0,01$), «экзистенциальность» (гибкость поведения) ($p \leq 0,01$), «реактивная чувствительность» ($p \leq 0,05$), «спонтанность» ($p \leq 0,01$), «самоуважение» ($p \leq 0,001$), «принятие себя» ($p \leq 0,01$), «природа человека – конструктивная» ($p \leq 0,01$), «синергия» (целостность) ($p \leq 0,001$).

Показатели по данным шкалам демонстрируют более низкий уровень самоактуализации в группе женщин, осужденных за насильственные преступления, по сравнению с женщинами, не привлекавшимися к уголовной ответственности. Полученные данные позволяют составить комплексную характеристику самоактуализации личности осужденных женщин.



**Сравнительный анализ показателей самоактуализации у женщин,
совершивших насильственные преступления,
и женщин, не привлекавшихся к уголовной ответственности**

Показатели	Осужденные	Несудимые	t-критерий Стьюдента	P
Временная компетентность	4,70	8,03	-7,18	0,001 ***
Внутренняя опора	5,73	8,23	-5,30	0,001 ***
Ценность самоактуализации	6,03	7,16	-2,62	0,011 **
Экзистенциальность	5,81	7,52	- 4,12	0,002 **
Реактивная чувствительность	6,07	7, 16	- 2,24	0,031 *
Спонтанность	5,30	7,33	-3,95	0,009 **
Самоуважение	4,83	7, 68	- 5, 68	0,001 ***
Принятие себя	5,66	7,2	-3,34	0,009 **
Природа человека – конструктивная	5,63	6,9	-2,74	0,008 **
Синергия	4,96	7,26	-5,16	0,001 ***

*Примечание: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.*

Женщины, совершившие преступления, ориентированы более на прошлое и будущее, чем на происходящее в настоящее время. Так, возвращение к прошлому сопровождается чувством вины, сожаления, обвинения, обиды, что может быть обусловлено переживаниями психотравматического события, произошедшего с ними (шкала «временная компетентность»).

Их личность характеризуется направленностью на других: они более чувствительны к внешним влияниям, подвержены социальному давлению

и социальным ожиданиям. Для них основной метод отношений – понравиться и получить одобрение со стороны других людей. В роли главных контролирующих чувств у осужденных предстают страх и тревога (шкала *«внутренняя опора»*). Разумеется, потере внутренней опоры могло способствовать нахождение в условиях исправительного учреждения, однако также есть основания предполагать, что отсутствие внутренней независимости как качества личности и тревожные состояния имели место и до совершения насильственных действий, а также могли стать одним из *«запускающих механизмов»* противоправного поведения.

У осужденных наблюдается невыраженная потребность в саморазвитии и реализации своего потенциала, слабое осознание собственного призвания и целей жизни, им не хватает уверенности в себе (шкала *«ценность самоактуализации»*). Таким образом, отсутствие экзистенциальных потребностей и наличие потребностей более низкого уровня определяют образ жизни, ориентированный на отношения и материальный быт.

Невысокая степень гибкости в реализации своих ценностей в поведении, ригидная приверженность принципам не позволяет им быстро приспосабливаться к новым конкретным ситуациям, использовать разнообразие алгоритмов и способов решения проблем (шкала *«экзистенциальность»*).

Характерно недостаточное понимание и принятие не только своих собственных потребностей, чувств и реакций, но и потребностей других людей (шкала *«реактивная чувствительность»*). Как следствие, им трудно быть самими собой, спонтанно и непосредственно выражать свои чувства в поведении (шкала *«спонтанность»*). Так, неразвитая способность к рефлексии потребностей и чувств, подавление эмоций и неумение их выражать могли привести к агрессивным неуправляемым действиям по отношению к окружающим.

У осужденных женщин снижена самооценка, способность ценить свои положительные качества и уважать себя за них (шкала *«самоуважение»*). Им сложнее принимать себя, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков (шкала *«принятие себя»*). Подобное явление, несомненно, может быть обусловлено чувством вины за совершенные действия. Однако равным образом можно предположить, что отсутствие ощущения собственной значимости в совокупности с вышеперечисленными характеристиками могло стать защитным механизмом и спровоцировать преступление.

Находясь в убеждении, что человек по своей природе скорее плохой, чем хороший, затрудняет для осужденных принятие конструктивности дуальной природы человека (шкала *«природа человека – конструктивная»*). Таким образом, у них снижена способность целостного восприятия окружающего мира, они убеждены в антагонистичности противоположностей жизни (шкала *«синергия»*), а недостаточная гибкость в поведении и понимании дуальности человека и окружающего мира, снижают возможности использования разнообразных схем поведения и оправдывают насильственные преступления негативной сущностью человека.



Взаимосвязи между показателями самоактуализации и терминальными ценностями по-разному проявились в выборке женщин, осужденных за насильственные преступления, и женщин, не привлекавшихся к уголовной ответственности.

В группе женщин, осужденных за насильственные преступления, обнаружены тесные отрицательные связи почти всех изучаемых терминальных ценностей с двумя показателями самоактуализации – это «временная компетентность» и «принятие себя» (рис. 1).

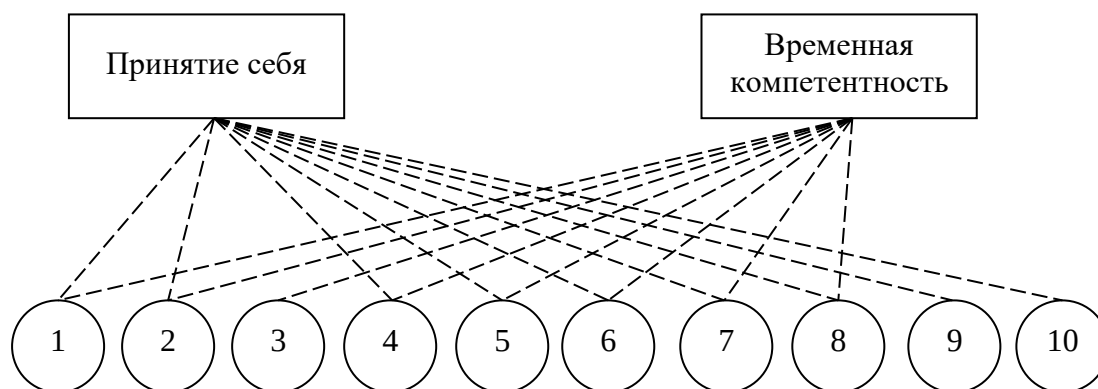


Рис. 1. Схема взаимосвязей показателей самоактуализации и терминальных ценностей осужденных женщин

Условные обозначения: 1 – сфера обучения; 2 – сфера профессиональной жизни; 3 – сфера семейной жизни; 4 – собственный престиж; 5 – высокое материальное положение; 6 – активные социальные контакты; 7 – развитие себя; 8 – сохранение собственной индивидуальности; 9 – достижения; 10 – духовное удовлетворение.

Низкие значения показателя «временная компетентность» имеют женщины, для которых важными являются сферы обучения, профессиональной, семейной жизни ($p \leq 0,05$), а также такие ценности, как собственный престиж ($p \leq 0,01$), высокое материальное положение ($p \leq 0,01$), активные социальные контакты ($p \leq 0,01$), развитие себя ($p \leq 0,05$), сохранение собственной индивидуальности ($p \leq 0,01$). Так, находясь в условиях изоляции, осужденные, имеющие вышеперечисленные ценности, уходят от настоящего, возвращаются в свое прошлое, переживая чувство вины, сожаления, и живут идеалистическими целями, которые планируют воплотить в будущем. Снижение значимости терминальных ценностей позволяет им принимать настоящее и снижает бремя переживаний, связанных с совершенным преступлением.

Показатель самоактуализации «принятие себя» тесно связан со сферами обучения ($p \leq 0,01$) и профессиональной жизни ($p \leq 0,01$), а также со всеми изучаемыми терминальными ценностями ($p \leq 0,01$), кроме шкалы «креативность». Чем более выражены у женщин терминальные ценности, тем менее они принимают себя, свои слабости вне зависимости от оценки своих достоинств. Принятие себя не связано со сферой семейной жизни, возможно,

это объясняется включением психологического механизма, обесценивающего данную область жизни и защищающего от тяжелых воспоминаний и переживаний.

Проявление спонтанности, характеризующей способность быть самими собой и непосредственно выражать свои чувства, свойственно испытуемым, для которых ценностью является «креативность» ($p \leq 0,05$) и «достижения» ($p \leq 0,01$). Они ориентированы на реализацию своих возможностей, достижение конкретных результатов и внесение изменений во все сферы своей жизни.

У женщин, не привлекавшихся к уголовной ответственности, связи имеют положительную направленность, и корреляционные плеяды включают иные показатели самоактуализации: «ценность самоактуализации», «экзистенциальность», «природа человека – конструктивная», «синергия» ($p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$) (рис. 2).

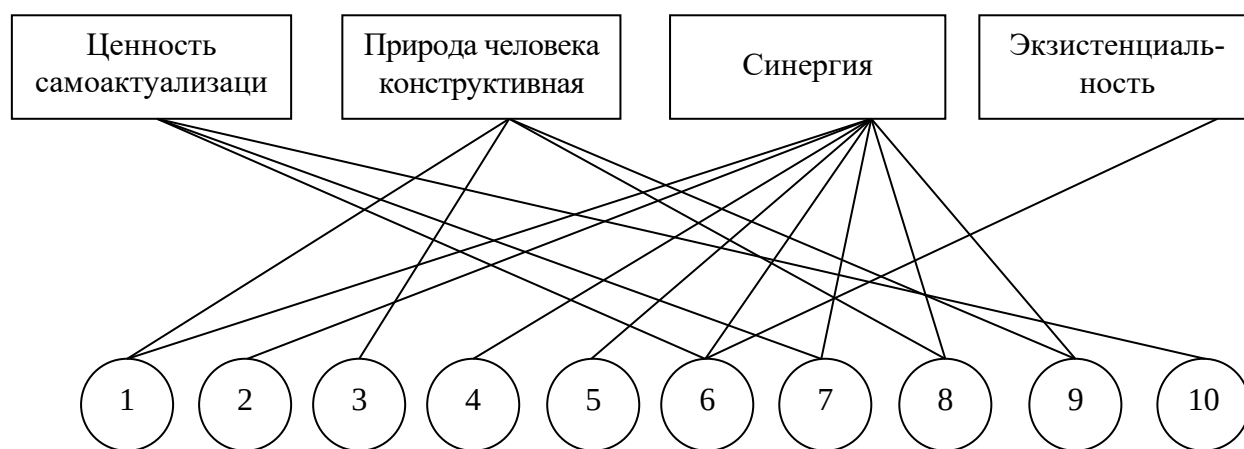


Рис. 2. Схема взаимосвязей показателей самоактуализации и терминальных ценностей женщин, не привлекавшихся к уголовной ответственности

Условные обозначения: 1 – сфера обучения; 2 – сфера профессиональной жизни; 3 – сфера семейной жизни; 4 – сфера увлечений; 5 – собственный престиж; 6 – высокое материальное положение; 7 – активные социальные контакты; 7 – развитие себя; 8 – сохранение собственной индивидуальности; 9 – достижения; 10 – креативность.

Законопослушные женщины с высоким уровнем терминальных ценностей характеризуются ясным осознанием целей жизни, стремлением к саморазвитию, гибкостью в реализации своих ценностей в поведении и взаимодействии с окружающими людьми. Они принимают дуальность мира в его единстве и воспринимают позитивную природу человека.

Таким образом, в рамках данного исследования была выявлена специфика мотивационных и ценностных образований женщин, осужденных за насильственные преступления, которые характеризуют противоречивость и недостаточную зрелость личности женщин.

Полученные данные могут быть полезными при оказании помощи осужденным, направленной на улучшение психологического здоровья, предупреждение рецидивов и адаптацию к жизни вне исправительного учреждения. А также для проведения работы с молодежью по профилактике девиантного поведения.



Список литературы

1. Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. – М.: Рос. пед. агентство, 1995. – 43 с.
2. Жмуров Д.В., Завьялов А.Г. Криминальная самоактуализация [Электронный ресурс]. – URL: <http://cj.isea.ru/pdf.asp?id=18046> (дата обращения: 15.05.2015).
3. Истомин А.А. Система ценностных ориентаций осужденных к лишению свободы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Рязань, 2011. – 23 с.
4. Калашикова Т.В., Калашикова М.М. Ценностные ориентации несовершеннолетних осужденных женского пола // Прикладная юридическая психология. – 2012. – № 3. – С. 63–70.
5. Леонтьев Д.А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 13–46.
6. Маркелов В.И. Об уровнях самоактуализации и необходимости их выделения [Электронный ресурс]. – URL: www.gisap.eu/ru/node/1397 (дата обращения: 15.05.2015).
7. Маслоу А.Х. Мотивация и личность / пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
8. Маслоу А.Х. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. – М., 1982. – 123 с.
9. Ожигова Л.Н. Гендерная интерпретация самоактуализации личности в профессии: На материале педагогической профессии: дис. канд. ... психол. наук. – Краснодар, 2000.
10. Разумова Е.М. Самоактуализация личности осужденного, отбывающего наказание [Электронный ресурс]. – URL: http://www.v-itc.ru/investregion/2013/04_2/pdf/2013-04_2-17.pdf (дата обращения: 30.03.2015).
11. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия: пер. с англ. – М.: Рефлбук; Киев: Ваклер, 1997. – 320 с.
12. Рукавишников А.А. Опросник личностной ориентации (ЛиО): практ. рук. – М.: Генезис, 2002. – 96 с.
13. Тумаров К.С. Особенности ценностных ориентаций российских осужденных // Молодой ученый. – 2010. – № 8, т. 2. – С. 129–131.
14. Фазлиахметова Э.И. Самоактуализация личности в профессиях с преимущественно мужской и женской занятостью: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тамбов, 2010.
15. Юшина О.А. Самоактуализация личности, детерминированная брачными отношениями: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2005.
16. Rokeach M. The nature of human values. – N.Y.: Free Press, 1973. – P. 438.

УДК 159.923.5

Михальчи Екатерина Владимировна

старший преподаватель кафедры гуманитарных наук, деловой этики
и социальной ответственности Института бизнеса и делового
администрирования

*ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной
службы при Президенте Российской Федерации», Москва, Россия
119571, Москва, проспект Вернадского, д. 82
e-mail: missi-ice@rambler.ru*

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ
ТРАНСФОРМАЦИОННОГО СОВЛАДАНИЯ У СТУДЕНТОВ С ОВЗ
И ИНВАЛИДНОСТЬЮ****Ekaterina V. Mikhanchi**

Lecturer of Chair of Humanities, Business Ethics and Social Responsibility of the
Institute of Business and Business Administration

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«The Russian Presidential Academy of National Economy and Public
Administration»
82, Vernadsky prosp., 119571, Moscow, Russia
e-mail: missi-ice@rambler.ru*

**PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A METHOD FOR FORMING
TRANSFORMATIONAL COPING OF STUDENTS WITH DISABILITY**

Аннотация. Жизнестойкость представляет собой психологический конструкт, объединяющий такие качества личности, как вовлеченность в жизнь, контроль и принятие вызова над изменяющимися условиями окружающей действительности. Трансформационное совладание является одним из компонентов жизнестойкости; его развитие способствует преодолению тяжелых жизненных ситуаций учащимися с ОВЗ и инвалидностью. Приведенный в статье первый этап тренинга жизнестойкости американского психолога С. Мадди направлен на развитие трансформационного совладания и адаптирован для студентов с психофизическими нарушениями.

Ключевые слова: трансформационное совладание, студенты с ОВЗ и инвалидностью, тренинг жизнестойкости.

Abstract. Hardiness is a psychological construct, combining such personality traits as commitment in life, control and acceptance of a challenge over the changing conditions of the surrounding reality. Transformational coping is one of the



components of resilience; its development helps to overcome difficult life situations by students with disability. The first stage of the training of the hardiness of the American psychologist S. Maddy, cited in the article, is aimed at developing transformational coping and is adapted for students with psychophysical disorders.

Key words: transformational coping, students with disability, training of hardiness.

Психологическая работа по формированию жизнестойкости у студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью является одним из направлений деятельности в рамках психолого-педагогического сопровождения в организациях высшего образования, наряду с коррекцией негативных личностных установок, преодолением внутренних барьеров, снятием повышенной тревожности, формированием навыков совладающего поведения и социального взаимодействия.

Для формирования жизнестойкости как психологического качества личности могут применяться разные психологические методы и подходы: беседа, психологическое тестирование и тренинги, арт-терапия и нарративные техники (сказкотерапия и т.п.), психодрама и др.

Целями психологической работы по формированию жизнестойкости у студентов с ОВЗ и инвалидностью являются следующие: улучшение психофизического состояния и самочувствия индивида, повышение настроения и вовлеченности в жизнь, изменение психологических установок личности и отношения к стрессогенным факторам, формирование способов совладания с тяжелыми жизненными ситуациями (ТЖС) и с негативными эмоциями, формирование навыков взаимодействия с окружающими.

Для эффективного достижения этих целей психологической работой по формированию жизнестойкости у студентов с ОВЗ и инвалидностью рассмотрим применение одной из представленных в этой области методик – *психологического тренинга*. Основоположник психологии жизнестойкости как области психологической науки американский психолог Сальваторе Мадди (*Salvatore Maddi*) разработал и начал использование метода психологического тренинга для формирования жизнестойкости в своей практической деятельности [4]. В его научных работах, написанных совместно со Сюзан Кобейса (*Suzzane Kobasa*) и другими учеными, изложено определение жизнестойкости как «меры способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности» [1, с. 3]; выделены компоненты психологического конструкта «жизнестойкость»: вовлеченность, контроль и принятие вызова в жизни [5]. При высоком уровне жизнестойкости человек эффективнее решает задачи, справляется со стрессовыми ситуациями, преодолевает свои страхи и, как результат, становится более уверенным в себе [2].

Целью исследования является описание начального этапа тренинга жизнестойкости С. Мадди для формирования трансформационного совладания в адаптированной форме для студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Актуальность применения этого тренинга при психолого-педагогическом сопровождении и в учебном процессе учащихся с ОВЗ и инвалидностью обоснована тем, что студенты данной группы испытывают повышенные психические нагрузки в процессе обучения из-за противоречий с однокурсниками, преподавателями, членами семьи; также на них оказывает влияние больший спектр стрессогенных обстоятельств (недоступность среды, отсутствие специальных методик обучения, проблемы с поиском партнера для личной жизни, гиперопека со стороны близких и т.п.), чем на условно здоровых учащихся; они чаще оказываются в трудных жизненных ситуациях и испытывают больший психологический дискомфорт от этого. Для преодоления негативных факторов, влияющих на жизнедеятельность и обучение студентов с ОВЗ и инвалидностью, необходимо сформировать у них механизмы трансформационного совладания со стрессогенными обстоятельствами и ТЖС.

Психологический тренинг прошел практическую апробацию на студентах 1-го курса направления подготовки «Международные отношения» Института бизнеса и делового администрирования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, в числе которых обучаются студенты с ОВЗ и инвалидностью.

Рассматриваемый тренинг включал в себя три раздела (формирование трансформационного совладания, социального взаимодействия и физических компонентов жизнестойкости) и проводился в рамках практических занятий по адаптационной дисциплине «Социальная адаптация» на протяжении 6 академических часов. Тренинг по формированию трансформационного совладания проводился для группы учащихся в количестве 25–30 человек. Однако, как показал практический опыт, его более эффективно реализовывать в малых группах – по 5–7 человек. В таком формате создается атмосфера открытости, комфорта и доверия, что способствует более продуктивной деятельности учащихся по развитию у себя навыков трансформационного совладания и является более удобной формой работы в инклюзивных группах. Тренинг приводится в авторском переводе и в адаптированной форме для учащихся с ОВЗ и инвалидностью.

Далее приведем описание и рассмотрим этапы психологического тренинга, предложенного С. Мадди, для формирования трансформационного совладания [7]. Американский психолог определял **трансформационное совладание** (от англ. *transformational coping*) как «открытость новому, готовность действовать и активность в стрессовой ситуации» [1, с. 9]. Развитие этого психологического конструкта направлено на формирование жизнестойкости и умения справляться со стрессогенными обстоятельствами и трудными жизненными ситуациями у студентов с ОВЗ и инвалидностью. Для формирования этого учащимся с психофизическими нарушениями нужно пройти три этапа психологического тренинга, после чего проанализировать обратную связь.

На **первом этапе** студентам с ОВЗ и инвалидностью предлагалось составить список стрессогенных обстоятельств и тяжелых жизненных



ситуаций, которые присутствуют в их жизни. Эти обстоятельства могли прямо или косвенно влиять на жизнедеятельность и психический комфорт учащихся. Они включали в себя отношения с однокурсниками, с преподавателями, лицами противоположного пола, низкую мотивацию к обучению, жесткую дисциплину в учебном заведении, неподготовленность к сдаче зачетов и экзаменов, ощущение собственной незащищенности и слабости.

У студентов с ОВЗ и инвалидностью тяжелые жизненные ситуации чаще всего возникали из-за давления и некорректного обращения со стороны преподавателей и администрации учебного заведения, отсутствия общения и понимания с однокурсниками, неполного понимания учебного материала или его частей, психоэмоциональных и когнитивных перегрузок в процессе обучения, несовпадения выбранного направления подготовки с желаемым направлением для личностного развития, а также с внутрисемейными проблемами и сложностями в личной жизни, которые косвенно влияют на процесс их обучения и жизнедеятельности.

При составлении списка стрессогенных обстоятельств и ТЖС необходимо задать их величину по шкале от 1 (незначительное) до 7 (самое сильное) в зависимости от тяжести стресса и степени давления тяжелой ситуации на учащегося с ОВЗ и инвалидностью. Если у студентов наблюдаются сложности с оценкой величин стрессогенного обстоятельства или проблемы, то им можно предложить следующую иерархию человеческих потребностей: 1) в достижениях; 2) в отношениях с окружающими людьми; 3) в безопасности и комфорте; 4) в определенности и регулярности; 5) в уважении; 6) в финансах. Для определения величины стрессогенного обстоятельства и ТЖС нужно определить, сколько из этих человеческих потребностей они одновременно нарушают.

Для каждого стрессогенного обстоятельства или ТЖС, попавших в список, нужно уточнить их форму: *острую* или *хроническую*. Острая форма стрессогенного обстоятельства возникает спонтанно, неожиданно. Хроническая форма означает наличие противоречия между тем, что хочет индивид, и тем, что он получает в течение длительного периода. Возможно, что студент с ОВЗ и инвалидностью стремится заниматься каким-либо видом творчества, но получает профессию, не связанную с созидательной деятельностью, в связи с чем ощущает себя неудовлетворенным, несчастным. После того как учащийся перечислил все стрессогенные обстоятельства и проблемы в своей жизни и проставил их величину, он получает карту своих текущих стрессов, связанных с процессом обучения, и может перейти к следующему этапу.

На **втором этапе** трансформационное совладание со стрессами реализуется путем осознания их сути и перспектив в развитии. Студентами с ОВЗ и инвалидностью реализуется ситуационная реконструкция стрессогенных обстоятельств и ТЖС из составленного списка. Учащиеся могут выбирать стрессогенные обстоятельства и проблемы из списка на свое усмотрение. Некоторые выбирают незначительные стрессы и проблемы, чтобы лучше понять и отработать предлагаемую методику. Другие студенты, наоборот, сразу выбирают самое большое по величине и серьезное для них

стрессогенное обстоятельство, потому что оно подрывает их ежедневную деятельность и препятствует разрешению всех остальных проблем. Учащиеся с ОВЗ и инвалидностью в итоге должны разрешить все проблемы и ТЖС из своего списка.

Для проведения ситуационной реконструкции стрессогенного обстоятельства студенты с ОВЗ и инвалидностью должны заняться поиском альтернатив и рассмотреть все возможные варианты развития ситуации, начать взаимодействие со своим стрессом. По инструкции для этого нужно ответить на следующие вопросы:

1. Как вы можете описать свое стрессогенное обстоятельство или проблему?

Какие компоненты составляют это обстоятельство? Какие люди задействованы или влияют на ваши проблемы? Какие последствия могут быть у стрессогенного обстоятельства или проблемы? Что вас больше всего беспокоит в этих обстоятельствах? Какое у вас самочувствие и настроение?

2. Подумайте о том, что стрессогенное обстоятельство может стать хуже, чем есть сейчас.

Придумайте в своем воображении ситуацию, которая намного хуже, чем ваше положение сейчас. Например, если бы преподаватель раскритиковал вашу курсовую работу перед всей группой, было бы хуже, чем получить ее назад с письменным требованием внести туда несколько исправлений.

3. Подумайте о том, что проблемная ситуация может быть лучше, чем есть сейчас.

Придумайте в своем воображении ситуацию или стрессогенное обстоятельство, которое лучше, чем есть сейчас. Например, дополнительное занятие с преподавателем помогло бы вам лучше понять учебный материал, чем самостоятельное изучение его.

4. Составьте рассказ о том, что будет при воплощении худшей версии стрессогенного обстоятельства.

Необходимо «включить» свое воображение и написать подробный рассказ о том, что изменится при худших обстоятельствах, как вам и другим лицам придется поступать при этом, какие могут произойти ситуации и изменения с вами и другими лицами при этих обстоятельствах. После окончания работы над ним оцените по шкале от 1 до 100 насколько вероятно, что это произойдет на самом деле. Если вероятность этого мала, это обнадеживает и означает, что ситуация не выйдет у вас из-под контроля. Но успокаиваться не стоит, обстоятельство является стрессовым и проблематичным и все равно требует решения, несмотря на то, что ухудшиться ваше положение не может. При высокой вероятности ухудшения стрессогенное обстоятельство или проблема получают высокий приоритет для их разрешения и улучшения качества жизни.

5. Составьте рассказ об улучшениях в проблемных ситуациях и стрессогенных обстоятельствах.

Представьте в вашем воображении и опишите, что произойдет при улучшении в проблемных обстоятельствах, как вы и другие люди будут



поступать при этом, какие задачи и роли возникают у вас и окружающих людей при улучшении ситуации. После окончания рассказа оцените возможность его реального воплощения по шкале от 1 до 100. Если такая вероятность мала, то есть больше поводов направить свои силы на решение этой проблемы, так как это не произойдет само. Если величина такой вероятности значительная, то учащийся должен оценить свои усилия и действия и направить их на решение проблемы.

6. Что вы конкретно будете делать, чтобы добиться улучшений и избежать ухудшений при решении стрессогенного обстоятельства?

Если вы уже ответили на этот вопрос при работе над рассказами про худшую и лучшую версию разрешения стрессогенного обстоятельства или проблемы, то в данном пункте вы можете по-новому взглянуть на свои действия. Подумайте, нужно ли вам предпринимать дополнительные действия, убеждать других людей в правильности ваших поступков, обращаться к ним за помощью, искать дополнительную информацию для решения ваших проблем. Ответив на эти вопросы, студенты с ОВЗ и инвалидностью почувствуют свои возможности в решении проблем.

Ответив на следующие три вопроса, учащиеся смогут выстроить процесс решения стрессогенного обстоятельства.

7. Основываясь на своих ответах на предыдущие вопросы, можете ли вы наметить перспективу в решении стрессогенного обстоятельства?

Борьба со стрессогенными обстоятельствами и проблемами может вызывать негативные, болезненные эмоции у человека. Вам нужно увеличить негативность восприятия стрессогенного обстоятельства или проблемы, усилить тревожность, страх, боль, подавленность, агрессию.

Если при ответе на первые шесть вопросов студенты с ОВЗ и инвалидностью нашли решение своей проблемы, то они должны ощутить себя лучше от этого.

Учащимся с ОВЗ и инвалидностью нужно рассмотреть стрессогенные обстоятельства или проблемы в перспективе. Так они станут более осознанными и приемлемыми, хотя и останутся пока нерешенными. После составления перспективы проблемы можно приступать к выбору действий по ее решению.

Возможно, у студентов с ОВЗ и инвалидностью получится найти перспективу решения проблемы самостоятельно. Если такое не случится, то существует пять часто используемых перспектив в развитии стрессогенных обстоятельств и ТЖС.

Этот список не полный, студенты могут найти свою форму перспективы в решении проблем или использовать сразу несколько форм перспектив из списка.

1. Стандартная перспектива. Возможно, вы ощущали одиночество и думали, что вы единственный, кто столкнулся с подобными проблемами. Ощущения одиночества и беспомощности приводят к погружению в жалость к себе, в боль, в обиду.

Вы ощутите себя увереннее и спокойнее, если узнаете, что другие люди тоже переживали эти проблемы и стрессогенные обстоятельства в прошлом и в настоящем. Стандартная перспектива может сделать стрессогенное обстоятельство менее значимым и доступным для решения, если вы ощутите общность с другими людьми.

2. Управляемая перспектива. Вы уже рассмотрели, как стрессогенные обстоятельства могут предстать в худшей и лучшей форме. Решение вашей проблемы находится где-то между этими полюсами. Эта форма перспективы называется управляемой. При ней вы находитесь в зоне внутреннего комфорта и испытываете спокойствие, понимая, что решение стрессогенного обстоятельства не такое плохое и не такое хорошее. Управляемая перспектива делает любую проблему и стрессовую ситуацию приемлемой и разрешаемой, поэтому вы можете хорошо ее обдумать и достаточно долгий период разбираться с ее решением.

3. Перспектива улучшения. Реализуя эту форму перспективы, вы ищете способы решения и определяете ваши действия для улучшения стрессогенных обстоятельств. Вы выбираете конкретные действия, а не пассивно обдумываете способы решить проблему. Это способствует улучшению вашего психоэмоционального состояния.

4. Временная перспектива. Еще один способ преодолеть стрессогенные обстоятельства – это определить, какие из них необходимо решить в течение ближайшего времени, чтобы ситуация не ухудшилась. Если вы можете рассчитать время, когда влияние проблем и стрессогенных обстоятельств на вас снизится, это делает вас более спокойным и жизнестойким. Возможно, в настоящее время стрессор влияет на вас достаточно сильно из-за самочувствия, психоэмоциональных реакций, повышенной тревожности. Через какой-либо период времени вы успокоитесь, взвесите все обстоятельства, и эта проблема покажется вам менее значительной.

5. Непредсказуемая перспектива. Данная форма перспективы идет вразрез с концепцией трансформационного совладания, однако в некоторых случаях она бывает полезна. Если вы приложили уже все усилия к решению проблемы, но не можете справиться со всеми обстоятельствами, то результат выхода из этой ситуации может быть непредсказуемым. Например, при проведении лечения врачи могут применять разные лекарственные средства и медицинские процедуры. Но результаты лечения станут известны только через определенное время. Перспектива непредсказуемости позволяет легче воспринимать результаты решения проблем, если вы приложили все усилия к этому. Все, что происходит с этого момента, уже не в ваших силах.

8. Основываясь на результатах своей деятельности, можете ли вы предвидеть, какие действия приведут к улучшению стрессогенных обстоятельств?

Ответив на первые шесть вопросов в рамках ситуационной реконструкции, студенты с ОВЗ и инвалидностью углубили понимание своих стрессогенных обстоятельств и ТЖС. Они могут выявить основу стрессогенных обстоятельств в своей жизни, найти те компоненты, которые делают ситуацию более напряженной и негативной, и самостоятельно выявить перспективу в решении проблемы на более длительный период времени.



Существует много способов справляться со стрессогенными обстоятельствами. Часто способы преодоления проблем и стрессов зависят от личных приемов индивида для переживания и совладания с ними. То есть окружающие люди могут различаться реакциями на стресс и выбором форм совладания с ним. Ниже приводятся рекомендации по выбору способов управления стрессами. Студенты с ОВЗ и инвалидностью могут выбрать из них один или несколько способов или создать на их основе свой подход к преодолению стрессовых ситуаций.

Личные ограничения. Во многих случаях чужие поступки и действия, а также правила поведения и обучения, учебный график, отношения с преподавателями и однокурсниками могут вызывать у студентов с ОВЗ и инвалидностью стрессы. Однако, проведя ситуационную реконструкцию стрессогенных обстоятельств и проблем в своей жизни, они могли обнаружить, что сами часто являются причиной стрессовых ситуаций и вносят свой вклад в их развитие. У учащихся может возникнуть ощущение, что их личные проблемы часто связаны с индивидуальным восприятием и отношением.

Главная цель в совладании со стрессогенными обстоятельствами и ТЖС – это превратить стресс из потенциальной беды в возможность для будущего развития. Они могут решить проблемы, конструктивно работая с собственным восприятием, отношением, ограничениями, и тогда неприятные эмоции, возникающие в начале стрессовой ситуации, исчезнут.

Непонимание. Студенты с ОВЗ и инвалидностью могут осознать, что во многих случаях неправильно понятые слова или действия других людей играют большую роль в возникновении и развитии стрессовых ситуаций. Окружающие люди могут неправильно понять слова или поступки других, а учащийся может тоже неправильно воспринять их слова и действия. Иногда эта ситуация может развиваться в обоих направлениях. Подобная путаница ведет к появлению негативных эмоций, агрессии, гнева, нарушает учебную обстановку, приводит к возникновению конфликта в коллективе. Чтобы решить подобную проблему, нужно признать свои ошибки, постараться правильно понять человека. В случае применения одной из сторон оскорблений, унижений человека, физических действий к нему ситуация только усугубится. Необходимо принятие ошибок других, выраженная эмпатия к ним, желание осознать информацию от них для преодоления конфликта и последующего стресса.

Столкновение желаний. Часто стрессовая ситуация может быть связана с несогласованностью желаний разных людей. Собственные цели человека, его предпочтения, принципы, ценности сталкиваются с личными целями и принципами других людей, что приводит к возникновению и развитию стресса. Чтобы выйти из этой ситуации, студентам с ОВЗ и инвалидностью нужно признавать права других людей на их уникальность, наличие собственных идей, целей в жизни, вкусов, желаний, эмоций.

Виктимизация. Учащиеся с ОВЗ и инвалидностью часто могут ощущать себя слишком слабыми, чтобы нести ответственность за все свои действия, решать самостоятельно проблемы, противостоять стрессам. Окружающие люди

часто исключали их из коллектива, оскорбляли, подвергали дискриминации, преследовали, из-за чего эти студенты привыкли воспринимать себя как жертву.

Несмотря на роль жертвы в коллективе, они всегда могут развиваться дальше, расти, учиться и преодолевать эти негативные обстоятельства. Студентам с ОВЗ и инвалидностью необходимо действовать конструктивно, развивать себя, а не погружаться в жалость к себе, в бессилие. Им необходимо тщательно взвесить личные проблемы, особенности, отношения с окружающими людьми и начать постепенно изменять их, чтобы преодолеть позицию жертвы и поднять свой статус в коллективе.

Внешние силы. Иногда можно почувствовать, что, даже применив все внутренние силы, испробовав все свои возможности и получив помощь других людей, вы не можете преодолеть имеющиеся стрессогенные обстоятельства и проблемы. Силы и возможности, которые вы не можете контролировать, целиком влияют на сложившуюся ситуацию. Вам не стоит винить себя или других людей в наличии проблем, а нужно постараться оценить влияние внешних сил и возможность не воспринимать эти обстоятельства негативно, как стресс.

9. Имеется ли у вас решение?

Вы уже рассмотрели все этапы ситуационной реконструкции, направленные на помощь в преодолении стрессогенных обстоятельств в перспективе и понимание ваших личных проблем. Далее нужно понять, на какие действия вы способны для преодоления стресса. Вы сможете ощущать себя лучше, если представите момент разрешения проблемы. Но эти изменения пока находятся только в вашем воображении, а реально вы можете находиться до сих пор в критической обстановке. Это является основанием для того, чтобы пройти третий этап для преодоления стрессогенных обстоятельств и проблем.

На **третьем этапе** студенты с ОВЗ и инвалидностью перешли к созданию плана действий, его реализации и получению обратной связи.

После того как они изучили перспективу и смогли более глубоко понять стрессогенные обстоятельства и проблемы в своей жизни, учащиеся были готовы приступить к созданию плана действий, который окажет решающее действие на преодоление стрессовых ситуаций. Студентам с ОВЗ и инвалидностью нужно разработать стратегию и предпринять действия против стрессогенных обстоятельств и проблем. Для разработки плана действий необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Какова основная цель вашего плана действий?

Цель должна быть не та, которую навязывали другие, а должна отражать ваши личные стремления. Четкая, конкретная и полезная цель предполагает определенные действия с вашей стороны, которые помогут ее достигнуть.

2. Какие действия приведут к достижению вашей цели?

Предприняв только одно действие, всегда трудно добиться цели. Поэтому нужно продумать различные действия и приемы для достижения конечной цели. Запишите все ваши действия достаточно конкретно, указав порядок их выполнения, способы преодоления стрессовых ситуаций, к кому из близких



или знакомых людей можно обратиться за помощью. Вам необходимо упорядочить свои действия в плане. В начале плане можно расположить более простые действия, успех от выполнения которых поддержит вас на этом пути и даст возможность перейти к более сложным видам взаимодействий.

3. В какой период времени вы планируете достигнуть вашей цели?

Вы уже указали конечную цель в решении вашей проблемы, определенные действия и их последовательность для эффективного преодоления стресса. Теперь необходимо указать, как долго будут реализовываться ваши действия. Люди редко могут выполнять действия, направленные на эффективное решение их проблем и устранение стрессов.

Быть абсолютно точными при определении времени для ваших действий невозможно, но попытка придерживаться заданного времени будет полезна и приведет к эффективной реализации плана действий.

План действий должен включать гибкие стратегии. Если вы получили дополнительную информацию в ходе реализации ваших действий, то имеет смысл быстро пересмотреть выбранные стратегии, время их выполнения и план действий. Некоторые действия в реальности могут занять больше времени, чем вы на них отвели. Для этого нужна возможность изменять план и временные отрезки, указанные в нем.

По мере того как студенты с ОВЗ и инвалидностью реализуют действия для совладания со стрессогенными обстоятельствами и проблемами, необходимо получать отзывы или обратную связь об их усилиях по исполнению плана действий. Именно такая обратная связь усилит действия учащихся, поможет направлять их усилия и решать все стрессовые проблемы и кризисные ситуации в будущем.

Существует три формы обратной связи при работе с планом действий:

1. Личные наблюдения. Первым источником обратной связи являются личные наблюдения, которые вы проводите при выполнении действий. Вы должны оценивать ваши возможности, что сработало не полностью или было не совсем эффективным, что способствовало вам.

2. Другие люди. Вторым источником обратной связи являются наблюдения за вашими действиями другими людьми. Они могут поддержать вас, дать критику ваших поступков, направить дальше. Иногда другие люди могут завидовать вашим достижениям и постоянному движению вперед. Но это указывает на то, что вы движетесь в правильном направлении и преодолеваете проблемы.

3. Результаты. Третий источник обратной связи – это фактические результаты ваших движений к намеченной цели. Если вы решите проблемы, возникшие, например, из-за непонимания близкого человека или невнимания к нему, то это будет отличным результатом вашей работы по плану действий.

Внимание к источникам обратной связи может поддержать учащихся с ОВЗ и инвалидностью и углубить понимание их проблем, неправильных поведенческих стратегий, тем самым увеличив жизнестойкость личности. Если обратная связь будет положительна, студенты почувствуют себя вовлеченными в деятельность, испытают позитивные эмоции, отодвинут в сторону все

проблемы и стрессы. Студенты с ОВЗ и инвалидностью выйдут из стрессовой ситуации, не только улучшив свое положение, но и увеличив свою вовлеченность, контроль и вызов в жизни. Прежде чем ощутить смелость, мотивацию к деятельности, желание любить, развиваться, им необходимо стать жизнестойкими, эмоционально крепкими и сделать свою жизнь полноценной.

Закончив работу с первым стрессовым обстоятельством из составленного списка, студенты с ОВЗ и инвалидностью могут выбрать следующий пункт и повторить весь процесс сначала. Это поможет сделать их жизнь менее напряженной и более успешной, повысить ее качество. Проблемы с личной жизнью, родителями, учебой можно направить на пользу себе и своему развитию, расти на их основе.

В статье рассмотрен начальный этап тренинга жизнестойкости С. Мадди, направленного на формирование трансформационного совладания у студентов с ОВЗ и инвалидностью. Практическая реализация этого этапа психологического тренинга влияет на формирование у учащихся с психофизическими нарушениями способности к совладанию со стрессогенными обстоятельствами и ТЖС, возникающими при взаимодействиях с однокурсниками, преподавателями, лицами противоположного пола и родителями; повышает эффективность социальной адаптации студентов с ОВЗ и инвалидностью; помогает в преодолении психологического дискомфорта, повышенных нагрузок, стрессов и негативных установок, возникающих в процессе обучения. Для студентов с ОВЗ и инвалидностью представляет важность то, что «при хронических заболеваниях высокий уровень жизнестойкости обеспечивает позитивное восприятие болезни и лучшую психосоциальную адаптацию» [3].

Психологический тренинг по формированию трансформационного совладания у студентов с ОВЗ и инвалидностью может быть реализован в ходе изучения адаптационных дисциплин психолого-педагогического блока (например, «Социальная адаптация», «Психология жизнестойкости» и др.) или как отдельный практический семинар в рамках психолого-педагогического сопровождения учащихся в организациях высшего образования.

К результатам проведения психологического тренинга по формированию трансформационного совладания у учащихся инклюзивных групп можно отнести повышение уровня жизнестойкости личности, измеренного по тесту жизнестойкости до и после проведения практических занятий; улучшение самочувствия, настроения и активности, измеренных по методике САН, снижение уровня виктимности и устранение внутренних личностных барьеров. Количественные показатели результатов применения описанных выше психологических методик и измерения уровней изменений личностных установок у студентов с ОВЗ и инвалидностью и учащихся из условно здоровой группы будут приведены в дальнейших публикациях автора.

Далее в ходе тренинга жизнестойкости, разработанного С. Мадди, формируются навыки социального взаимодействия и физические компоненты жизнестойкого поведения личности (техники дыхания, подходы к здоровому питанию, комплексы физических упражнений) [6].



Список литературы

1. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006.
2. Никитина О.П. Особенности формирования уверенности в себе у студентов // Пед. образование в России. – 2015. – № 1. – С. 136–138.
3. Brooks M. Health – Related Hardiness in Individuals with Chronic Illness // Clinical Nursing Research. – 2008. – V. 17, Issue 2. – P. 98–117.
4. Maddi Salvatore R. Hardiness: an operationalization of existential courage. // Journal of humanitarian psychology. – 2004. – V. 44 (3). – P. 1–20.
5. Maddi Salvatore R. The story of hardiness: twenty years of theorizing, research and practice // Consulting Psychology Journal: practice and research. – 2002. – V. 54 (3). – P. 175–185.
6. Maddi Salvatore R., Firestone L. Psychological hardiness: the key to resilience under stress [Electronic resource]. – URL: <http://www.tellonline.org/events/84/en/> (дата обращения: 07.03.2018).
7. Maddi Salvatore R., Khoshaba Deborah M. Resilience at work: how to succeed no matter what life throw at you. – Amacom. – 2005. – P. 107–135.

УДК 159.942

Харламова Татьяна Михайловна

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической
психологии

e-mail: tanyahar@yandex.ru

Григор Яна Александровна

студентка V курса специальности «Клиническая психология»

e-mail: iana.grigor@yandex.ru

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский
университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Букирева, 15, +7(342) 239-65-75*

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ

Tatiana M. Kharlamova

Associate Professor at Department of General and Clinical Psychology, Ph.D.

e-mail: tanyahar@yandex.ru

Yana A. Grigor

Undergraduate at Department of General and Clinical Psychology

e-mail: iana.grigor@yandex.ru

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State National Research University»
15, Bukireva, 614990, Perm, Russia*

FAMILY AS A DEVELOPMENT FACTOR OF PRESCHOOL COCHLEAR IMPLANTED CHILDREN'S EMOTIONAL SPHERE

Аннотация. Статья посвящена исследованию семьи как фактора развития эмоциональной сферы детей с кохлеарными имплантами за счет изучения эмоционального интеллекта родителей, а также особенностей их взаимоотношений с ребенком. Эмоциональное развитие с опорой на модель Е.И. Изотовой в рамках данной работы рассматривалось как взаимодействие аффективного, когнитивного и реактивного компонентов. Выборку исследования составили 26 дошкольников (две подгруппы по 13 человек) и 28 родителей (15 и 13 человек в экспериментальной и контрольной подгруппах соответственно). Предполагалось, что обозначенные параметры будут оказывать сходное влияние на уровень эмоционального развития детей



в каждой из выборок, однако результаты эмпирического исследования позволили, во-первых, определить специфику контрольной и экспериментальной групп, во-вторых, выявить ряд тенденций соотношения изучаемых явлений и, в-третьих, установить значимые различия между показателями детских подгрупп.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, эмоциональный интеллект, детско-родительские отношения, кохлеарная имплантация.

Abstract. This article focuses on family as a development factor of children's emotional sphere through examination of parental emotional intelligence and their relationships with cochlear-implanted child. According to Izotova's model emotional development consisted of three interrelated components: affective, cognitive and reactive. 26 preschool children (13 in each group) and 28 parents (15 and 13 people in experimental and control groups respectively) took part in this study. It was originally anticipated that parental emotional intelligence and parent-child relations will correlate with children's level of emotional development similarly in each group. However the final results didn't confirmed our hypothesis and provided the opportunity to find a few new trends and ascertained significant differences between two groups of children.

Key words: emotional development, emotional intelligence, parent-child relations, cochlear implantation.

В настоящее время согласно данным психолого-педагогических исследований (М.В. Волкова, 2009; Е.В. Гаврилова, 2011; Е.И. Изотова, 2004, 2015, 2016; Ю.А. Лаптева, 2016; Т.Ю. Сироткина, 2014; Е.В. Свистунова, 2016 и др.) развитие эмоциональной сферы детей рассматривается в качестве одной из ведущих характеристик детского развития. Дошкольный возраст является периодом закрепления ключевых новообразований эмоциональной сферы ребенка: эмоциональная децентрация (Г.М. Бреслав), механизмы эмоционального предвосхищения (А.В. Запорожец) и др.

Развитие эмоциональной сферы в первую очередь происходит в семье, и от того, насколько родители осознают, выражают, а также управляют как своими эмоциями, так и эмоциями других людей, зависит основа, на базе которой в дальнейшем будет формироваться эмоциональная сфера ребенка. В случае с детьми, имеющими нарушения слуха, вопрос встает еще более остро. Первичный дефект в виде поражения или недоразвития слухового анализатора неуклонно ведет к возникновению вторичных и третичных нарушений, о чем писал еще Л.С. Выготский. При этом наиболее заметными становятся недостатки развития речи, познавательных процессов, вследствие чего эмоциональная сфера данной группы детей нередко остается без внимания, хотя именно эмоции могут стать для ребенка опорой в коммуникации с окружающим миром.

Последней выделенной в мире группой детей с нарушениями слуха являются дети с кохлеарными имплантами. *Кохлеарная имплантация* – это операция, в ходе которой во внутреннее ухо пациента вводится система электродов, обеспечивающих восприятие звуковой информации посредством

электрической стимуляции сохранившихся волокон слухового нерва. После кохлеарной имплантации статус детей с нарушениями слуха меняется: они «уже не глухие, но еще не слышащие» [4, с. 39], что обуславливает специфику их развития.

В исследованиях В. Петшака было установлено, что относительная бедность эмоциональных проявлений у глухих дошкольников лишь косвенно обусловлена их дефектом и зависит от характера эмоционально-действенного и речевого общения со взрослыми. В работах Б.Д. Корсунской, Н.Г. Морозовой, Н.А. Рау был сделан акцент на том, что при правильно организованном процессе обучения ребенок с нарушенным слухом по уровню эмоционального развития может приблизиться к слышащим [3, с. 6].

Эмоциональное развитие детей, в соответствии с моделью Е.И. Изотовой, понимается как совокупность трех взаимодействующих компонентов (рис. 1):

- **аффективного** (совокупность разномодальных индивидуальных переживаний ребенка);
- **когнитивного** (система знаний и представлений ребенка об эмоциональной сфере человека);
- **реактивного** (способы непроизвольного эмоционального реагирования и возможность произвольной регуляции эмоций).



Рис. 1. Базовая трехкомпонентная модель эмоционального развития, по Е.И. Изотовой

Ранее мы обращались к проблемам детей с тяжелыми нарушениями слуха [2, 5, 6]. В рамках данной работы особое внимание было уделено влиянию уровня эмоционального интеллекта родителей, а также особенностей их взаимоотношений с ребенком на уровень его эмоционального развития. *Эмоциональный интеллект*, согласно Д.В. Люсину, представляет собой способность человека к пониманию своих и чужих эмоций, а также управлению ими, что соответствует когнитивному и реактивному компонентам в модели Е.И. Изотовой. Семейные взаимоотношения в свою очередь во многом отражают аффективный компонент обозначенной модели, выражаясь



в удовлетворении потребностей членов семьи в симпатии, уважении, эмоциональной теплоте, поддержке и психологической защите. Перечисленные параметры в совокупности составляют эмоциональную функцию семьи (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис).

Следует подчеркнуть, что родительское отношение также обогащает эмоциональный опыт ребенка, закрепляя одни переживания, ослабляя другие и тем самым формируя основу эмоциональной сферы, от чего в дальнейшем зависит характер его мироощущения (оптимистичного или пессимистичного), вектор мышления, мировоззрения [1, с. 17].

Таким образом, в рамках данной исследовательской работы семья как фактор эмоционального развития ребенка рассматривается нами за счет взаимодействия и взаимовлияния таких показателей, как уровень эмоционального интеллекта родителей и особенностей их взаимоотношений с ребенком. Теоретический анализ литературы позволяет предположить, что в совокупности данные показатели оказывают значимое влияние на формирование эмоциональной сферы ребенка, представленной когнитивным, аффективным и реактивным компонентами.

Целью исследования являлось выявление особенностей оказываемого родителями влияния на эмоциональное развитие детей с кохлеарными имплантами.

Основная гипотеза исследования заключалась в том, что совокупность выделенных компонентов, посредством которых семья влияет на эмоциональное развитие детей, будет отражаться на уровне развития эмоциональной сферы детей контрольной и экспериментальной групп и, более того, будет оказывать сходное влияние в каждой из выборок.

Дополнительно было выдвинуто **предположение** о том, что уровень эмоционального интеллекта родителей детей с кохлеарными имплантами будет выше, поскольку до проведения операции эмоции являлись одним из ключевых способов их коммуникации с ребенком.

Выборку исследования составили воспитанники МАДОУ «Детский сад № 396» г. Перми (26 человек) и их родители (28 человек). В детскую экспериментальную и контрольную группу были включены по 13 детей, в родительские выборки – 15 и 13 соответственно. Численность экспериментальной выборки увеличена за счет того, что в двух случаях участие приняли оба родителя.

Для детских и родительских выборок были сформированы отдельные комплекты **методик**. Детям была предложена методика, направленная на оценку уровня их эмоционального развития:

- «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова). Диагностическая серия В-1.

Вторую группу составили методы, предназначенные для родителей:

- «Эмоциональный интеллект» (Д.В. Люсин) для определения уровня эмоционального развития родителей на основании их способности к пониманию и управлению своими и чужими эмоциями.

- «Взаимодействие родитель – ребенок» (И.М. Марковская) с целью установить специфику восприятия родителем его взаимоотношений с ребенком.

В результате проведенной работы были получены данные, частично подтверждающие основную гипотезу нашего исследования. Было определено, что совокупность выделенных параметров, посредством которых семья влияет на эмоциональное развитие детей, действительно отражается на уровне развития их эмоциональной сферы. Однако взаимодействие данных компонентов в каждой из выборок было отличным и обладало своей спецификой. Так, в экспериментальной группе родителей наблюдались значимо более высокие показатели управления эмоциями по опроснику «Эмоциональный интеллект» (Д.В. Люсин), коррелирующими с высокими результатами по шкале требовательности в методике «Взаимодействие родитель – ребенок» (И.М. Марковская) и низким уровнем понимания эмоций по методике «Эмоциональная идентификация» (Е.И. Изотова) в детской выборке. Можно предположить, что чрезмерный внутренний контроль эмоций у родителей экспериментальной группы, помогающий им справляться со стрессом, тревогой и раздражением, во-первых, имеет тенденцию распространяться вовне и выражаться в усиленном контроле над детьми, повышенной требовательности к ним, во-вторых, сужает их эмоциональный опыт, ограничивая знакомство с рядом переживаний (рис. 2).

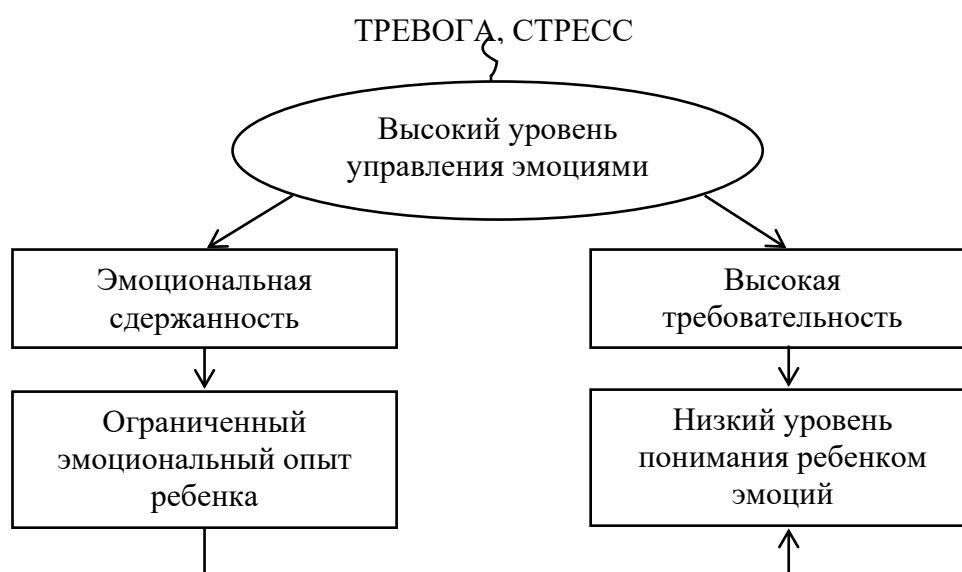


Рис. 2. Влияние высокого уровня управления эмоциями родителей на эмоциональное развитие ребенка



В контрольных группах детей и родителей уровень эмоционального развития детей, в особенности показатель «понимание эмоций», оказался взаимосвязан с уровнем эмоционального интеллекта родителей. Полученный результат указывает на то, что в группе нормы (слышащие родители и слышащие дети) способность родителей к пониманию и управлению своими и чужими эмоциями отражается на эмоциональном развитии ребенка. Отсутствие подобной взаимосвязи в экспериментальной группе можно пояснить тем, что родители всех детей с кохлеарными имплантами, участвующими в исследовании, являются слышащими и их коммуникация с ребенком, имеющим нарушения слуха, может быть существенно затруднена.

Частичное подтверждение получила выдвинутая нами дополнительная гипотеза о том, что эмоциональный интеллект экспериментальной группы родителей будет превышать показатели контрольной. В процентном соотношении 67 % родителей детей с кохлеарными имплантами продемонстрировали высокий уровень эмоционального интеллекта, 33 % – средний, низких показателей обнаружено не было. В группе нормы ситуация сложилась следующим образом: 46 % – высокие показатели, 31 % – средние, 23 % – низкие (рис. 3). Таким образом, анализ описательной статистики первичных данных позволяет отметить обозначенную тенденцию, но согласно математической обработке выявленные различия оказались не значимы.

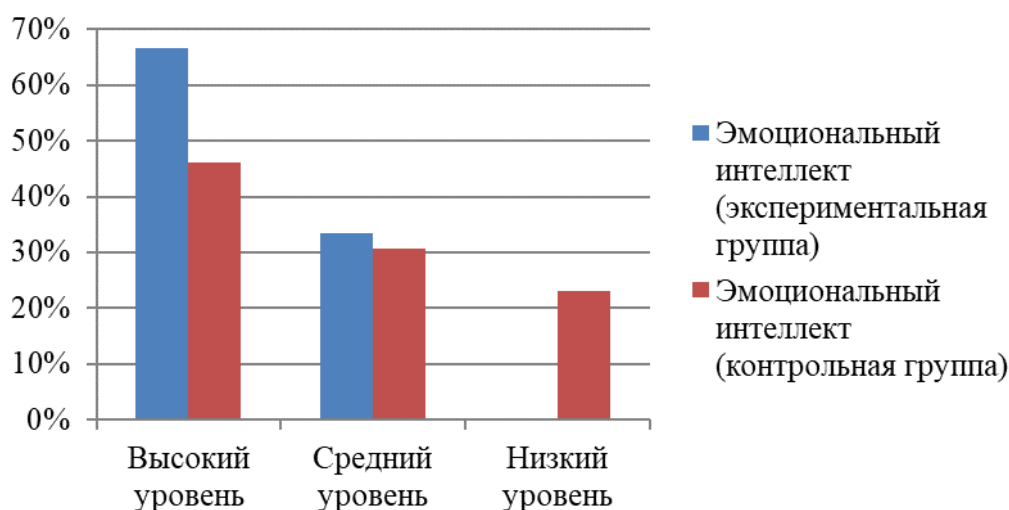


Рис. 3. Описательная статистика уровня эмоционального интеллекта родителей

При этом значимые различия были обнаружены при сравнении уровня эмоционального развития двух детских подгрупп. Данные описательной статистики позволяют выявить, что высокий уровень эмоционального развития демонстрируют 23 % детей экспериментальной группы и 38 % контрольной, средний – 46 % и 62 % соответственно, а низкие показатели наблюдались у 31

% дошкольников с кохлеарными имплантами (рис. 4). Согласно полученным данным, отставание дошкольников с кохлеарными имплантами по уровню развития эмоциональной сферы от их слышащих сверстников является существенным.

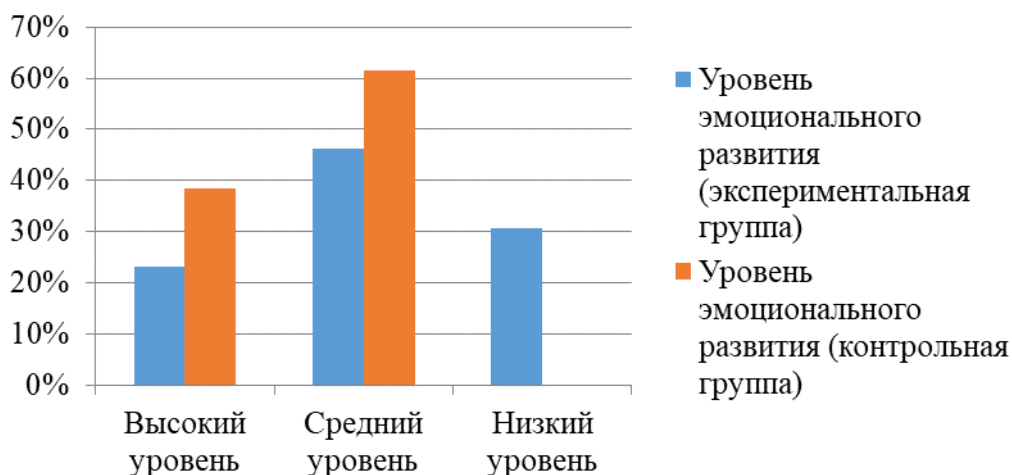


Рис. 4. Описательная статистика уровня эмоционального развития детей

Полученные результаты позволили определить взаимосвязи изучаемых явлений, проследить ряд тенденций и закономерностей, объединяющих часть параметров изучения влияния семьи на уровень эмоционального развития детей с кохлеарными имплантами. Прикладное значение полученных результатов выражается в возможности на их основе создать рекомендации для родителей как экспериментальной, так и контрольной групп по развитию эмоциональной сферы дошкольников в условиях семьи.

Список литературы

1. Велieва С.В. Диагностика психических состояний и отношений дошкольников в семье // Вестн. психиатрии и психологии Чувашии. – 2014. – Вып. 10. – С. 38–59.
2. Григор Я.А., Харламова Т.М. Игротерапия как средство развития эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с нарушениями слуха // Научные исследования и разработки студентов: материалы IV Междунар. студенч. науч.-практ. конф. (г. Чебоксары, 29 июня 2017 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 80–81.
3. Заболтина В.В. Театрализованная игра как средство эмоционально-нравственного воспитания детей дошкольного возраста с нарушениями слуха: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 23 с.



4. Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Кохлеарная имплантация: динамическая педагогическая классификация детей // Спец. образование. – 2014. – Т. 2, № 10. – С. 17–21.

5. Харламова Т.М., Григор Я.А. Особенности эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с кохлеарными имплантами: материалы IX Всерос. аспирант.-студенч. науч. конф. «Будущее психологии – 2016» (22.06.16); Перм. гос. нац. исслед. ун-т. – Пермь, 2016. – Вып. 9. – С. 88–93.

6. Харламова Т.М., Григор Я.А. Особенности эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями слуха = Kharlamova T.M., Grigor Y.A. Specificity of the emotional sphere of preschool children with severe hearing impairments: материалы Междунар. науч. конф. «Фундаментальные и прикладные исследования в медицине» («*Fundamental and applied research in medicine*», 20–26 окт. 2016 г., г. Амстердам, Нидерланды) // Междунар. журн. эксперимент. образования. – 2016. – № 8. – С. 125–126.

РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ

УДК 159.92

Богомягкова Оксана Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной 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

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РЕСУРСИРОВАНИЕ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

Oksana N. Bogomyagkova

Candidate of Pedagogical Science, Assistant Professor of Psychology

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education

«Perm State Humanitarian and Pedagogical University»

24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia

e-mail: Bogomyagkova.o@pspu.ru

ECONOMIC RESOURCE IN FAMILY EDUCATION AS A FACTOR OF PERSONAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS

Аннотация. Раскрываются научные подходы к проблеме экономического воспитания детей в семье, их субъектной позиции, инициативы в осуществлении деятельности. Ресурсный подход в обеспечении воспитательных стратегий семьи иллюстрирует личностные особенности подростков в зависимости от возраста начала выдачи карманных денег. Эмпирические данные, представленные в статье, дают возможность определить реперные точки экономического воспитания в условиях семейной системы.

Ключевые слова: дети, подростки, семья, экономическое воспитание, личность, общение, ресурс.

Abstract. The article reveals the scientific approaches to the problem of the economic education of children in the family, their subjective position, initiative in the implementation of activities. The resource approach in providing educational strategies of the family illustrates the personal characteristics of teenagers, depending



on the age at which the pocket money was issued. The empirical data presented in the article make it possible to determine the benchmarks of economic education in the conditions of the family system.

Key words: children, teenagers, family, economic education, personality, communication, resource.

В настоящее время очень важным является экономическое воспитание детей и подростков. Ключевая роль в экономическом воспитании детей и подростков принадлежит семье. В первую очередь от семьи зависит формирование характера, уровень самооценки ребенка, его ценностные ориентации и поведенческие стереотипы во всех сферах жизни, в том числе в экономической и финансовой сфере [2].

Ресурсный подход в последние годы приобрел широкое распространение во многих отраслях науки. Впервые ресурсный подход был описан в 1991 г. в работе «Ресурсы компании и устойчивое конкурентное преимущество» Дж. Барни (J.B. Barney), который рассматривал компанию в качестве набора материальных и нематериальных ресурсов в контексте стратегического планирования. Сущность ресурсного подхода – в выделении наиболее важных ключевых ресурсов, которые станут источником устойчивого конкурентного преимущества компании. Идеи ресурсного подхода были применены в ряде наук: философии (В.Т. Воронин), психологии (М.А. Холодная), психотерапии (Н.П. Коваленко), управлении (В.М. Лизинский), в образовательном процессе (Т.А. Цецорина).

Термин «ресурс» в толковом словаре русского языка С.И. Ожегова определяется как запасы, источники чего-нибудь, средства, к которым обращаются в необходимом случае. Признаками ресурса являются: сформированность, качество, ограниченность, доступность (Л.И. Клочкова).

В зависимости от сферы приложения ресурсы подразделяются на личностные, социальные, демографические, экономические; информационные, культурные, утилитарные; природные, энергетические; трудовые, технические, производственные; жизненные, интеллектуальные (Л.И. Клочкова).

По мнению А. Нестеровой, семейные ресурсы – это ценные социальные, экономические, психологические, эмоциональные и физические качества, которые члены семьи могут использовать в преодолении трудной жизненной ситуации [6].

По мнению З.Х. Саралиевой, ресурсность семьи – это один из компонентов ее жизнеспособности, который можно определить как комплексное интегративное понятие, совокупность потенциалов для формирования и удовлетворения основных потребностей семьи, где потенциалами выступают всевозможные инструменты (ресурсы), которые и выполняют основную функцию данного феномена [6, 7].

Все существующие ресурсы, которыми обладает семья, можно разделить на внешние и внутренние. К внешним относят социальные, финансовые, материальные, информационные и другие ресурсы. Под социальными

ресурсами понимают реальные возможности, с помощью которых семья способна изменить свой социальный статус. Финансовые ресурсы – денежные средства, доход семьи. Материальные ресурсы – имущество, материальные ценности, все то, что находится в собственности семьи. Внутренние ресурсы включают в себя трудовые и психологические ресурсы. Трудовые ресурсы раскрываются в возможности всех членов семьи трудиться, вести домашнее хозяйство (А.Б. Федулова).

Психологические ресурсы семьи включают в себя знания, способности, умения, компетенции каждого члена семьи в отдельности и всей семьи в совокупности (когнитивная составляющая); стиль взаимоотношений между членами семьи, семейные роли и правила (бихевиоральная составляющая); чувства членов семьи друг к другу, эмоциональные связи между членами семьи, степень сплоченности семьи, семейные ценности, семейную идентичность (эмоциональная составляющая).

Внешние и внутренние ресурсы семьи взаимосвязаны. Внешние ресурсы влияют на проявление и развитие внутренних ресурсов. Внешние ресурсы могут преобразовываться во внутренние, а внутренние – во внешние. Ресурсы семьи имеют динамическую организацию, они могут меняться в зависимости от условий жизнедеятельности и от возраста семьи. Ресурсы семьи могут существовать, развиваться и погибать. Ресурсы могут генерироваться, накапливаться и растрачиваться [4]. Источником образования новых ресурсов могут быть имеющиеся (базовые) ресурсы, резервы, а также внешние ресурсы (М.В. Хватова). Процесс получения ресурсов, которые будут сопровождать и поддерживать желаемые изменения, называется ресурсированием (С.В. Ковалев).

Проанализировав и обобщив множество определений экономического воспитания, можно констатировать, что экономическое воспитание имеет трехкомпонентный состав [1, 5].

1. Первая составляющая экономического воспитания – когнитивная: передача экономических знаний, формирование экономических умений и навыков, развитие экономического мышления.

2. Вторая компонента экономического воспитания – поведенческая (бихевиоральная): формирование стиля экономического (финансового) поведения, осознанных поведенческих паттернов, индивидуального стиля трудовой деятельности.

3. Третья составляющая экономического воспитания – личностная: формирование мотиваций к экономической деятельности, ценностей и установок, личностных параметров в экономической и финансовой сфере, экономически значимых качеств личности.

С точки зрения ресурсного подхода в семейном экономическом воспитании задействован целый комплекс ресурсов семьи. Это в первую очередь финансовые и материальные ресурсы семьи.

По мнению большинства исследователей, главным ресурсом семейного экономического воспитания являются карманные деньги. Для того чтобы ребенок научился обращаться с деньгами, эти деньги должны у него быть [5].



Карманные деньги – своего рода тренажер финансовой грамотности детей: они учат обдумывать траты, планировать расходы и делать сбережения. С деньгами в кармане ребенок чувствует себя полноценной личностью (ведь у родителей и других взрослых есть деньги), его самооценка повышается. Карманные деньги формируют у ребенка самостоятельность, независимость, ответственность, развивают разумное соотношение между бережливостью и щедростью, регулируют склонность к риску. Карманные деньги – важнейший инструмент финансового экономического воспитания [1, 3, 5].

В настоящее время влияние семейного экономического воспитания на формирование личностных характеристик детей и подростков в нашей стране недостаточно изучено. Причины этого кроются в первую очередь в исторически сложившейся ситуации. В эпоху социалистического хозяйства в России семейное экономическое воспитание отсутствовало, в эпоху перехода к рыночной экономике оно только начало зарождаться и в настоящее время до сих пор полностью не сформировано и не регламентировано. Одним из ключевых методов семейного экономического воспитания является экономическое ресурсирование детей. Исследование влияния возраста начала ресурсирования в семье на личностные характеристики подростков является актуальным в связи с тем, что оно помогает формировать финансовую грамотность подрастающего поколения.

Цель исследования – изучение личностных особенностей подростков в связи со стратегией экономического ресурсирования в семье (возрастом начала выдачи карманных денег).

Объектом исследования являются личностные параметры подростков.

Предмет исследования – специфика личностных проявлений подростков в зависимости от возраста начала ресурсирования в семье.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составляют основные принципы отечественной психологии: личностный и деятельностный подходы в контексте социокультурных факторов личностного развития; принцип детерминизма; принцип единства теории, эксперимента и практики. В основу общей методологии данного исследования положены мировоззренческие позиции Л.С. Выготского о культурно-исторической обусловленности личности ребенка; концепция саморегуляции личности Б.С. Братуся; социально-психологическая концепция общения А.А. Бодалева. Специальная методология представлена концепциями субъективного благополучия Э. Динера, концепцией тревожности Ч.Д. Спилбергера, типологией акцентуаций характера Г. Леонгарда, концепцией жизнестойкости С. Мадди и др.

В исследовании применяются следующие методы: метод теоретического анализа данных; эмпирические методы (опрос, наблюдение, тестирование); методы обработки данных (методы количественного и качественного анализа).

Эмпирические основания работы связаны с исследованиями, проведенными в 7-х классах школ г. Перми.

Научная значимость полученных результатов. Исследование позволит обнаружить характерные для подростков особенности личности, детерминированные возрастом выдачи им карманных денег.

Практическая значимость полученных результатов. Прикладной характер данного исследования заключается в том, что в его результате могут быть выработаны рекомендации для родителей по оптимизации экономического воспитания детей в семье, что в дальнейшем приведет к более рациональному функционированию экономики российских домохозяйств и к экономическому процветанию всего российского общества в целом. Вместе с тем результаты исследования позволяют определить стратегии социально-психологического сопровождения подростков в образовательной организации, модель конструктивного взаимодействия с семьей. Практический ориентир исследования заключается в разработке рекомендаций для родителей по оптимизации экономического воспитания детей в семье, что в дальнейшем приведет к более рациональному функционированию экономики российского предпринимательства через воспитание подрастающего поколения с амбициозными намерениями.

Гипотеза исследования. Существуют различия в проявлении личностных особенностей подростков, имеющих разный стартовый возраст выдачи им карманных денег. Можно предположить, что опыт владения и распоряжения карманными деньгами, датированный младшим школьным возрастом, обеспечивает подросткам проявление социально адаптированных личностных свойств в 13–14 лет.

В эмпирическом исследовании приняло участие 80 человек. Это учащиеся 7-х классов школ г. Перми в возрасте 13–14 лет: 39 девочек и 41 мальчик. Все подростки воспитываются в полных семьях.

Стратегия эмпирического исследования состояла в том, чтобы изучить влияние возраста начала экономического ресурсирования детей (возраста начала выдачи карманных денег) на параметры их личностного развития и межличностные отношения.

В ходе исследования было выделено 3 группы подростков: те, кто получал карманные деньги с 7–8 лет (1–2-й класс начальной школы), с 9–10 лет (3–4-й класс начальной школы) и с 11–12 лет (5–6-й класс, среднее звено школы). Возраст начала экономического ресурсирования ребенка в семье определялся на основе анкетных данных, предложенных подросткам на стартовом этапе эмпирического исследования.

Выбор методик эмпирического исследования осуществлялся на основе требований валидности, надежности, стандартизации, адаптации. Диагностический инструментарий: шкала детской «Я»-концепции Е. Пирса и Д. Харриса, многофакторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла (подростковый вариант), методика диагностики уровня школьной тревожности Б. Филипса, методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева и В.В. Столина, пятифакторный личностный опросник (тест «Большая пятерка»), методика «Поведение родителей и отношение подростков к ним (ADOR)».

Анализ результатов исследования осуществлялся с использованием статистического критерия Колмогорова – Смирнова с целью определения нормальности распределения полученных в ходе исследования данных. Было



выявлено, что распределение по большинству шкал отличается от нормального, в связи с чем для сравнительного анализа был выбран непараметрический критерий *U* Манна – Уитни, который позволяет выявлять различия в значении параметра между малыми выборками.

Сравнительный анализ полученных данных выявил следующие значимые различия среди подростков возраста начала экономического ресурсирования 9–10 и 11–12 лет. Во-первых, следует отметить, что подросткам, получавшим деньги с 9–10 лет, присуща большая автономность ($p \leq 0,01$) в отношениях с матерью, чем подросткам, начинающим распоряжаться деньгами с 11–12 лет. Под автономностью в данном случае понимается отсутствие вовлеченности матери в дела ребенка, наличие у него самостоятельности в данной сфере.

Во-вторых, у детей возраста начала экономического ресурсирования 9–10 лет наблюдается высокая директивность в отношениях мамой ($p \leq 0,01$) и папой ($p \leq 0,05$). То есть у группы подростков возраста начала экономического ресурсирования 9–10 лет с отцом складываются отношения, построенные на доминантном поведении отца, его стремлении завоевать авторитет. В то время как с матерью взаимоотношения носят характер навязывания чувства вины за несоответствие идеалу в глазах окружающих. Таким образом, у подростков, получающих деньги от родителей с 9–10 лет, в связи с директивностью отношений складываются отношения, исключающие чрезмерную опеку.

В-третьих, отношения с родителями подростков группы начала экономического ресурсирования 9–10 лет, в отличие от группы 11–12 лет, характеризуются отсутствием грубой силы, стремлением подчинить ребенка родительскому авторитету, общей компетентностью, доверием ($p \leq 0,01$). Иными словами, отношения носят характер понимания, обладают дружеским фоном. Более того, показатели шкалы враждебности говорят о большем уровне агрессии и строгости родителей в отношении детей, имеющих в распоряжении деньги с 11–12 лет ($p \leq 0,01$).

Анализируя результаты проведенного исследования, следует сделать вывод, что среди подростков, начавших получать деньги в личное распоряжение с 9–10 и 11–12 лет существует ряд различий в характеристиках «Я»-концепции. К ним относятся различные оценки ситуации в школе: группе начала экономического ресурсирования 11–12 лет свойственна тенденция к пессимистичной оценке, в отличие от группы начала экономического ресурсирования 9–10 лет ($p \leq 0,05$). Также значительны расхождения в оценке уровня счастья и удовлетворения: подростки возрастной категории начала экономического ресурсирования 11–12 лет в большей степени склонны к общей неудовлетворенности жизнью ($p \leq 0,05$). В целом данные исследуемых групп позволяют оценить уровень самоотношения обеих групп как средний.

Можно предположить, что в силу более сложных взаимоотношений с родителями подростки с возрастом начала экономического ресурсирования 11–12 лет обладают менее сформированной «Я»-концепцией, в результате чего они менее удовлетворены жизнью, чем подростки с возрастом начала экономического ресурсирования 9–10 лет.

В результате анализа данных мы приходим к выводу, что подросткам возраста начала экономического ресурсирования 9–10 лет в большей степени присущи доминантность ($p \leq 0,05$), легкомыслие ($p \leq 0,05$) и стремление обмануть опросник ($p \leq 0,01$). Эту группу характеризует стремление к самоутверждению, проявлению лидерских качеств в ситуации борьбы за свои права и мысли. Им свойственна демократичность. Дети группы 9–10 лет ярче проявляют такие качества, как импульсивность, энтузиазм, разговорчивость, обладают организаторскими способностями. Дети младшей, среди исследуемых возрастных групп, склонны пытаться в большей степени произвести впечатление своими ответами.

Это можно объяснить двояко. С одной стороны, возможно на развитие активности и инициативности подростков с возрастом начала экономического ресурсирования 11–12 лет повлияло то, что родители раньше начали им доверять финансы. С другой стороны, возможен и обратный вариант: дети с возрастом начала экономического ресурсирования 11–12 лет были более активными и доминантными, проявляли организаторские способности, в результате чего родители раньше начали доверять им управление собственными финансами.

Уровень тревожности среди подростков в возрасте начала экономического ресурсирования 9–10 и 11–12 лет значительно отличается ($p \leq 0,01$). Так дети, имеющие собственные деньги с младшего школьного возраста (9–10 лет), испытывают значительно меньшее эмоциональное напряжение в сравнении с возрастной категорией 11–12 лет.

Детям группы начала экономического ресурсирования 11–12 лет построение взаимоотношений со сверстниками дается значительно сложнее, чем детям группы начала экономического ресурсирования 9–10 лет. Они острее переживают ситуацию проверки знаний ($p \leq 0,01$), боятся несоответствия ожиданиям социума ($p \leq 0,01$). Более того, даже физически подростки 11–12 лет хуже справляются со стрессом ($p \leq 0,01$). Повышенная тревожность этой группы подростков распространяется и на взаимодействие с учителями ($p \leq 0,01$).

Данные факты соотносятся с выводами, сделанными выше. Возможно, особенности взаимоотношений с родителями оказали влияние на возникновение тревожности и неуверенности в себе у подростков с возрастом начала экономического ресурсирования 11–12 лет. Также можно предположить, что именно тревожность и неуверенность младших школьников привели к тому, что родители позже начали их экономическое ресурсирование.

Таким образом, подростки возрастной категории начала экономического ресурсирования 11–12 лет, в сравнении с группой начала экономического ресурсирования 9–10 лет, в большей степени склонны деструктивно реагировать на стрессовые ситуации, тревожиться по поводу негативных оценок окружающих и испытывать трудности в случае необходимости публичного самовыражения, самопрезентации.

Значимые различия по показателям школьной тревожности, самоотношения и самооценки были обнаружены у подростков, получавших деньги с 7–8 и с 11–12 лет. В целом у детей возраста начала экономического



ресурсирования 11–12 лет более ярко прослеживается тенденция к высокому уровню тревожности. В то время как в возрастной категории начала экономического ресурсирования 7–8 лет не наблюдается данной особенности. Результатом анализа данных, представленных выше, является вывод о том, что исследуемые группы отличаются друг от друга по ряду факторов. Среди них: показатели шкалы самопринятия ($p \leq 0,01$), дружелюбности по отношению к собственному «Я» ($p \leq 0,01$), ожидаемому отношению к себе других ($p \leq 0,01$), самоуверенности ($p \leq 0,01$) и самоинтереса ($p \leq 0,01$), самопонимания ($p \leq 0,01$), самоуважения ($p \leq 0,05$) и самопоследовательности ($p \leq 0,05$). Группа, начавшая получать экономическое ресурсирование с возраста 7–8 лет, показывает результаты значительно выше группы детей, начавших получать экономическое ресурсирование в более старшем возрасте (11–12 лет).

Дети, которые начали распоряжаться деньгами в младшем школьном возрасте (7–8 или 9–10 лет), имеют статистически значимые отличия от подростковой выборки старта экономического ресурсирования 11–12 лет в личностных характеристиках, структуре взаимодействия с окружающими взрослыми и сверстниками. Подростки, получающие деньги в личное пользование с 11–12 лет, характеризуются большей зависимостью от оценки общества, неуверенностью в себе, замкнутостью, несамостоятельностью. Зачастую такие дети хуже прогнозируют результаты своей деятельности, реакцию на нее окружающих.

Следовательно, подростки, которые раньше начинают иметь собственные денежные средства, учатся распоряжаться ими, приобретают навыки, становящиеся факторами личностного развития и социализации в будущем.

Получение карманных денег тесно связано с детско-родительскими отношениями, поскольку для того чтобы начать давать ребенку деньги, родители должны ему доверять, не стремиться чрезмерно его контролировать и верить, что он способен разумно распорядиться ими по своему усмотрению. В противном случае родители не будут доверять ребенку и не дадут ему полноценно распоряжаться финансами. Как следствие, при негативных детско-родительских отношениях у подростка будет формироваться повышенная тревожность, негативное самоотношение, сниженная автономность и уверенность в себе. Он будет искать подтверждение своих поступков у других и ждать их положительного отношения, сомневаться в сделанном выборе и бояться брать на себя ответственность.

Важно обратить внимание на оборотный вариант взаимосвязи: ребенок может быть изначально наделен личностными особенностями, которые и являются причиной напряженных отношений с родителями: замкнутый характер, тревожность, безынициативность приводят к тому, что родители начинают более холодно относиться к ребенку, что усиливает выраженность данных черт. В результате чего у родителей формируется недоверие к ребенку, и они позже начинают выделять ему карманные деньги.

На основании проведенного исследования можно говорить о том, что деятельность психолога в работе с подростками должна быть также направлена на сопровождение их родителей и педагогов, с целью опосредованного сопровождения личностного развития подростка.

Гипотеза исследования подтвердилась: существуют различия в проявлении личностных свойств подростков, имеющих разный стартовый возраст выдачи им карманных денег. Опыт владения и распоряжения карманными деньгами, датированный младшим школьным возрастом, обеспечивает подросткам проявление социально адаптированных личностных свойств в 13–14 лет.

Вопросы экономического воспитания и ресурсирования ребенка в семье все чаще становятся предметом психолого-педагогических консультаций и запросом компетентных родителей. Психологическое сопровождение ребенка и его семьи в условиях образовательной организации может быть ориентировано на систему рекомендаций в рамках психологического консультирования и психопросвещения, а также стать содержанием мероприятий профилактической и развивающей направленности в деятельности психолога.

Список литературы

1. Журавлев А.Л., Дробышева Т.В. Влияние раннего экономического образования на ценностные ориентации младших школьников // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 1. – С. 181–190.
2. Инченко Н.А. Подросток как субъект самоопределения: ресурсы и риски // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1.
3. Кийосаки Р. Богатый ребенок, умный ребенок. – М.: Попурри. – 2017. – 368 с.
4. Коваленко Н.П. Ресурсный подход в психотерапии. – СПб.: Изд-во ИППиРП, 2010. – 46 с.
5. Красавина Е.В., Бродникова Е.А. Дети и деньги. Растим миллионера. – СПб.: Питер, 2013. – 256 с.
6. Нестерова А.А. Семейные ресурсы как условие жизнеспособности семьи в кризисных ситуациях // Развитие личности. – 2016. – № 1. – С. 156–173.
7. Фонталова Н.С. Семья как фактор формирования отношения ребенка к деньгам // Известия Иркутской государственной экономической академии. – 2017. – № 1.



УДК 159.99

Борисова Светлана Николаевна

старший преподаватель кафедры общей и клинической психологии
e-mail: svetlanica@list.ru

Седельникова Юлия Романовна

студентка IV курса по направлению подготовки бакалавров «Психология»,
философско-социологический факультет ПГНИУ
e-mail: sedelnikowaiul@yandex.ru

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский
университет», Россия, Пермь
614990, Пермь, Букирева, 15, +7(342) 239-66-17*

СООТНОШЕНИЕ ЦЕННОСТИ МАТЕРИНСТВА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ С ОСНОВНЫМИ ЖИЗНЕННЫМИ МОТИВАМИ И ЦЕННОСТЯМИ У МОЛОДЫХ ЖЕНЩИН-СТУДЕНТОК

Svetlana N. Borisova

Senior Academic of the Department of General and Clinical Psychology
e-mail: svetlanica@list.ru

Yulija R. Sedelnikova

Fourth Year Student of Psychology, Philosophy and Sociology Faculty
e-mail: sedelnikowaiul@yandex.ru

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State National Research University»
15, Bukireva, 614990, Perm, Russia*

THE RATIO OF THE VALUE OF MOTHERHOOD AND THE PSYCHOLOGICAL READINESS TO MOTHERHOOD WITH MAJOR LIFE MOTIVES AND VALUES IN YOUNG FEMALE STUDENTS

Аннотация. Рассматривается проблема мотивации материнства. Описываются и интерпретируются данные о связях между ценностью материнства, психологической готовностью к нему и основными жизненными мотивами и ценностями у современных студенток, полученные в рамках эмпирического исследования.

Ключевые слова: материнство, мотивация материнства, психологическая готовность к материнству, мотивационной сферы личности ценности, ценность материнства.

Abstract. The article deals with the problem of motivation of motherhood. The links between the value of motherhood, psychological readiness for it and the main life motives and values of modern students are described and interpreted on the basis of empirical research.

Key words: motherhood, motivation of motherhood, psychological readiness for motherhood, motivation, values, value of motherhood.

Актуальность исследования проблем материнства и детства, формирования мотивации деторождения, ухода за детьми и их воспитания, патронатного родительства, особенностей протекания детства в современных условиях не требует особых обоснований в связи со сложившейся в Российской Федерации демографической ситуацией, которая анализируется многими авторами, в частности Л.А. Хачатрян [21]. Наша работа посвящена выяснению связей мотивации материнства, психологической готовности к нему с общей личностной мотивацией и системой ценностей.

На основании изученных подходов к данному феномену [1–22] мы определяем материнство как родственную и психологическую связь между матерью и ребенком, это динамический процесс выстраивания между матерью и ребенком смысловых связей и границ, который проявляется через переживания и практику взаимодействия матери (или лица, выполняющего эту функцию) и ее биологического или приемного ребенка. Материнство – сложно организованный феномен. Оно имеет свою эволюционную историю и интегрирует в себе как физиологические и культурные механизмы, так и индивидуальные особенности.

Г.Г. Филиппова выделяет три подхода к пониманию и изучению материнства: культурно-исторический, биологический и психологический [20].

Сторонники культурно-исторического подхода отмечают, что поведение матери зависит от культуры, материнство является социальной женской ролью и не определяется биологически. Исследователи в рамках данного подхода отмечают тенденцию к увеличению численности лиц, отказывающихся от брака и собственной семьи, тенденцию childfree – «свободные от детей». Социальной нормой практически уже стало женское холостячество и внебрачные связи. Все эти явления объясняются социальными причинами.

Сторонники биологического направления рассматривают материнство в первую очередь как инстинкт, суть которого – организация физиологической и стимульной среды для развития ребенка. Упор делается на прояснении этологических аспектов эволюционного развития физиологических, мотивационных и поведенческих механизмов. Материнское поведение, эмоциональные особенности и состояния в процессе вынашивания, рождения и воспитания детей рассматриваются в физиологическом и психофизиологическом ключе.

Растет число исследователей, которые рассматривают материнство как психологический феномен. Р.К. Махмутова выделяет несколько направлений



исследований материнства в психологии: психологи, придерживающиеся феноменологического подхода, изучают материнство как самостоятельный феномен. В рамках психолого-педагогического направления изучают психологическую подготовку родителей к рождению и оптимизации условий для ребенка. В рамках личностного направления изучаются психологические особенности матери, онтогенетические аспекты (к ним относят культурный и социальный статус женщины, ее психическую историю до и после рождения) удовлетворенность женщины своей материнской ролью. Психотерапевтическое направление работает над изучением и разработкой технологий психологической помощи матерям разных этапах реализации материнской функции [10, 11].

Сегодня активно развивается интегральный биопсихосоциальный подход, который является результатом объединения биологических, психологических и социальных теоретических оснований в единой теоретической модели для достижения наиболее полного понимания закономерностей психологических, биологических и социальных процессов, связанных с материнством, репродукцией и установлением их взаимосвязей. Материнство и беременность с позиций комплексного подхода рассматриваются как специфическая деятельность, со всеми атрибутами деятельности, в том числе и системой мотивации[9].

Онтогенез материнства делится, по мнению Р.К. Махмутовой [10, 11], на следующие этапы:

- 1-й этап – взаимодействия с собственной матерью, который начинается с внутриутробного периода, но наиболее значимым является младенческий и ранний возраст;

- 2-й этап – игровой, характеризуется играми с куклой-младенцем или с другими детьми, где они исполняют роли матери и ребенка;

- 3-й этап – нянчания, в ходе которого важным результатом является освоение некоторых навыков обращения с ребенком, а также проявление к нему интереса и положительного эмоционального отношения;

- 4-й этап – дифференциации мотивационных основ материнской и половой сфер, т.е. конкретизация культурной модели связи половой и материнской сфер;

- 5-й этап – взаимодействия с собственным ребенком, является реализацией материнства в целом;

- 6-й этап – привязанности и любви к ребенку как личности, т.е. не только покровительство и забота о ребенке, но и включенность в его игровую и социальную жизнь, интерес к ребенку как к личности.

Все эти этапы имеют не только разную роль, но и разные возрастные границы. Также в процессе онтогенеза формируются мотивы материнской мотивационной сферы.

Изучение структуры и мотивации материнства должно помочь выявить причины негативных вариантов поведения женщин в отношении своих детей:

отказов от детей, жестокого обращения с детьми, иждивенчества за счет детей и их эксплуатации, так называемого девиантного материнства. Г.Г. Филиппова из анализа работ В.И. Брутмана, А.Я. Варги и других выделяет такие черты девиантного материнства, как проявление наклонностей к садизму, агрессия, направленная на ребенка, инфантилизм, эгоцентризм, такие женщины проявляют повышенную потребность в любви, в заботе, они сами как бы являются детьми [20].

Практика материнства не является общепринятой, она разнообразна и имеет множество вариантов. Выделяют стили материнского отношения:

- Адекватный стиль (адекватный стиль эмоционального сопровождения, отношение к ребенку как субъекту, ориентация на себя и состояние ребенка, высокая, рано появившаяся материнская компетентность, удовлетворенность материнством и отношением других).

- Тревожный стиль (усиливающий или слабо осуждающий стиль эмоционального сопровождения, ориентация на мнение других, усиленное внимание к негативным сторонам поведения ребенка и своего состояния, поздно появившаяся компетентность, сложность налаживания режима, неуверенность в себе, неудовлетворенность собой и другими, опасения за развитие ребенка).

- Эмоционально отстраненный, регулирующий (игнорирующий стиль эмоционального сопровождения, отношение к ребенку как объекту, ориентация на приучение к режиму, на знания о развитии ребенка и мнения других, поздно появившаяся компетентность, претензии к особенностям ребенка, неудовлетворенность условиями, отношением других, нехваткой времени на себя, необходимостью все силы отдавать ребенку).

- Амбивалентный (неустойчивый, с резкой конфронтацией ценности ребенка и внедряющихся, с противоположными тенденциями эмоционального сопровождения отрицательных и положительных состояний ребенка, неравномерная компетентность к разным проявлениям ребенка, конфликт между своими состояниями и необходимостью подчиняться мнению других, недостаточная субъективизация ребенка, неудовлетворенность собой, отношением других к ребенку и к себе, осуждение себя наряду с оправданием).

- Аффективно отвергающий (ценность ребенка низкая или отрицательная, стиль эмоционального сопровождения сочетает в себе игнорирование и осуждение вплоть до агрессии, низкая компетентность и низкий уровень удовлетворения потребностей ребенка) [20].

Стиль материнского поведения имеет серьезные последствия для развития ребенка. В исследовании Н.В. Степиной и Е.А. Савиной подробно раскрывается взаимосвязь материнского отношения и креативности, независимости вербального поведения. Авторы делают вывод о том, что детская креативность и независимость вербального поведения не связаны с эмоциональным принятием ребенка матерью и материнским контролем. Однако принятие и контроль оказались связанными со степенью поощрения



матерью самостоятельности ребенка, что в свою очередь связано с образной креативностью. По всей видимости, материнское отношение связано с креативностью ребенка не прямо, а опосредованно – через поощрение / не поощрение самостоятельности ребенка, и это означает, что материнское отношение к ребенку и стиль отношения сильно влияет на развитие ребенка [19].

Определение основных понятий

Проблемам мотивационной сферы личности посвящена обширная литература. Вслед за Е.П. Ильиным, мы будем понимать под мотивационной сферой личности всю имеющуюся у данного человека совокупность мотивационных образований: диспозиций (мотивов), потребностей и целей, аттитюдов, поведенческих паттернов, интересов, актуальных мотивов и потребностей, потенциальных мотивов (направленность личности, интересы, мотивационные установки, желания) [9]. Мотивационную сферу рассматривают как объединение образований внутри личности, отвечающих за целенаправленное поведение.

Однако, несмотря на, казалось бы, очевидную важность материнства для становления человека и человечества, мотивация материнства не изучается в общей структуре мотивации, а если и изучается, то чаще как самостоятельный отдельный феномен. Этот конструкт не включен в наиболее известные целостные модели мотивации, например в Пирамиду потребностей А. Маслоу. Методики, претендующие на целостное описание мотивационной сферы человека, также не включают шкалы для его измерения. Пример тому – используемая нами методика «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана [13]. Мы считаем, что мотивация формируется не отдельно или параллельно, а вместе со всей мотивационной системой и обладает специфической системой связей с другими параметрами мотивации. Выявление этих связей, их характера и является целью нашего исследования.

Ценности, вслед за В.А. Соловьёвой, мы рассматриваем как составляющее мотивационной сферы и определяем их как отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и ориентиров. Ценности проявляются в качестве объяснительных принципов поведения [18].

Психологическая готовность к материнству рассматривается как специфическое личностное образование, стержневой образующей которого является субъект-субъектная ориентация в отношении к еще неродившемуся ребенку, которая формируется под влиянием неразделимых биологических и социальных факторов [7]. Под психологической готовностью в целом понимают психическое состояние, которое характеризуется мобилизацией ресурсов субъекта труда на выполнение конкретной деятельности. Различают длительную готовность и временное состояние готовности [17]. Материнство, в свою очередь, требует формирования у женщины длительной готовности.

Психологическая готовность к материнству является сложным и длительным психическим состоянием. С.Ю. Мещерякова [12] выделяет

следующие показатели психологической готовности к материнству. Основной составляющей психологической готовности к материнству является репродуктивная установка как совокупность представлений и настроений субъекта, отражающих его готовность (предрасположенность) реализовывать определенные типы репродуктивного поведения [12]. Другая важная составляющая готовности к материнству – его включение в систему ценностей женщины.

Организация исследования

Исследование проводилось на базе ПГНИУ в апреле и мае 2018 г., в дневное время суток, в рамках практических занятий по дисциплине «Психология».

В исследовании приняли участие 60 студенток II и III курсов химического (30 человек) и философско-социологического (30 человек) факультетов, не состоящих в браке и не имеющих детей. Возраст участниц исследования – от 19 до 24 лет, средний возраст составляет 20,07 лет.

Всем девушкам предлагался пакет методик, включающий: методику «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана [13]; тест «Ценностные ориентации» М. Рокича (терминальный список ценностей) [16]; «Ролевой опросник деторождения» М.Н. Родштейна [15]; анкету, содержащую данные о семейном положении, наличии детей, возрасте и курсе, направлении испытуемых. Для математической обработки использовались следующие методы: корреляционный анализ Пирсона и метод ранговой корреляции Спирмена.

Диагностика мотивационной структуры личности (В.Э. Мильман) для учащихся вузов, которая содержит 12 утверждений и 8 вариантов ответов. В каждом утверждении каждый вариант ответа требовалось оценить следующими вариантами: да, согласен; пожалуй, согласен; когда как, согласен в некоторой степени; нет, не согласен и не знаю. Данная методика направлена на изучение мотивационного (МП) профиля личности, который состоит из 7 следующих шкал: П – поддержание жизнеобеспечения, К – комфорт, С – социальный статус, О – общение, Д – общая активность, ДР – творческая активность, ОД – общественная полезность.

Тест ценностных ориентаций (М. Рокич). К списку терминальных ценностей в соответствии с задачами нашего исследования нами была добавлена ценность «материнство» как компонент психологической готовности к материнству. Это позволило соотнести ценность материнства с другими ценностями и мотивами в мотивационной сфере личности.

Ролевой опросник деторождения (РОД) (М.Н. Родштейн). Содержит 40 биполярных суждений. Данная методика позволяет получить количественные результаты по двум биполярным шкалам: 1) *генофилия – генофобия* (генофилия – желание, направленное на рождение детей, генофобия – страх, связанный с рождением детей, выявляется эмоциональный компонент); 2) *репродуктивная*



активность – репродуктивная пассивность (репродуктивная активность – это действия, направленные на рождение детей, репродуктивная пассивность – это бездействие или противодействие по отношению к рождению детей (контрацепция, аборт), выявляется поведенческий компонент. Сумма этих шкал дает общий показатель *репродуктивной установки* [15]. РОД успешно использовался в исследованиях отечественных авторов, например, в работе А.В. Щибря «Личностные особенности девушек репродуктивного возраста как фактор психологической готовности к материнству» [22] и др.

Анкета содержала вопросы о возрасте, курсе, направлении / специальности обучения, браке, наличии / отсутствии детей.

Для проверки на нормальность распределения полученных данных использовался критерий Колмогорова – Смирнова. Результаты проверки на нормальность распределения для методик «Диагностика мотивационной структуры личности» и «Ролевой опросник деторождения» были следующими: по всем шкалам методик значения больше 0,05 ($p > 0,05$), т.е. распределение нормальное, и для выявления связей мы используем корреляционный анализ Пирсона. Для выявления связей между показателями методик «Диагностика мотивационной структуры личности», «Ролевой опросник деторождения» и показателями методики «Ценностные ориентации» М. Рокича использовалась ранговая корреляция Спирмена.

Полученные результаты

Статистически значимые связи репродуктивной установки и ценности материнства как компонентов психологической готовности к материнству с ценностями и мотивами мотивационной сферы студенток химического и философско-социологического факультета представлены на рисунке.

Как мы видим, показатели «ценность материнства» и «репродуктивная установка» достаточно тесно связаны со многими параметрами общей мотивации. Показатель «ценность материнства» значимо коррелирует с показателями «репродуктивная установка», «любовь к детям» (шкала «генофилия») и «репродуктивная активность» (одноименная шкала). Ценность материнства, по-видимому, поддерживает репродуктивную установку в системе мотивации. Ценность материнства включена в систему ценностей: мы наблюдаем положительные связи показателя «ценность материнства» с показателями «ценность любви» и «ценность семейной жизни». Эти связи поддерживают и усиливают друг друга. Чем выше ценность материнства, тем выше ценность семейной жизни и ценность любви. Показатель «ценность материнства» отрицательно коррелирует с показателями «ценность свободы» и «ценность общественного признания». Чем выше в сознании молодых женщин ценности свободы и общественного признания, тем ниже ценность материнства. Не выявлено связей показателя «ценность материнства» ни с одним из мотивов.

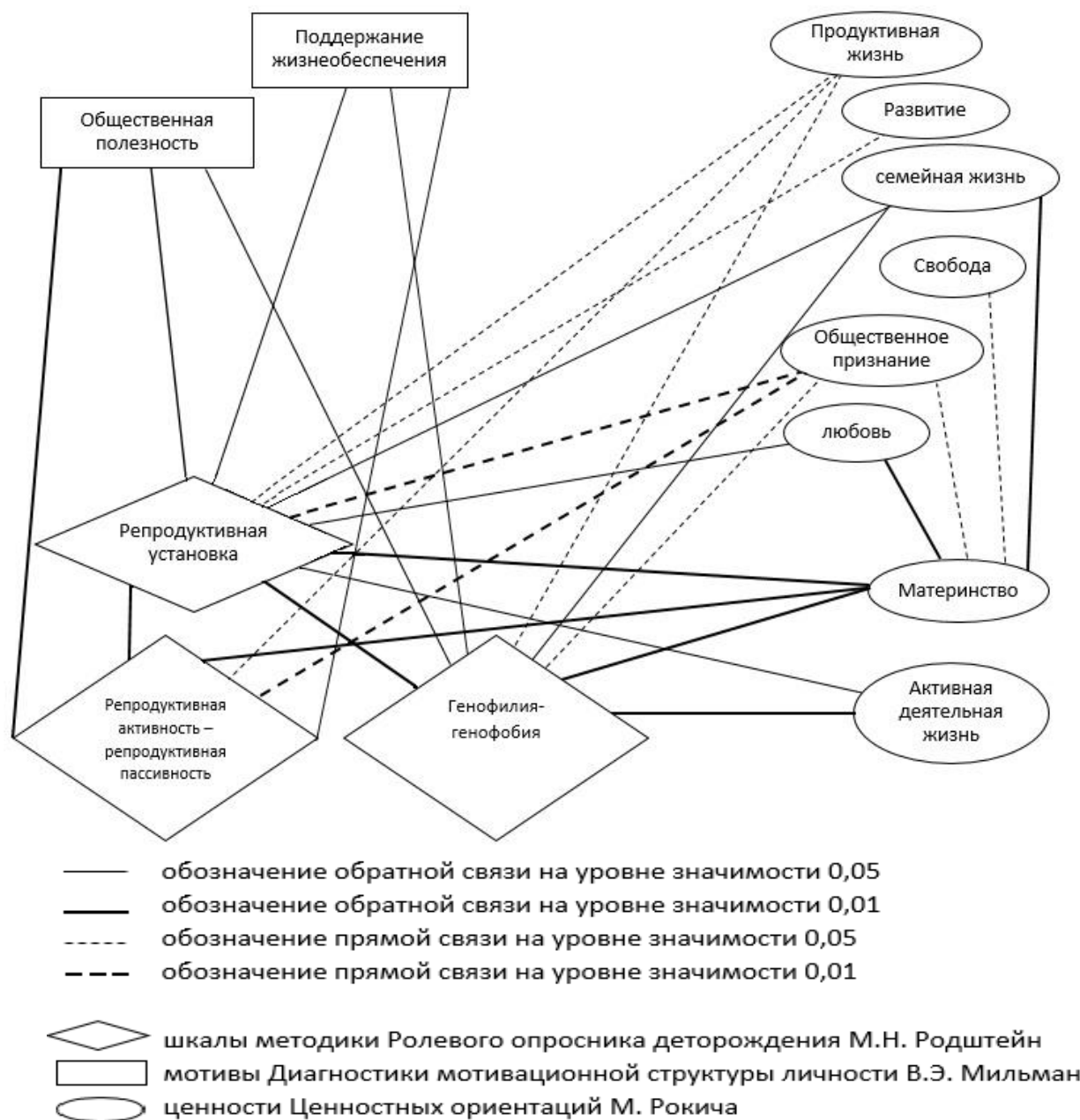


Рис. Визуализация результатов корреляционного анализа

Другие ценности обнаруживают интересные корреляции с параметрами репродуктивной установки. Показатель «ценность общественного признания» отрицательно связан с показателями «общая репродуктивная установка», «репродуктивная активность» и «генофилия». Формируя у молодых женщин потребность в общественном признании, общество снижает их готовность иметь и воспитывать детей. С другой стороны, деторождение не является поводом для общественного признания. Показатель «ценность семейной жизни» положительно связан, кроме «ценности материнства», с показателями «репродуктивная установка» и «генофилия». Показатель «ценность активной жизни» также связан с показателями «генофилия» и «репродуктивная установка». «Ценность продуктивной жизни» отрицательно связана с «генофилией», «репродуктивной активностью» и «общей репродуктивной



установкой», т.е. рождение и воспитание детей в сознании молодых женщин не является знаком продуктивности, реализованности, жизненного достижения. Показатель «ценность развития» отрицательно связан с показателем «репродуктивная установка». Чем выше ценность развития в сознании женщины, тем меньше выражена установка иметь детей, с другой стороны, деторождение не рассматривается как вариант личностного развития.

С критерием «репродуктивная установка» оказались связанными два мотива: мотив «общественная полезность» и мотив «жизнеобеспечение». Мотив «общественная полезность» положительно коррелирует с «репродуктивной активностью», «генофилией» и «репродуктивной установкой» в целом. «Репродуктивная установка» тем выше, чем выше мотив «общественное признание», и наоборот. Любопытно, что данный мотив не связан с «ценностью общественного признания». Мотив «жизнеобеспечение» положительно связан с «репродуктивной активностью», «генофилией» и «репродуктивной установкой» в целом.

Таким образом, выявленные связи показателей «ценности материнства» и «репродуктивная установка» с терминальными ценностями и личностными мотивами позволяют говорить, что психологическая готовность к материнству является подструктурой общей мотивационной сферы, регулируемой как на уровне ценностей, так и на уровне общих деятельностных мотивов. По-видимому, они являются предикторами психологической готовности к материнству, но эта гипотеза нуждается в дополнительной проверке и доказательствах. Выявленные закономерности могут стать основой для формирования программ психологического сопровождения молодых матерей, особенно в ситуациях девиантного материнства, программ подготовки женщин к родам, школ осознанного родительства. Эти данные полезны для разработки социальной рекламы с целью формирования ценности материнства, конструктивного отношения общества к материнству и детству, отношения, побуждающего молодых женщин сознательно вставать на путь материнства.

Список литературы

1. Багирова А.П. Мотивация родительского труда: опыт социологического осмысления // Изв. Урал. федерал. ун-та. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. – 2013. – Т. 116, № 3. – С. 113–119.
2. Багирова А.П., Абилова М.Г. Родительский труд и репродуктивная активность: социально-экономический анализ: моногр. – Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2013. – С. 78.
3. Бурага Н., Толмач И. Репродуктивные установки и ценностные ориентации молодых женщин // Молдавский университет. – 2017. – № 5(105). – С. 183–187.

4. Быстрова Н.В., Плотникова Е.Е. Материнство как социокультурный феномен // Теория и практика общественного. – 2015. – № 22 – С. 275–277.
5. Григорьян И.Г. Некоторые психологические особенности готовности к материнству студенток различных профессиональных направлений [Электронный ресурс] // Концепт: журн. – 2012. – № 2. – С. 31–35. – URL: <http://e-koncept.ru/2012/1213.htm>
6. Гурьянова Т.А. Психологическая готовность к материнству как динамическое системно-структурное образование // Ползуновский вестн. – 2005. – № 3. – С. 35–44.
7. Гученкова Е.А., Кораблина Е.П. Ценностные ориентации женщин в контексте преодоления трудных жизненных ситуаций // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. – № 3(62). – С. 63–67.
8. Земзюлина И.Н. Переживание беременности в контексте жизненного пути личности как фактор формирования готовности к материнству // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2009. – Вып. 91. – С. 31–42.
9. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2008. – (Сер. «Мастера психологии»).
10. Махмутова Р.К. Переживания женщин, ожидающих появления ребенка, в зависимости от особенностей их мотивационной сферы // Философия. Социология. Психология. Педагогика. – 2011. – Вып. 2. – С. 77–87.
11. Махмутова Р.К. Психология материнства: теоретические аспекты изучения мотивации материнского поведения // Вестн. Удмурт. ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 46–55.
12. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству // Вопр. психологии. – 2000. – № 5. – С. 18–27.
13. Мильман В.Э. Метод изучения мотивационной сферы личности // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М., 1990. – С. 23–43.
14. Назарова И.Б., Зеленская М.П. Репродуктивные установки студенческой молодежи: ценностный аспект (обзор эмпирических исследований) // Вестн. РУДН. Социология. – 2017. – Вып. 4, т. 17. – С. 555–567.
15. Родштейн М.Н. Ролевой опросник деторождения // Вестн. практ. психологии образования. – 2013. – № 2(35). – С. 120–123.
16. Рокич М. Методика «Ценностные ориентации» // Большая энциклопедия психол. тестов / авт.-сост. А.А. Карелин. – М.: Эксмо, 2009. – С.26–28.
17. Санжаева Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 1997. – С. 32.



18. *Соловьёва В.А.* Мотивационная сфера в исследованиях личности // Вест. КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2008. – Т. 14. – С. 59–63.
19. *Степина Н.В., Савина Е.А.* Исследование связи креативности и независимости вербального поведения у старших дошкольников с особенностями материнского отношения // Науч. вед. Гуманит. науки. – 2012. – № 12 (131), вып. 14. – С. 217–224.
20. *Филиппова Г.Г.* Психология материнства: учеб. пособие. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 240 с.
21. *Хачатрян Л.А.* Тенденции изменения современной российской семьи // Вестн. Перм. ун-та. Философия. Психология. Социология. – 2014. – Вып. 4(20). – С. 111–120.
22. *Щибря А.В.* Личностные особенности девушек репродуктивного возраста как фактор психологической готовности к материнству // ГБОУ ВПО Саратов. ГМУ им. В.И. Разумовского Минздрава. – 2016. – Т. 6, № 5. – С. 740.

Электронное научное издание

**ВЕСТНИК ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Серия № 1
Психологические и педагогические науки

ВЫПУСК 1, 2018

Электронный научный журнал

Ответственный редактор выпуска
Силина Елена Алексеевна

Ответственный секретарь выпуска
Баландина Людмила Леонидовна

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

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