

12+

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



Серия № 1
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ

Выпуск 1/2013

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

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия № 1
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Выпуск 1 / 2013

Электронный научный журнал

Пермь
ПГГПУ
2013

Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 1 : электронный научный журнал [Электронный ресурс] / ред. кол.: Е.А. Силина (отв. ред.), А.А. Волочков, Д.С. Корниенко, Т.В. Евтух (отв. секретарь) ; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2013. – 126 с. – 588 Кб.

Первый выпуск «Вестника ПГГПУ» (Серия «Психологические и педагогические науки»), полностью посвящен психологическим исследованиям, проводимым преподавателями и аспирантами трех психологических кафедр ПГГПУ: психологии; теоретической и прикладной психологии; прикладной психологии. Представлены материалы по истории и методологии психологии, а также по результатам теоретико-экспериментальных исследований. Большинство представленных в выпуске статей следует рассматривать как новейшие исследования, проводимые в русле разрабатываемой в вузе концепции интегральной индивидуальности основоположника Пермской психологической школы В.С. Мерлина.

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ:

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

Издание имеет параллельную (аналоговую) печатную версию (ISSN 2308-7218 print).

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

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

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

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

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

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ. К 115-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ В.С. МЕРЛИНА	5
<i>ВЯТКИН Б.А., СИЛИНА Е.А., ЩУКИН М.Р.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ В ШКОЛЕ В.С. МЕРЛИНА: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ	5
<i>ХРУСТАЛЕВА Т.М.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ В ПЕРМСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ	19
МЕТОДОЛОГИЯ	46
<i>ВОЛОЧКОВ А.А.</i> АКТИВНОСТЬ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ: НА ПУТИ К ТРЕХФАКТОРНОЙ ПАРАДИГМЕ	46
ТЕОРЕТИКО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	60
<i>БОГОМЯГКОВА О.Н.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА	60
<i>ЕВТУХ Т.В., БАЛАНДИНА Л.Л.</i> РАЗЛИЧАЮЩЕЕСЯ ОТНОШЕНИЕ В СИСТЕМЕ «РОДИТЕЛИ – ДЕТИ»	67
<i>КОРНИЕНКО Д.С., БАЛЕВА М.В.</i> СТРУКТУРА ИНТРАЭТНИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В КОМПЛЕКСНОЙ МОДЕЛИ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	76
<i>КРАСНОВ А.В.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ПРЕДИКТОР УСПЕВАЕМОСТИ ЕГО УЧЕНИКОВ	85
<i>ПОПОВА Т.А.</i> ТРЕВОЖНОСТЬ И САМООЦЕНКА ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКОМ ДОМЕ И ПАТРОНАТНОЙ СЕМЬЕ	90
<i>РАДОСТЕВА А.Г.</i> РОДИТЕЛЬСТВО КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ. ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЕГО ФОРМИРОВАНИЕ	100
<i>ХАРЛАМОВА Т.М.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА БРАЧНОЙ АССОРТАТИВНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ СУПРУЖЕСКИХ ПАР, ПРОЖИВАЮЩИХ В ГОРОДЕ И СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ)	109
<i>ЮДИНА Р.Н., ПОЛЯКОВА Т.А.</i> ДИНАМИКА МОТИВАЦИОННЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ХОДЕ СПОРТИВНОЙ ОРИЕНТАЦИИ	115
НАШИ АВТОРЫ	124

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

К 115-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ В.С. МЕРЛИНА

УДК 159.9.07

Б.А. Вяткин, Е.А. Силина, М.Р. Щукин

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ В ШКОЛЕ В.С. МЕРЛИНА: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

PSYCHOLOGICAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS IN V.S. MERLIN'S SCIENTIFIC SCHOOL: TRADITIONS AND CONTEMPORANEITY

Статья посвящена педагогической деятельности Вольфа Соломоновича Мерлина – одного из основоположников отечественной психологической науки, более 30 лет возглавлявшего Уральское отделение Общества психологов СССР и кафедру психологии Пермского государственного педагогического института (ПГПИ). Ретроспективно излагаются его взгляды и приводятся факты биографии. Идея целостного, комплексного подхода к человеку и концепция интегральной индивидуальности при решении учебно-методических практических задач привела ученого к своеобразному подходу к вопросам учебной и методической работы преподавателя психологии в педагогическом вузе. Обобщается опыт работы и современное состояние учебно-методической работы кафедры психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (ПГГПУ), которой долгие годы руководил выдающийся ученый, где решалась и продолжает решаться важнейшая задача обеспечения качественной психологической подготовки будущих учителей. Весомый вклад В.С. Мерлина, его учеников и последователей в теоретический фундамент системы педагогического образования становится еще более значимым в условиях демократизации и гуманизации современного общества, при переходе от предметноцентрического обучения к антропоцентрическому.

Ключевые слова: преподавание психологии, профессиональная подготовка учителя, психологическая пытливость, наблюдательность, творческое мышление, личность, исследовательские умения.

The paper is devoted to the scientific contribution of V. S. Merlin – one of the prominent psychologists of the former Soviet Union, the chairman of the Ural Branch of the Psychologists Society for over 30 years. The authors make the retrospective analysis of his views and experience, and give some facts of his biography. His idea of holistic integral approach to the man solving practical tasks involving the diversity of somatic, neuro-physiological, psychological and social aspects in their close interrelation, still remains relevant.

The paper summarizes the experience and present-day status of the Psychology Department at Perm State Pedagogical University, headed by V. S. Merlin for a long time. The considerable contribution of V. S. Merlin and his followers into the theoretical foundation of pedagogical education gets the greater importance now – in the context of democratization and humanization of society, and transition from the subject-oriented to human-oriented education.

Key words: psychology teaching, teachers' training, psychological inquisitiveness, shrewdness, creative thinking, personality, research skills.

Вольф Соломонович Мерлин – доктор психологических наук, профессор, видный ученый, один из основоположников отечественной психологической науки, более 30 лет возглавлявший Уральское отделение Общества психологов СССР и кафедру психологии Пермского государственного педагогического института, родился 22 января 1898 г. в Могилеве, в семье учителя. После окончания в 1918 г. гимназии работал инструктором по внешкольному образованию, в 1920 г. поступил в Петроградский педагогический институт, который окончил по педагогическому факультету.

Научная деятельность В.С. Мерлина началась в Ленинграде в 1924 г. Вчерашний выпускник Петроградского пединститута, он стал научным сотрудником Комиссии по изучению педагогической работы с неграмотными взрослыми при Ленинградском Губполитпросвете, которую возглавлял известный педагог, профессор М.Я. Басов. Эта встреча была определяющей в дальнейшей судьбе молодого ученого. Под руководством М.Я. Басова были выполнены его первые научные работы, под его редакцией увидели свет первые публикации В.С. Мерлина в 1925–1930 гг. Возможно, благодаря содействию М.Я. Басова он стал ассистентом, а затем и доцентом кафедры психологии Петроградского пединститута имени А.И. Герцена, одновременно являясь научным сотрудником Ленинградского института научной педагогики. И хотя данное сотрудничество было недолгим (около семи лет), В.С. Мерлин всю жизнь считал себя учеником М.Я. Басова.

Главный предмет исследований М.Я. Басова – развитие личности ребенка, детская психология. Начиная с 1920 г. складывается его школа, занимающаяся изучением методов объективного наблюдения целостной развивающейся личности. Особо следует отметить установку М.Я. Басова на «онаучивание» процессов воспитания и обучения, заключавшееся в как можно более широком внедрении метода исследования в повседневную практику учителя [1].

В работах М.Я. Басова содержалось «стремление к целостному пониманию личности, к исследованию всех явлений в их взаимной связи и их взаимной обусловленности». Весь окружающий мир он трактовал как «единую целостную систему, как одно целое, все части и элементы которого находятся в определенных связях и отношениях друг с другом». Всякий организм есть «частица мира, находящаяся в связи со всем целым и вне этого целого не существующая». Системно-образующим фактором выступала «жизненная



значимость отношения между организмом и средой». Указывалось три уровня организма: генотипический, фенотипический и психологический, отмечалась многозначность отношений частей в целом [2]. По сути, это был системный подход к изучению человека, элементы которого, периодически встречаясь в работах В.С. Мерлина, трансформировались со временем в учение об интегральном исследовании индивидуальности человека [7].

В.С. Мерлин продолжил «строительство здания», фундамент которого заложил учитель. М.Я. Басов подробно изучал человека как активного деятеля в среде (поведенческие и социальные особенности). В.С. Мерлин же уделял больше внимания исследованию взаимодействия различных уровней интегральной индивидуальности. Анализируя поведение, М.Я. Басов выделил два типа процессов: ассоциативно-детерминированный (между элементами одного порядка) и апперцептивно-детерминированный (подразумевающий двойную детерминацию: между элементами одного и разных порядков). В.С. Мерлин перенес эти типы детерминации на внутриуровневые (каузальные) и межуровневые (телеологические) связи. Проблема соотношения биологического и социального в человеке, подробно обсуждаемая в трудах Басова, нашла свое выражение у В.С. Мерлина в обосновании отличительных особенностей разноуровневых свойств. Изучение М. Я. Басовым определенных стереотипных, симптомокомплексных структур профессиональной деятельности, связанных с индивидуальными характеристиками, явилось своеобразной теоретической предпосылкой создания В.С. Мерлиным и его учениками концепции индивидуального стиля деятельности [14; 18].

Существенной особенностью педагогической деятельности В.С. Мерлина как вузовского профессора было то, что вопросы преподавания психологии, а в более широком плане – психологической подготовки студентов педвуза, были предметом его постоянного внимания. Эта работа осуществлялась им по следующим 4 направлениям.

Первое направление связано с собственной преподавательской деятельностью. В.С. Мерлин был не только крупным ученым, но и замечательным педагогом. Его лекции по психологии в ПГПИ для студентов – будущих учителей отличались глубоким научным содержанием, проблемным стилем изложения, строгой логикой и эмоциональным накалом. В них органично сочетались новейшие факты и теоретические концепции, что так важно для воспитания учителя, творчески подходящего к своему делу, способного справиться со сложными педагогическими ситуациями, избрать психологически обоснованные способы и методы воздействия на учащихся. Сегодня можно достаточно определенно говорить о том (полноценные архивные данные отсутствуют), что с 1950-х гг. курс общей психологии преподавался на всех факультетах и специальностях как дневного, так и заочного отделений пермского пединститута. Естественно, что наиболее «психологизированным» был факультет дошкольной педагогики и психологии, где с 1954 до 1982 г. преподавал В.С. Мерлин. Кроме курса общей психологии, который всегда там читался В.С. Мерлиным, важнейшей составляющей

психологического образования на этом факультете был курс «Детская психология» и спецкурсы В.С. Мерлина. Проблемы содержания и методики преподавания психологии всегда были в поле самого пристального внимания В.С. Мерлина. Наиболее ярко это проявилось в публикации статьи в «Вопросах психологии» 1964 г. «Чему и как учить будущих учителей по психологии» [11] и вышедшего в Пермском пединституте сборника «Воспитывать психологическую пытливість у будущих учителей» [5].

Анализ основных работ В.С. Мерлина по педагогической проблематике и собственный опыт обучения в аспирантуре авторов данной публикации и последующей работы на кафедре с В.С. Мерлиным позволяют сформулировать некоторые, на наш взгляд, основные принципы преподавания психологии, заложенные В.С. Мерлиным и реализованные как им самим, так и созданным им коллективом кафедры психологии на протяжении всех последующих лет. Это стало заметно именно после его ухода из жизни – принципы сохраняются до сих пор и могут быть обозначены следующим образом:

1. Логичность и строгая научность преподаваемого материала.
2. Оперирование современными теориями, фактами, аргументами.
3. Естественнаучный подход к психике – обеспечивать понимание студентами анатомио-физиологических основ психологических феноменов.
4. Корректное изложение точек зрения возможных оппонентов – «не оглушать противника».
5. Проблемное изложение любого учебного материала, когда при сопоставлении точек зрения, аргументов и тому подобного студенты как будто сами открывают психологическую закономерность, феномен.
6. Личностный подход в преподавании психологических наук.
7. Развитие самостоятельной работы студентов, углубленное изучение «первоисточников», проведение самостоятельных учебно-исследовательских заданий в виде лабораторных работ, решение психологических задач.
8. Связь психологии с практикой, прежде всего с практикой обучения и воспитания.

Особое значение и место в преподавательской деятельности В.С. Мерлина занимают лекции. Они были уникальным и удивительным явлением – на лекции Вольфа Соломоновича приходили не только аспиранты и все незанятые учебной работой преподаватели кафедры психологии, но и профессора и преподаватели кафедр педагогики, дошкольной педагогики, философии, физиологии пединститута, а нередко и других вузов. Таких «вольнотрушателей» подчас было чуть меньше, чем студентов, для которых эти лекции были просто учебным предметом, поставленным деканатом в расписание. Как правило, по окончании лекции В.С. Мерлина, возвращаясь в другие корпуса к своей работе, многие испытывали длительное интеллектуальное и эмоциональное последствие – сначала молчали, как бы проживая лекцию еще и еще, а затем начинали обсуждать то, что было услышано. Это была атмосфера объединяющего восторга перед силой и изяществом интеллекта, восхищения культурой и простотой



лектора. Такое сильное впечатление возникало потому, что В.С. Мерлину была присуща осведомленность на самом современном уровне в области социально-философских, естественных, математических, гуманитарных наук, владения иностранными языками, и любое положение или психологическая закономерность, изложенные в лекции, аргументировались самым всеобъемлющим образом. Это была какая-то избыточная эрудиция человека, немногим данный дар, которая превосходила возможные ожидания слушателей от обычной вузовской лекции. И никаких «бумажек» в руках, да и кафедральная тумба была ему ни к чему. Кроме логичности и содержательности лекций В.С. Мерлина особо следует отметить полемический дух и проблемность изложения, которые свойственны и его научным трудам. В живой лекции это производило впечатление того, что некая истина рождается сию минуту, на глазах слушателей, и что сами слушатели пришли к ней, так как все приведенные лектором аргументы, экспериментальные данные многих наук и ученых к другому взгляду и не могли привести. Как будто только что на наших глазах Олдс открыл «центр удовольствия и центр страдания», К. Левин именно сейчас сформулировал «феномен Зейгарник», на наших глазах Е.А. Климов обратил внимание на соотношение ориентировочных и исполнительных действий в работе ткачих и т.п. Часто в качестве экспериментально-эмпирических фактов В.С. Мерлин приводил данные своих учеников, и тогда поражало, что наряду с именами психологов-классиков с той же мерой серьезности и уважения он называл фамилии и исследования тех, кто сидел в этой аудитории и тщательно записывал лекцию. С этой минуты слушатели становились убежденными в полученных знаниях, поскольку они как бы сами его сию минуту и установили. Велико было и эмоциональное воздействие на слушателей и напряжение самого В.С. Мерлина на лекции. Он напоминал сжатую интеллектуальную и личностную пружину, которая раскручивалась на глазах слушателей – при безусловно правильной литературной речи и строгой логичности изложения Вольф Соломонович создавал особое эмоциональное влияние легкой динамикой движений, жестов, интонационным напряжением, новизной и особой остротой, свежестью и яркостью мысли, в полуулыбке угадывались его волевые усилия, саморегуляция. За всем чувствовалась неистовая натура, которую ему наконец-то удавалось воплотить в действительность, а в жизни чаще всего приходилось сдерживать.

До сих пор удивляет систематическая и кропотливая работа В.С. Мерлина по подготовке демонстрационных экспериментов, проводимых по ходу лекций. Так, демонстрация феномена «подставной группы» из среды студентов при обсуждении проблемы конформизма неизменно производила на студентов и слушателей неизгладимое впечатление фокуса, вызывала живое обсуждение, споры и неизбежную значительную затрату лекционного времени, но всегда приводила к точному пониманию не только конформизма, но и его детерминант, и навсегда впечатывалась в память. Демонстрационные эксперименты, в том числе и с аппаратурой, проводились Вольфом Соломоновичем по многим темам, представляется, что почти на каждой лекции. При отсутствии сегодняшних возможностей медиасредств это

требовало значительной предварительной подготовки, настройки, да и просто физических сил. Значительное внимание В.С. Мерлин уделял получению обратной связи от лекций – по окончании каждой лекции он называл несколько фамилий студентов, которых просил сдать лекционный конспект для проверки того, что студенты поняли и отчетливо отразили, а что осталось плохо освоенным. Удивляло, что весьма немолодой профессор, уходя из лекционной аудитории, нес в руках 4 – 5 студенческих тетрадки, и через день – два возвращал их со своими рекомендациями, индивидуализированными именно для данного студента.

В 1960-е гг. В.С. Мерлин стал организатором психологического кружка для увлеченных психологией студентов всех факультетов педагогического института. Все заседания вел сам Вольф Соломонович, и на них он опять проявлял редкое педагогическое мастерство. Иногда из доклада студента «вылезали» незрелые суждения, заблуждения, да и просто непонимание предмета. При этом Вольф Соломонович вступал в полемику, диалог, возбуждал дискуссию, привлекая к ней присутствующих тем, что спорит он как бы не с несмышленищем-студентом, делающим первые шаги в науке, а с весьма уважаемым коллегой – бережно, не обесценивая ни его взгляды, ни его личность. Часто хвалил, так сохранилось в памяти слово, которым он наделял носителя оригинальной идеи – «своебытность» (именно это слово В.С. нередко употреблял), чем подчеркивал человеческую индивидуальную неповторимость, культивировал научное свободомыслие. Развитию и воспитанию самостоятельности студентов в овладении психологией В.С. Мерлин придавал исключительно важное значение. Среди наиболее типичных форм самостоятельной работы студентов были углубленное изучение «первоисточников» с последующей индивидуальной «сдачей литературы» по темам, проведение студентами самостоятельных учебно-исследовательских занятий в детских садах и школах, учебно-исследовательских заданий на лабораторных занятиях.

Второе направление. Неизменно уделяя внимание вопросам преподавания психологии и психологической подготовке выпускников педвуза, В.С. Мерлин принимал непосредственное участие в разработке учебников и учебных пособий для педвузов, возглавлял работу сотрудников кафедры, которой он заведовал, при подготовке ими пособий и рекомендаций, редактировал научные и методические материалы. Для двух изданий учебника «Общая психология» (под ред. А.В. Петровского) им были написаны главы «Темперамент» (во 2-м издании в соавторстве с Б.А. Вяткиным) и «Характер» [8; 9; 10; 12]. Под его руководством коллектив преподавателей кафедры психологии, которую он возглавлял, выпустил учебное пособие «Сборник задач по общей психологии», опубликованное издательством «Просвещение» [15] и впоследствии переведенное на украинский язык. В.С. Мерлин – автор учебного пособия к спецкурсу «Лекции по психологии мотивов человека» [6]; редактор методического пособия «Психическое развитие и обучение» [17]; ведущий разработчик методик психологического наблюдения, составления психолого-



педагогической характеристики ученика, наблюдения свойств темперамента, программы психологического анализа урока и др.

Третье направление. В статье «Чему и как учить будущих учителей по психологии», о которой уже говорилось выше, В.С. Мерлин выдвинул в качестве основополагающего принцип воспитывающего обучения. Он подчеркнул, что для подготовки школьников к продолжению образования, к производственному труду и к жизни вообще совершенно недостаточно усвоения определенной суммы знаний. Творческий труд требует от человека прежде всего определенных качеств умственной деятельности: наблюдательности, критического ума, глубины, самостоятельности, активности и гармонического сочетания абстрактно-теоретического, наглядно-образного и наглядно-действенного мышления. Только тогда человек в состоянии творчески применять свои знания и расширять их в соответствии с бурным ростом науки и техники.

Ученый утверждал, что изучать психологию с точки зрения слияния обучения с воспитанием – значит изучать ее под углом зрения проблем личности, раскрытие общих существенных признаков которой должно стать исходным пунктом в рассмотрении закономерностей отдельных психических процессов. Ведь воспитатель, формируя нравственные качества, стремясь к всестороннему и гармоническому развитию личности, воздействует не на темперамент, характер и способности в отдельности, а на человека в целом.

Кроме того, принципиальное значение В.С. Мерлин придавал взаимоотношениям личности и коллектива, соотношению личностной и социальной психологии. Он отмечал, что для воспитания личности необходимо учитывать психологическую характеристику коллектива. В то время, когда появилась статья, данные вопросы вообще не освещались в учебниках по психологии.

В соответствии с представленными соображениями он сформулировал два принципа преподавания психологии для будущих педагогов: первый – излагать психологию под углом зрения проблемы личности; второй – опираться при изучении детской психологии на теоретические понятия общей психологии, без солидного и прочного знания которой любая качественная психологическая подготовка, в том числе учителя (хотя он в своей работе и имеет дело прежде всего с детьми), невозможна.

В.С. Мерлин считал: «Психология не может и не должна делать "педагогические выводы", т.е. формулировать, что следует сделать учителю для разрешения стоящих перед ним педагогических задач. Приемы и методы воспитания и обучения не могут быть "выведены" из психологических закономерностей. Помимо психологических данных они обосновываются целым рядом других, чисто педагогических, условий: социально-нравственными требованиями общества, логикой преподаваемого предмета, уровнем воспитанности учеников и уровнем их образовательной подготовки и т.п. Задача психологии заключается не в том, чтобы научить воспитателя, что он должен делать, а в том, чтобы объяснить, вследствие каких психологических причин данное педагогическое действие оказывается правильным, целесообразным или, наоборот, неправильным, нецелесообразным».

Психология должна отвечать учителю не на вопрос «что делать?», а на вопрос «почему?». Ее важнейшая задача – воспитывать у учителя психологическую пытливость ума. Только в том случае, когда воспитатель постоянно спрашивает себя, какими психологическими условиями, какими свойствами личности ученика объясняются удачи и неудачи в педагогической работе, он в состоянии искать и находить все новые и новые творческие приемы педагогического воздействия» [15, с. 10–11].

Ученый обозначил несколько условий воспитания «психологической пытливости ума». Первое – построение изложения курса психологии на основе повседневных практических задач, с которыми должен справляться учитель. Постоянная педагогическая перспектива, практическая значимость делают профессиональные знания более действенными и крепкими. Второе – наиболее надежное и строгое решение теоретической психологической проблемы основывается на экспериментальных лабораторных данных. Конечно, важную роль играют и психологический анализ передового педагогического опыта, и осмысление наработок лучших учителей, однако этот материал нужно привлекать лишь в качестве иллюстрации экспериментальных фактов. Третье – для психологического объяснения каждой педагогической ситуации должен быть предпринят самостоятельный психологический анализ, поскольку решение любой общей задачи, стоящей перед учителем, всегда имеет индивидуализированный характер.

По поводу перечисленных условий В.С. Мерлин писал: «Уже при чтении лекционного курса мы приучаем студентов к психологическому анализу и истолкованию. Для этого мы, рассматривая экспериментальные факты и типичные педагогические ситуации, относящиеся к изучаемой теоретической проблеме, в некоторых простейших случаях не сами анализируем и истолковываем их, а требуем такого же анализа и истолкования от студентов» [15].

Другое средство развития у студентов навыков психологического исследования – самостоятельное решение психологических задач. Эти задачи заключаются в описании экспериментальных фактов, житейских и педагогических ситуаций. Студенты или решают их устно, во время практических занятий, или же задачи предлагаются в виде домашней письменной работы. Но важнейшее средство в этом отношении – усвоение студентами некоторых основных методов психологического исследования, доступных для учителя в его повседневной работе. Такими методами являются психологическое наблюдение и естественный эксперимент. Этими методами студенты должны овладеть во время практических занятий по психологии, применяя их при изучении двух – трех тем психологического курса. В результате систематической работы всего коллектива кафедры в 1974 г. в издательстве «Просвещение» был выпущен «Сборник задач по общей психологии» под редакцией В.С. Мерлина. Это был один из первых сборников психологических задач в Советском Союзе. В 1982 г. в издательстве пермского пединститута вышло учебное пособие Э.И. Маствилискер «Лабораторный практикум по детской психологии», которое по тем временам было редкостью,



поскольку лабораторно-практических изданий почти не существовало. Наконец, существенное значение имеет также подготовка студентами курсовых и дипломных работ по психологии, как это практиковалось во многих пединститутах.

Обобщая все сказанное об овладении приемами и методами психологического изучения, В.С. Мерлин приходит к следующему выводу: «Чтобы быть хорошим учителем, недостаточно хорошо знать психологию – надо стать психологом-исследователем» [5, с. 14].

Идея целостного, комплексного подхода к человеку при преодолении практических задач отчетливо сформулирована ученым в концепции интегральной индивидуальности: решение любой проблемы, относящейся к личности, возможно только при учете всего многообразия соматических, нервно-физиологических, психологических и социальных факторов в их взаимной связи [7].

Это положение конкретизировалось применительно к деятельности педагога. В частности отмечалось: для учителя важно не только знать, что школьник в состоянии усвоить то или иное понятие, но и должно быть не менее существенно то, ценой каких энергетических затрат организм ребенка добивается такого усвоения и к каким последствиям в дальнейшем развитии приводят эти энергетические затраты. Аналогичным образом рассматривалось достижение профориентационных целей, которое невозможно без всестороннего учета антропометрических, соматических, нервно-физиологических, психических и социально-психологических свойств личности.

Учебно-методическому обеспечению студентов современными психологическими знаниями служили написанные В.С. Мерлиным главы «Темперамент» и «Характер» для учебника «Общая психология» под ред. А.В. Петровского 1970 (1-е изд.) и 1976 г. (2-е изд.). Легко понять, почему В.С. Мерлин был приглашен участвовать в написании учебника для педагогических вузов как самый крупный специалист того времени по означенным темам. До сегодняшнего дня никто лучше него не осветил эти темы. В учебной литературе, как и лекциях, В.С. Мерлин не упрощал преподносимый студентам материал, порой могло показаться, что он даже несколько сложен, слишком нов, не «отстоялся» еще и в науке, но безупречная логика, широкий спектр аргументов позволяли студентам подниматься в своем интеллектуальном развитии. Такой же публикацией было методическое пособие В.С. Мерлина по спецкурсу «Лекции по психологии мотивов человека» 1971 г. (изд-во Пермского педагогического института) [6]. К большому сожалению, В.С. Мерлин прочитал, но не успел подготовить публикацию удивительных спецкурсов 1979 и 1980 гг. – это «Индивидуальность и коллектив» и «Основы человековедения в связи с планированием и проектированием педагогической работы».

Четвертое направление связано с выходом обсуждения учебно-методических вопросов преподавания психологии за пределы пермского пединститута. Запоминающимися и содержательными были выступления В.С. Мерлина на различных совещаниях, посвященных психологическим основам преподавания в педагогических вузах, и на конференциях, например,

на таком крупномасштабном мероприятии, как Всесоюзный семинар-совещание по актуальным проблемам и методике преподавания возрастной и педагогической психологии в пединститутах, проведенном на базе пермского пединститута в 1974 г., в котором приняли участие ведущие ученые (В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, А.В. Петровский, Д.А. Венгер, Е.А. Климов и др.), руководящие работники Министерства просвещения СССР, Академии педагогических наук СССР, Министерства просвещения РСФСР, представители педвузов и других учебных заведений. 1974–1975 гг. стали в определенном смысле переломными в психологическом образовании в педагогических вузах, потому что вводились на всех факультетах две новые учебные дисциплины – «Возрастная психология» и «Педагогическая психология». «Переломный» характер введения новых психологических дисциплин в педвузах, на наш взгляд, связан с тем, что под влиянием расширившегося понимания обществом роли психологии стали повсеместно на различных факультетах вводиться спецкурсы. Стали появляться дипломные работы не только на факультете дошкольной педагогики, но и на других факультетах: физической культуры, математики, иностранных языков. Можно сказать, что педагогическое сообщество стало не только нуждаться в психологии, но и стало «потреблять» психологические знания в самых различных направлениях. В 1978 г. под руководством В.С. Мерлина и под его редакцией по заданию Министерства просвещения РСФСР группой преподавателей кафедры психологии было подготовлено методическое письмо «Пути улучшения педагогической направленности в преподавании психологии в пединституте». В министерстве от имени кафедры по данной проблеме был сделан доклад, где перечислялись предложения по повышению качества всех видов учебной психолого-педагогической профессиональной подготовки, включая лекции, семинары, лабораторные занятия, выполнение курсовых и дипломных работ, педагогическую практику, написание рефератов и др. [3]. Были представлены правила, которыми руководствуются преподаватели психологии Пермского педагогического института в своей деятельности. В систематизированном виде они сводились к следующему: использовать во всех видах учебных занятий новейшие данные психологической науки; обосновывать социально-практическую остроту основных психологических проблем; освещать психологические закономерности под углом зрения их использования в деятельности педагога; систематически и последовательно раскрывать связь психических процессов и деятельности со свойствами и структурой личности; освещать психологические основы решения наиболее актуальных проблем народного образования; формировать у студентов научную дисциплинированность, культуру мышления; воспитывать умение психологически анализировать и оценивать педагогические ситуации, применять психологические теории в решении педагогических задач; вооружать будущих специалистов умениями, методами психологического изучения деятельности учащихся на уроке, их личности и межличностных отношений, формировать у них исследовательские умения и навыки; вооружать



студентов навыками самостоятельной работы над психологической литературой, имеющей педагогическую направленность.

Показательным примером к этому списку требований могут послужить разработанные по инициативе В.С. Мерлина методические рекомендации к проведению семинарских занятий по психологии [16]. В них кроме общих положений (значение и задачи занятий; формы работы; список тем) было показано, как стимулируются навыки самостоятельного мышления, как знания превращаются в убеждения, как воспитывается научная дисциплинированность мышления. Так, особо выделены разделы о создании на семинарах творческой атмосферы развертывания дискуссии, живого обмена мнениями, вызывающего спор на профессионально значимые темы. Рекомендуются вовремя ставить дополнительные вопросы: не регламентировать спор в момент его возникновения; не гасить запальчивые выступления и возражения с места, не выражать собственного отношения к суждениям студентов, подбадривать их; после возникновения спора вводить его в организованные формы, давая возможность всем высказаться поочередно; внимательно слушать высказывания и фиксировать их (кратко записывать догадки, упущения), не торопиться исправлять допущенные ошибки, привлекая к их анализу самих студентов; некоторые односторонние или неверные утверждения доводить до абсурда, чтобы более ярко показать заблуждения и тем самым стимулировать активность студентов; максимально использовать задания на сопоставление различных психологических явлений с целью выяснения сходства и различий между ними и их взаимосвязей.

Современное состояние

Традиции, заложенные на кафедре психологии при В.С. Мерлине, сохранились и после его ухода из жизни. Наиболее важным событием стало в 1990 г. издание по заказу Министерства образования РСФСР учебного пособия «Общая психология в педагогическом вузе» под редакцией Б.А. Вяткина [13]. В нем содержатся методические указания, планы семинарских занятий, задачи для самостоятельного решения, темы докладов и рефератов, тексты к основным темам курса «Общая психология». Разнообразный материал подготовлен по темам «Предмет психологии», «Личность и ее направленность», «Темперамент и характер», «Способности», «Ощущение и восприятие», «Мышление», «Эмоции и чувства», «Деятельность» и др.

С конца девяностых годов до настоящего времени состояние психологической подготовки учителя может быть представлено в нескольких новых направлениях:

- совершенствование содержания преподавания базовых курсов «Общая психология», «Социальная психология», «Возрастная психология», «Педагогическая психология», «Детская психология», «Основы психологического консультирования и психокоррекции», «История психологии» и др.;

- расширение интерактивных, игровых, социально-моделирующих и тренинговых форм и методов в процессе аудиторной работы со студентами;
- введение новых спецкурсов и курсов по выбору студентов, таких как «Конфликтология», «Этнопсихология», «Психология влияния», «Психология индивидуальных различий (дифференциальная психология)», «Основы психогенетики», «Теории личности», «Психология детско-родительских отношений», «Готовность к профессиональному развитию» «Основы конструктивного общения», «Методология и методы психологических исследований», «Особенности личности учителя начальной школы», «Коммуникативный тренинг», «Психология безопасности личности», «Трудные дети: как понять и что делать» и др.;
- с начала 2000-х гг. в связи с утверждением ГОСов кафедрой психологии разработаны и тиражированы УМК по базовым психологическим дисциплинам для специалистов (2007–2008 гг.). С введением ФГОС преподаватели кафедры психологии приняли участие в разработке компетенций, соответствующих новым ФГОС по всем психологическим курсам базовой части стандартов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование», которые были одобрены учебно-методическим советом университета. В направлении формирования компетентностного подхода в подготовке бакалавра образования и требованиям ФГОС созданы УМК (в электронной форме) по всем психологическим дисциплинам базовой и вариативной части стандарта, всего около 30 УМК;
- разработаны и сертифицированы тесты по общей, социальной, возрастной и педагогической психологии для проведения текущего и промежуточного контроля знаний (зачетов и экзаменов) студентов на всех факультетах с возможностью создания нескольких вариантов (более 400 тестовых вопросов);
- с 2007 г. по настоящее время кафедра психологии обладает грифом РАО: (Редакционно-издательский совет РАО – «Рекомендовано в качестве учебно-методического пособия») в центральном издательстве «Флинта» (г. Москва): было выпущено 13 учебно-методических работ преподавателей кафедры:
 1. Евтух Т.В. Сборник задач по общей и социальной психологии. М., 2007. 80 с.;
 2. Харламова Т.М. Психология влияния: учеб.-метод. комплекс. М., 2007. 48 с.;
 3. Богомягкова О.Н., Сороковикова Э.Г. Детская практическая психология: учеб.-метод. комплекс курса. М., 2007. 48 с.;
 4. Богомягкова О.Н. Детская психология : учеб.-метод. комплекс курса. М., 2007. 104 с.;
 5. Богомягкова О.Н. Лабораторный практикум по детской психологии. М., 2007. 62 с.;
 6. Силина Е.А., Корниенко Д.С. Дифференциальная психология: учеб.-метод. пособие. М., 2008. 63 с.;
 7. Харламова Т.М. Психология влияния: учебное пособие. 2-е изд., перераб. М., 2008. 110 с.;
 8. Богомягкова О.Н. Лабораторный практикум по детской психологии. М., 2008. 65 с.;



9. Психологические задания на период педагогической практики: учеб.-метод. пособие Ч. 1 и 2. 2-е изд., испр. /под ред. Е.А. Силиной; авт. коллектив: Л.Л. Баландана, О.Н. Богомягкова, Л.Б. Вяткина, Т.В. Евтух, Е.С. Голдобин, А.Г. Батуева, А.В. Краснов, Т.А. Попова, И.Г. Соснина, О.С. Самбикина, Т.М. Харламова, Э.Г. Сороковикова, Р.Н. Юдина. М., 2008. 248 с.;

10. Евтух Т.В. Сборник задач по общей и социальной психологии. М., 2008. 79 с.;

11. Психологические задания на период педагогической практики: учеб.-метод. пособие Ч. 1 и 2. 3-е изд., испр. / под ред. Е.А. Силиной; авт. коллектив: Л.Л. Баландана, О.Н. Богомягкова, Л.Б. Вяткина, Т.В. Евтух, Е.С. Голдобин, А.Г. Батуева, А.В. Краснов, Т.А. Попова, И.Г. Соснина, О.С. Самбикина, Т.М. Харламова, Э.Г. Сороковикова, Р.Н. Юдина. М., 2008. 248 с.;

12. Силина Е.А., Корниенко Д.С. Дифференциальная психология: учеб.-метод. пособие. М., 2013. 102 с.

13. Психология человека: пособие по самостоятельной работе студентов: учеб.-метод. пособие: электрон. изд. /под ред. Е.А. Силиной; авт. коллектив: Л.Л. Баландана, О.Н. Богомягкова, Л.Б. Вяткина, Т.В. Евтух, Е.С. Голдобин, А.Г. Радостева, А.В. Краснов, Т.А. Попова, И.Г. Соснина, Т.М. Харламова, Э.Г. Сороковикова, Р.Н. Юдина. М., 120 с.;

• признание российским психологическим сообществом учебно-методической работы кафедры психологии проявилось в награждении Российской академией естествознания (г. Москва) в 2010 и 2011 гг. дипломами «Лучшее учебно-методическое издание в отрасли» двух пособий: «Общая психология» и «Педагогическая психология», подготовленных авторским коллективом под ред. Е.А. Силиной в составе Л.Л. Баландиной, А.Г. Батуевой, Л.Б. Вяткиной, Т.В. Евтух, Т.А. Поповой, О.С. Самбикиной, И.Г. Сосниной, Э.Г. Сороковиковой, Т.М. Харламовой, Р.Н. Юдиной;

• в 2013 г. Б.А. Вяткиным и М.Р. Щукиным по заказу РАО подготовлены и изданы 2 больших научно методических труда – «Психология стилей человека: учебное пособие» (128 с.) и «Психология стилей человека: хрестоматия» (472 с.) и получили гриф РАО: «Рекомендовано в качестве учебно-методического пособия».

Деятельность В.С. Мерлина и созданного им коллектива заложили прочный теоретический фундамент психологической подготовки будущих учителей и укрепления системы образования в условиях все возрастающих демократизации и гуманизации современного общества в период перехода от предметноцентрического обучения к антропоцентрическому. Призыв В.С. Мерлина к усилению психологической подготовки учителя с целью развития профессионального мастерства актуален и сегодня, в свете проводимой модернизации системы образования. В истории «мерлинского времени» пермским психологам посчастливилось встретиться с блестящим профессором-преподавателем, влияние взглядов которого актуально до сегодняшних дней, а в то время педагогический дар В.С. Мерлина еще больше подчеркивал академизм всей его научно-преподавательской деятельности и

возвышал авторитет. Вольф Соломонович присутствует в нашем сознании как эталон ученого и лектора и как судья, к которому мысленно обращаются все, кому довелось у него учиться и работать под его руководством. По меткой характеристике ученых, данной великим Гельмгольцем, Вольф Соломонович Мерлин относится к таким ученым, которые «носятся перед нашим мысленным взором как воплощение научного духа человечества, служа для нас мерилom».

Список литературы

1. Басов М.Я. Исследовательский метод в работе педагога // Педагог и исследовательская работа над детьми / под ред. М.Я. Басова. – М., 1925. – С. 5–38.
2. Басов М.Я. Общие основы педологии. – М.: Гос. издат., 1931.
3. Быстрова Г.В., Тамбовцева Т.С., Щукин М.Р. Пути улучшения педагогической направленности в преподавании психологии в пединституте: метод. письмо / под ред. В.С. Мерлина. – Пермь, 1978.
4. Возрастная и педагогическая психология: материалы Всесоюзного семинара-совещания. – Пермь, 1974.
5. Воспитывать психологическую пытливость у будущих учителей: вопросы методики преподавания психологии в пединститутах. – Пермь, 1966.
6. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека: учеб. пособие для спецкурса. – Пермь, 1971.
7. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986.
8. Мерлин В.С. Темперамент // Общая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. А.В. Петровского. – М., 1970. – С. 369–384.
9. Мерлин В.С. Характер // Общая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. – М., 1970. – С. 385–402.
10. Мерлин В.С. Характер // Общая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд. – М., 1976. – С. 422–440.
11. Мерлин В.С. Чему и как учить будущих учителей по психологии // Вопросы психологии. – 1964. – № 6. – С. 141–146.
12. Мерлин В.С., Вяткин Б.А. Темперамент // Общая психология: учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд. – М., 1976. – С. 405–421.
13. Общая психология в педагогическом вузе: учеб. пособие / под ред. Б.А. Вяткина. – Пермь, 1990.
14. Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа / сост. Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман, М.Р. Щукин. – М.: Смысл, 2011. – 636 с.
15. Сборник задач по общей психологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. В.С. Мерлина. – М.: Просвещение, 1974.
16. Тамбовцева Т.С., Щукин М.Р., Силина Е.А. Методические рекомендации для проведения семинарских занятий по общей психологии. – Пермь, 1981.
17. Щукин М.Р. Психическое развитие и обучение: метод. пособие для студентов-заочников / под ред. В.С. Мерлина. – Пермь, 1973.
18. Merlin V.S. Problems in the integrated study of individual differences // Soviet Psychology. – 1981–1982. – Vol. 20 (2). – P. 49–72.



УДК 159.928.23

Т.М. Хрусталева

**ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ В ПЕРМСКОЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ****RESEARCH OF ABILITIES IN PERM PSYCHOLOGICAL SCHOOL: PAST
AND PRESENT**

Анализируется история становления и современное состояние изучения проблемы способностей в Пермской психологической школе. Показаны традиции изучения способностей и их развитие в современных исследованиях. Раскрыта концепция специальных способностей. На основе анализа эмпирических данных выделяются основные направления исследования способностей: дана характеристика структуры способностей и характера их детерминации индивидуальными свойствами; специфика взаимосвязи способностей и педагогического стиля; динамика развития способностей учителя; влияние уровня способностей на их структуру; гендерные различия в способностях, взаимосвязь способностей и успешности профессиональной деятельности.

Ключевые слова: способности, специальные способности учителя, интегральная индивидуальность, традиции, направления исследования, Пермская психологическая школа

The article gives an overview of the history and modern state of research into abilities in Perm psychological school. Both traditional approaches and their development in more recent research are shown. A theory of special abilities is presented. Based on empirical data analysis main directions of research into abilities are singled out: structure of abilities and the manner of their determination by individual traits; peculiarities in the relations between abilities and teaching style; dynamics of development of teacher's professional abilities; the influence of ability level on ability structure; gender variations in abilities; relation between ability and professional performance.

Key words: abilities, special abilities of a teacher, integral individuality, traditions, research directions, Perm psychological school.

Изучение способностей, осуществляемое в русле интегрального исследования индивидуальности, является одним из направлений научных интересов пермских психологов. История изучения способностей включает два этапа. На первом этапе, датируемом 60–70 гг. XX в., складывается теоретическое представление о способностях как уровне образования, оформляются

основные исследовательские подходы, закладываются традиции их изучения. На втором этапе, начавшемся с 90-х гг. XX в., развиваются и совершенствуются исследовательские традиции Пермской психологической школы с позиций системного подхода, проводятся многочисленные эмпирические исследования общих и специальных способностей, оформляется концепция специальных способностей.

1. «Мерлинский» период изучения способностей

Пермский период в жизни и деятельности В.С. Мерлина датируется 50–80 гг. XX в. Это наиболее плодотворный период его научной и педагогической деятельности, период исследовательской зрелости, формирования собственной научной доктрины. А после открытия в 1959 г. аспирантуры – период становления Пермской (мерлинской) научной школы психологов, воспитания многочисленных учеников. Сфера научных интересов В.С. Мерлина в разные годы включала проблемы педологии как комплексной науки о человеке (1920–30-е гг.), дифференциальной психофизиологии (1940–50-е гг.), индивидуальных различий в психологии личности и темперамента (1950–70-е гг.), системного исследования индивидуальности человека (1970–80-е гг.). Итогом многочисленных теоретических и эмпирических исследований В.С. Мерлина и его учеников стало создание теории интегрального исследования индивидуальности [7]. Широта научного мировоззрения Вольфа Соломоновича, его стремление к целостному осмыслению индивидуальности человека привели к рассмотрению многочисленных частных проблем, в том числе и проблемы способностей. В решении этих проблем отрабатывались принципы и основные положения интегрального исследования индивидуальности человека. Несмотря на то, что проблема способностей не была в числе приоритетных направлений исследований автора и его сотрудников, как, например, проблемы типологических свойств нервной системы и их проявлений в различных видах деятельности, проблемы темперамента и индивидуального стиля деятельности, тем не менее научный гений ученого позволил ему сформулировать оригинальную концепцию способностей [8].

Главное, что отличало позицию В.С. Мерлина от существующих в то время концепций (В.А. Крутецкий, А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев и др.) – это «рассмотрение проблемы способностей не в «плоскостном», а в n-мерном объемном плане», понимание проблемы способностей как «проблемы уровней индивидуально-личностных различий, связанных с успешностью деятельности и продуктивными индивидуально-своеобразными приемами и способами работы» [5, с. 28].

Научное наследие В.С. Мерлина включает в себя серию работ по проблеме способностей. К ней он обращался в «Очерке теории темперамента» (1964, 1971), анализируя взаимосвязь темперамента и способностей. Проблема способностей как свойств личности поднималась в одном из сборников серии «Типологические исследования по психологии личности» (1967). При жизни Вольфа Соломоновича анализ проблемы способностей публикуется в книге «Проблемы экспериментальной психологии», частично вышедшей в свет в «Ученых записках



ПГПИ» в 1970 г. В 1990 г., уже после его смерти, выходит учебное пособие «Структура личности: характер, способности, самосознание», в котором содержится подробное изложение авторского подхода к проблеме способностей [8].

Эмпирическое изучение проблемы способностей позволило выявить зависимость способностей восприятия и понимания художественных текстов от свойств общего и специального типов высшей нервной деятельности (Быстрова, 1968). Обнаружена обусловленность более успешного применения выразительных средств языка слабостью возбуждения и доминированием II сигнальной системы, а также связи эмоционально-образного восприятия и понимания художественных произведений – с I сигнальной системой (Калининский, 1971), что позволило получить частичное экспериментальное подтверждение предположения о системной организации способностей, о том, что в их основе лежит определенное сочетание разноуровневых свойств (симптомокомплексов).

Анализ теоретических и эмпирических работ, выполненных основателем Пермской психологической школы В.С. Мерлиным или под его руководством, позволяет вычлнить теоретико-методические основания исследования проблемы способностей:

- Проблема способностей рассматривается как проблема «уровней индивидуально-личностных различий», а определенное сочетание разноуровневых индивидуальных свойств (симптомокомплексов) выступает как способность к данному виду деятельности. Эмпирически доказана «уровневая» структура способностей, представленная несколькими уровнями: уровнем свойств личности как наиболее обобщенных отношений; уровнем качественных особенностей психических процессов и реакций; уровнем психодинамических особенностей.

- В качестве критериев способностей помимо успешности деятельности (по Б.М. Теплову) рассматриваются также степень готовности человека к преодолению неблагоприятных условий в данном виде деятельности и индивидуальное своеобразие продуктивной деятельности. Причем оригинальность и самобытность приемов обусловлена наличием индивидуального стиля деятельности и существованием зоны неопределенности деятельности.

- Свойства индивида и свойства личности как способности играют разную роль в успехе деятельности. От свойств индивида зависит только степень успешности деятельности, от свойств личности – не только степень успешности, но и индивидуальные приемы и способы осуществления деятельности, степень преодоления неблагоприятных условий.

- Специальные способности проявляются в единстве с общими. Но поскольку есть разные степени общности разных видов деятельности, постольку есть ряд постепенных переходов от более специальных к более общим способностям.

- В характеристике способностей различают две стороны: количественную и качественную. Уровень способностей (количественная характеристика) зависит от взаимосвязи между свойствами индивида и свойствами личности. Если они

противоречат друг другу, то уровень способностей снижается. Если соответствуют – повышается. Чем более жесткие требования предъявляются к способам деятельности, тем более возрастает значение свойств индивида в характеристике специальных способностей. Качественной характеристикой способностей является индивидуальный стиль деятельности, который определяет не уровень способностей, а только качественное своеобразие деятельности.

• Основными принципами диагностики способностей являются:

- 1) учет разнообразных критериев распознавания способностей;
- 2) для испытания желательно применять не одно, а целый набор заданий, коррелирующих друг с другом;
- 3) диагностические задания должны быть связаны с конкретным содержанием деятельности, либо представлять более или менее точную ситуацию профессиональной деятельности (при диагностике специальных способностей);
- 4) испытание способностей должно быть связано с испытанием задатков;
- 5) при диагностике специальных способностей необходимо раскрыть состав интересов и склонностей (либо на основе анамнеза, либо на основе опросников).

Представленные выше основные положения теории способностей В.С. Мерлина являются своеобразным итогом первого этапа исследования способностей, датируемого 60–70 гг. XX в. В анализируемый период начинают складываться основные традиции исследования способностей, которые во многом предваряют содержание и логику системного изучения способностей, предпринятого в более позднее время. К ним относятся:

1. Рассмотрение способностей как сложной, уровневой структуры.
2. Изучение способностей к какому-либо виду деятельности во взаимосвязи с разноуровневыми свойствами индивидуальности.
3. Эмпирическая верификация основных идей, экспериментальный характер изучения способностей.

2. Современные представления о способностях в русле интегрального исследования индивидуальности

Новая волна интереса к проблеме способностей в Пермской психологической школе относится к началу 1990-х гг. К этому времени вышел в свет обобщающий труд В.С. Мерлина, в котором раскрываются, систематизируются основные положения теории интегральной индивидуальности [7]. В науке вообще и в психологии в частности широко распространяются принципы системного подхода.

В психологии способностей наряду с личностно-деятельностным подходом к их изучению (Б.Г. Ананьев, Т.И. Армеева, А.Г. Ковалев, В.А. Крутецкий, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн и др.) широко распространяется подход функционально-генетический (Э.А. Голубева, Е.П. Ильин, Н.С. Лейтес, В.Д. Шадриков и др.). Способности рассматриваются не только как свойства личности, определяющие успешность деятельности и развивающиеся в деятельности (в рамках личностно-деятельностного подхода), но и через соотношение их с психическими функциями и процессами, в которых они реализуются (в рамках функционально-генетического подхода).



Обозначенные тенденции развития науки обусловили основные направления и принципы исследования способностей в Пермской психологической школе. Способности при этом понимаются как целостная, уровневая, многокомпонентная система, детерминированная симптомокомплексом разноуровневых свойств интегральной индивидуальности. Изучение проблемы способностей проводится с позиций системного подхода в русле теории интегрального исследования индивидуальности.

Ведется активное изучение психологического содержания, структуры, характера детерминации способностей разноуровневыми индивидуальными свойствами, их места и роли в структуре интегральной индивидуальности. Изучается специфика способностей в зависимости от направленности, опыта, успешности профессиональной деятельности, уровня развития способностей, исследуются гендерный и возрастные аспекты (табл. 1).

Таблица 1

Тематика диссертационных исследований по проблеме способностей,
выполненных в Пермской психологической школе

№ п/п	Автор	Исследовательская проблема	Годы	Ранг дис.
1	Хрусталева Т.М.	Специальные способности учителей математики, русского языка и литературы	1993	Канд. дис.
2	Руденко Г.И.	Педагогическая одаренность школьников	1996	Канд. дис.
3	Порошина Т.И.	Специальные способности учителей музыки	1997	Канд. дис.
4	Соснина И.Г.	Специальные способности артистов балета	1997	Канд. дис.
5	Гордеев А.Е.	Профессиональные способности офицеров ракетных войск	1999	Канд. дис.
6	Доманова Е.Е.	Специальные способности учителей биологии и химии	1999	Канд. дис.
7	Бурлакова Н.Ю.	Специальные способности учителей физической культуры	2000	Канд. дис.
8	Крюкова Е.А.	Математическая одаренность школьников	2001	Канд. дис.
9	Шведчикова Ю.С.	Взаимосвязь специальных способностей и стиля деятельности учителей математики, русского языка и литературы	2002	Канд. дис.
10	Талибулина М.Т.	Музыкальная одаренность	2003	Канд. дис.
11	Харламова Т.М.	Профессиональные способности учителей изобразительного искусства	2003	Канд. дис.
12	Вяткина Л.Б.	Специальные способности учителей начальной школы	2004	Канд. дис.
13	Хрусталева Т.М.	Специальные способности учителя в интегральном исследовании индивидуальности	2004	Докт. дис.
14	Щербакова Е.В.	Общие способности учащихся старших классов	2005	Канд. дис.

Как видно из таблицы, в Пермской психологической школе представлены исследования общих способностей, специальной одаренности (педагогической, математической, музыкальной). Однако подавляющее большинство работ посвящено изучению профессиональных (специальных) способностей в разных видах деятельности: артистов балета, офицеров ракетных войск, практических психологов. Особое место занимают исследования специальных способностей учителей различных предметов: математики, русского языка и литературы, музыки, биологии и химии, физической культуры, изобразительного искусства, учителей начальной школы.

Столь пристальный интерес представителей Пермской школы к исследованию разнообразных проблем педагогической деятельности, на наш взгляд, не случаен и обусловлен двумя основными причинами. Во-первых, Пермская школа психологов со времен научной деятельности своего основателя, профессора В.С. Мерлина, базировалась в стенах педагогического вуза, поэтому интерес к педагогической деятельности для ее представителей традиционен и неизбытен. Второй причиной является понимание особой роли учителя, его мастерства и компетентности в жизни каждого из нас, в деле обеспечения перспектив развития личности, общества, государства.

Предпринятое в последние два десятилетия теоретико-экспериментальное исследование проблемы способностей, осмысление обширного фактологического материала, совершенствование методологии и методики исследования привели к обогащению представлений о предмете исследования и позволили расширить и углубить традиционные подходы к изучению способностей, заложенные в мерлинский период.

На основании этого были сформулированы принципы системного исследования способностей в русле теории интегрального исследования индивидуальности [13]:

1. Рассмотрение способностей как сложноорганизованной, уровневой, иерархической системы, обладающей определенной структурой.

2. Изучение связи исследуемой системы (способностей) с другими системами, в частности с системой интегральной индивидуальности человека, выступающей в роли мегасистемы. Реализация принципов полисистемного подхода в исследовании проблемы способностей.

3. Выявление характера детерминации способностей индивидуальными свойствами человека. При этом интегральное исследование индивидуальности предполагает изучение связей между индивидуальными свойствами, относящимися к различным иерархическим уровням: нейродинамическому, психодинамическому, личностному, социально-психологическому.

4. Исследование способностей как динамической, развивающейся системы.

5. Изучение опосредующей и транзитивной функций деятельности, исследование роли опосредующих звеньев в изменении характера взаимосвязей и структуры способностей и интегральной индивидуальности.

6. Исследование возрастных, гендерных и других характеристик способностей и одаренности человека.



Анализ логики исследования специальных способностей с позиций системного подхода позволяет выделить три основных этапа.

На первом этапе при изучении специфики деятельности представителей разных профессий были обнаружены симптомокомплексы разноуровневых индивидуальных свойств, выступающие как способности к этой деятельности. Проведенные эмпирические исследования позволили рассматривать специальные способности как сложное, целостное, системное образование, детерминированное разноуровневыми индивидуальными свойствами человека.

Второй этап ознаменован поиском опосредующих звеньев в структуре способностей и индивидуальности профессионала. Центральной задачей этого этапа при изучении способностей учителя является исследование роли предметной направленности педагогической деятельности (преподаваемого предмета) и педагогического опыта (этапа профессионального становления) в изменении характера взаимосвязей и структуры специальных способностей и интегральной индивидуальности.

Третий этап исследования связан с анализом и обобщением обширного эмпирического материала, полученного пермскими исследователями, в результате чего была создана модель (рис. 1) и обобщающая концепция специальных способностей учителя-предметника [13].

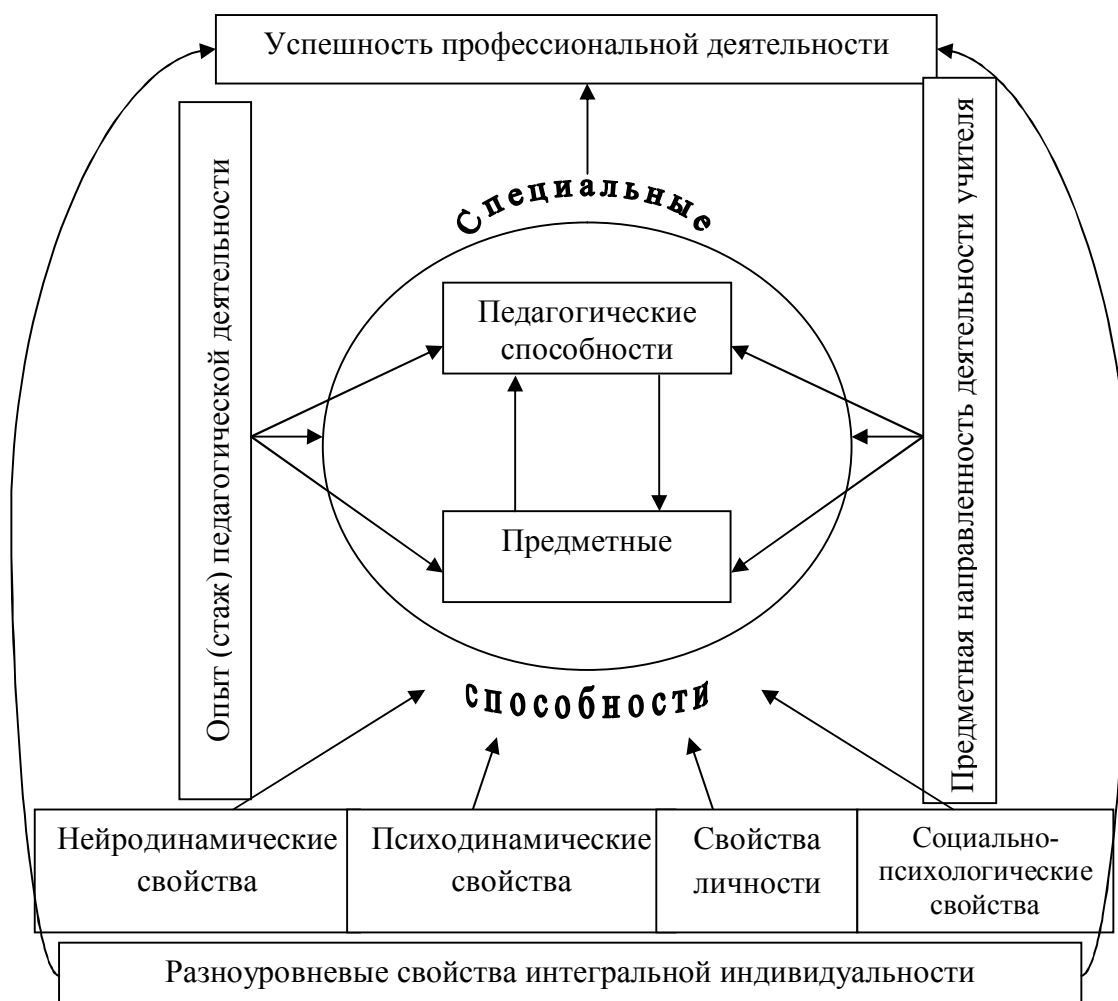


Рис. 1. Модель специальных способностей учителя-предметника

Рассмотрим основные положения концепции специальных способностей учителя-предметника.

3. Концепция специальных способностей учителя-предметника

Содержание и психологические особенности труда учителя-предметника обуславливают определенную его двойственность, сочетание педагогического и предметного аспектов. При этом деятельность учителя-гуманитария имеет свою специфику и отличается от деятельности учителя, преподающего точные науки или изобразительное искусство. Известно также, что содержание и формы учительского труда видоизменяются и с приобретением профессионального опыта. Следовательно, деятельность учителя обладает как общими характеристиками, присущими всем учителям, независимо от их профиля и стажа работы, так и специфическими, в зависимости от предметной направленности и этапа профессионального становления. Это обуславливает необходимость наличия специфических способностей, отличающихся от способностей учителя другого предмета и иного стажа педагогической деятельности. Таким образом, система специальных способностей обладает как общими, присущими всем учителям, так и специфическими для учителя-предметника характеристиками.

Специальные способности учителя-предметника представляют собой сложноорганизованную, целостную, иерархическую, многокомпонентную двухуровневую систему, детерминированную разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности. Психологическая структура специальных способностей включает в себя компоненты двух качественно своеобразных уровней: педагогические и предметные способности. Предметная направленность педагогической деятельности (преподаваемый предмет) и педагогический опыт (этап профессионального становления) являются при этом опосредующими звеньями, изменяющими структуру и характер взаимосвязей специальных способностей и интегральной индивидуальности учителя.

К основным типам взаимоотношений педагогических и предметных способностей относятся синергия, автономия, антагонизм.

Синергия обозначает, что педагогические и предметные способности, действующие в одном направлении, взаимно дополняют и усиливают друг друга. Это наиболее высокий уровень развития способностей, характеризующий педагогическое мастерство и профессиональную зрелость учителя. При этом успех в деятельности достигается за счет опоры и на предметные и на педагогические способности, а направленность учителя характеризуется как предметно-педагогическая.

Автономия характеризует независимые отношения между основными подструктурами специальных способностей, когда высокий уровень развития одних способностей не обуславливает низкого, но и не гарантирует высокого уровня развития другого. Автономное функционирование педагогических и предметных способностей предполагает их самостоятельное, изолированное друг от друга развитие и совершенствование.



Антагонизм характеризует полярные отношения между педагогическими и предметными способностями, когда высокий уровень развития одной подструктуры связан с низким уровнем развития другой (и наоборот). Эти отношения можно рассматривать как отношения компенсации, поскольку недостаточный уровень развития одних способностей компенсируется высоким уровнем развития других. То есть успеха в деятельности учитель достигает двумя путями: с опорой на педагогические или с опорой на предметные способности. При этом в профессиональной деятельности учителя преобладает либо предметная, либо педагогическая направленность.

Отношения антагонизма и автономии преобладают на ранних этапах овладения профессией, отношения синергии – на этапе профессиональной зрелости. Совпадение векторов педагогической и предметной направленности учителя обуславливает или преобладание, или наиболее раннее развитие синергических отношений. К совпадающим можно отнести педагогическую и филологическую или художественную направленность, поскольку основным объектом внимания здесь является человек и его внутренний мир, выраженный в слове или на холсте. К несовпадающим – педагогическую и математическую или химическую направленность, поскольку они связаны с более отдаленными сферами человеческой жизнедеятельности. Взаимоотношения педагогических и предметных способностей внутри симптомокомплекса специальных способностей учителя опосредованы предметной направленностью педагогической деятельности учителя и этапом его профессионального становления.

Специальные способности учителя детерминированы разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности. Педагогические способности при этом теснее связаны с показателями личностных и социально-психологических особенностей, предметные способности – с показателями нейродинамических и психодинамических особенностей. По мере профессионального становления учителя возрастает роль личностного опосредования способностей. Характер взаимосвязей показателей способностей с разноуровневыми индивидуальными свойствами специфичен в зависимости от предметной направленности деятельности учителя и этапа его профессионального становления. Что подтверждает их опосредующую роль.

Поскольку в основе различных компонентов специальных способностей учителей-предметников лежат различные, порой противоположные проявления индивидуальных свойств или их сочетаний, правомерно говорить о существовании различных путей (стилей) достижения успеха в профессиональной деятельности учителя. Индивидуальный стиль деятельности, т.е. своеобразные приемы и способы, при помощи которых достигается результат, рассматривается как качественная сторона способностей.

Стиль педагогической деятельности и специальные способности учителя взаимосвязаны между собой и опосредованы определенными наборами индивидуальных свойств человека. Эти три подструктуры – специальные способности, индивидуальный стиль педагогической деятельности и индивидуально-психологические характеристики – вступают между собой

в разнообразные взаимоотношения, которые можно охарактеризовать как синергия и взаимная компенсация.

Синергия проявляется в том, что специальные способности, стиль и индивидуальные характеристики учителя взаимно дополняют и усиливают друг друга. При взаимной компенсации способности, стиль и индивидуальные характеристики учителя восполняют недостаточность развития одних составляющих высоким уровнем развития других. Ю.С. Шведчиковой [14] обнаружено несколько вариантов такой компенсации: а) высокий уровень проявления стилевых характеристик компенсирует недостаточность развития специальных способностей; б) высокий уровень развития специальных способностей компенсирует недостаточность развития стиля; в) развитость профессионально значимых свойств индивидуальности, своеобразного «индивидуального фона способностей», компенсирует недостаточность развития способностей и стиля.

Обозначенные типы взаимоотношений обладают спецификой в зависимости от преподаваемого учителем предмета и этапа его профессионального становления.

Специальные способности учителя – динамическая, развивающаяся система. Развитие при этом проявляется в усложнении симптомокомплекса специальных способностей, разворачивании отдельных свойств и изменении характера взаимосвязей, как внутриуровневых, так и межуровневых. В рамках лонгитюдного исследования показана динамика способностей учителя, а также изменение их места и роли в структуре интегральной индивидуальности.

Профессиональная успешность учителя на разных этапах педагогической деятельности детерминирована различными симптомокомплексами его профессиональных (специальные способности) и индивидуально-психологических характеристик.

4. Основные направления исследования способностей

Анализ выполненных в Пермской школе эмпирических исследований способностей позволяет выделить основные направления их изучения.

I направление: изучение влияния требований деятельности на компонентный состав и структуру способностей.

Изучение влияния требований деятельности на способности профессионала осуществлялось на примере педагогических, военных и хореографических специальностей.

Содержание и психологические особенности труда учителя-предметника обуславливают определенную его двойственность, сочетание педагогического и предметного аспектов. Характер деятельности молодого учителя, используемые им методические средства, приемы и способы обучения, тип общения с учениками, обладают некоторым своеобразием по сравнению с деятельностью зрелого учителя. Влияние профессионального опыта на видоизменение содержания и форм учительского труда – достаточно известный в педагогике и психологии факт (Л.М. Митина, А.К. Маркова, Н.С. Глуханюк,



В.А. Сластенин и др.). Таким образом, педагогическая деятельность учителя обладает как общими, так и специфическими характеристиками.

Предметная направленность педагогической деятельности (преподаваемый предмет) и педагогический опыт (этап профессионального становления) являются при этом опосредующими звеньями, изменяющими структуру и характер взаимосвязей специальных способностей и интегральной индивидуальности учителя [13]. В результате эмпирического исследования выявлены способности к предметно-педагогической деятельности учителей среднего и начального звена.

Изучение особенностей профессиональной деятельности офицера ракетных войск позволило А.Е. Гордееву [3] выделить в качестве основных ее компонентов управленческую, операторскую, техническую и педагогическую составляющие. Что и обусловило компонентный состав и структуру профессиональных способностей офицера-ракетчика. Изучение требований профессиональной деятельности артиста балета и их влияния на структуру хореографических способностей представлено в работе И.Г. Сосниной [11].

II направление: исследование структуры специальных способностей профессионала.

Анализ результатов исследования структуры специальных способностей выполнялся преимущественно по данным изучения способностей учителя. Психологическую структуру специальных способностей учителя образуют разнообразные компоненты двух качественно своеобразных уровней организации. Первый уровень включает компоненты способностей к педагогической деятельности, второй – предметные способности (к литературе, математике, к русскому языку, химии, биологии, изобразительному искусству и т.д.). Поэтому в качестве основных характеристик в рамках этого направления исследований рассматриваются:

- изучение структуры педагогических способностей;
- изучение структуры предметных способностей;
- выявление характера взаимосвязи педагогических и предметных способностей.

Изучение структуры педагогических способностей

При изучении педагогических способностей установлено, что структуры этих способностей содержат как общую (одинаковую для всех учителей-предметников), так и специфические (для представителей каждой предметной группы) составляющие. Впервые это было доказано при исследовании профессиональных способностей начинающих учителей – филологов и математиков (Хрусталева, 1993). Сначала, в связи с установившейся в то время исследовательской традицией, педагогические способности изучались у всей выборки будущих учителей, вне зависимости от их специализации. Затем были проанализированы структуры педагогических способностей отдельно в выборках учителей-филологов и математиков, с выявлением своеобразия их структуры. Так, установлено, что успешность педагогической деятельности

у филологов связана с направленностью на человека и человеческие отношения, а у математиков – с наличием эмпатии, имеющей специфический характер и направленной на распознавание сформированности умственных действий и операций, что тем самым обеспечивает педагогическую эффективность учителя. Педагогическая культура математиков связана с их склонностью к выбору профессий типа «человек–человек», обуславливая педагогическую направленность на человека, а такая же культура у филологов – с эмпатией, обуславливая их педагогическую чувствительность.

Традиционно для Пермской психологической школы исследование способностей учителей проводится на трех этапах педагогической деятельности: в начале их профессиональной карьеры (выпускники педвузов), на этапе профессионального совершенствования (5–10 лет педагогического стажа) и на этапе профессиональной зрелости (15–20 лет педагогического стажа). У представителей большинства исследованных групп в структуре способностей выделен фактор, характеризующий успешность (эффективность) педагогической деятельности, однако содержание этого фактора имеет некоторые особенности. Специфическим для учителей-филологов является их удовлетворенность педагогической профессией, для учителей математики – педагогическая культура, для учителей изобразительного искусства – педагогическая чувствительность. Обнаружено, что ядром способностей у учителей-математиков является показатель организаторских склонностей, а у учителей-филологов – коммуникативных. Структура педагогических способностей учителей, преподающих предметы, изучение которых направлено на исследование внутреннего мира человека, окружающей его природы, включает в себя педагогическую чувствительность как эмоциональную характеристику способностей. Структура педагогических способностей преподавателей учебных предметов, связанных с точными науками, включает в себя рациональную подструктуру – педагогическую направленность.

В исследованиях педагогических способностей учителей музыки обнаружено, что они обладают спецификой в связи с музыкальной специализацией педагога. Способности учителей-предметников (преподаватели сольного пения и дирижирования) в отличие от способностей учителей-инструменталистов (преподаватели игры на музыкальном инструменте) отличаются меньшей согласованностью и большей автономностью показателей [10].

Изучение структуры предметных способностей

При изучении предметной деятельности учителей были выявлены способности к этой деятельности (предметные способности) и динамика изменения их структуры в зависимости от конкретного характера деятельности (учителя музыки) и этапа профессионального становления (учителя математики, русского языка и литературы, биологии, химии, изобразительного искусства, физической культуры). Проиллюстрируем это несколькими примерами.



Структура музыкальных способностей начинающих учителей различных музыкальных специальностей включает в себя общие подструктуры: мелодический слух и музыкальную память. В то же время выявлены определенные различия: стержневыми компонентами способностей преподавателей игры на музыкальном инструменте являются артистизм, техничность, музыкально-ритмические способности; а преподавателей сольного пения и дирижирования – скоростной, гармонический слух и эмоциональная отзывчивость на музыку [10].

В результате факторизации предметных способностей учителей химии с разным стажем педагогической деятельности обнаружено, что общей составляющей структуры способностей к химии является химическая наблюдательность; специфической для студентов – химическое мировоззрение; для молодых учителей – процессуальные характеристики способностей; для опытных учителей – вычислительные способности.

Эмпирическое изучение математических способностей учителя позволило выявить их структуру. Сравнительный анализ результатов факторизации показывает, что существуют одинаковые для всех выборок составляющие, характеризующие операционный состав математических способностей и математическую направленность интеллекта. Однако у молодых учителей (стаж – 5–10 лет) вторая составляющая распадается на практическое математическое мышление и пространственно-логическое мышление. У зрелых учителей (стаж – 15–20 лет) структура обогащается способностями мыслить математическими символами [13; 14].

Сравнительный анализ выявленных структур предметных способностей учителей биологии показывает, что они содержат рациональную (экологическое мышление) и эмоциональную (чувство природы) составляющие. Соотношение этих подструктур разное в зависимости от этапа профессионального становления учителя: у студентов – они независимы, автономны; у молодых учителей – полярны, антагонистичны друг другу; у опытных учителей – тесно взаимодействуют, образуя гармоничные отношения. Структуры биологических способностей работающих учителей обладают большим сходством по сравнению со студенческой выборкой. Здесь выделены подструктуры, характеризующие способности учителя к опытно-исследовательской работе и отношение к природе (рациональное и эмоциональное) [4].

Таким образом, структура предметных способностей учителя включает общую (для данной предметной группы) и специфическую (в зависимости от стажа педагогической деятельности) составляющие. Общей для учителей математики подструктурой является математическое мышление, для учителей химии – химическая наблюдательность, для учителей изобразительного искусства – художественная впечатлительность, для учителей музыки – музыкальная память и т.д.

Выявление характера взаимосвязи педагогических и предметных способностей

В результате исследования взаимосвязи педагогических и предметных способностей выявлены три типа отношений: антагонизм, автономия, синергия. При антагонизме в профессиональной деятельности учителя преобладает либо предметная, либо педагогическая направленность. Синергия характеризуется предметно-педагогической направленностью учителя. При автономии выбор стратегий педагогической деятельности обусловлен иными, не связанными со способностями, причинами. Тот или иной тип отношений проявляется в зависимости от специфики преподаваемого предмета и этапа профессионального становления учителя. Для преподавателей гуманитарных предметов и учителей на этапе профессиональной зрелости (независимо от предмета) наиболее характерны синергические отношения между способностями. Для преподавателей точных или естественнонаучных дисциплин – автономии или негативизма, точно так же, как и для начинающих учителей.

III направление: исследование влияния уровня развития способностей на их структуру.

В ряде исследований установлено, что структура способностей обладает определенной спецификой в связи со степенью выраженности этих способностей.

При изучении общих способностей школьников обнаружено, что интеллект и креативность более способных учащихся являются относительно автономными структурами. В выборке менее способных школьников они тесно взаимодействуют друг с другом и с учебной активностью. Место общих способностей в структуре индивидуальности старших школьников специфично в зависимости от уровня их способностей. У более способных интеллект образует единый симптомокомплекс с характеристиками активного субъекта (самостоятельность, волевой контроль, осмысленность жизни и т.д.), в то время как у менее способных интеллект связан с зависимостью и зависимым поведением [15].

Исследование профессиональной деятельности артистов балета, проведенное И.Г. Сосниной (1997), показало, что при высоком уровне развития специальных способностей артистов (призеры и лауреаты международных конкурсов) обнаружены тесные связи задатков, общих и специальных хореографических способностей, а при среднем уровне развития связи между ними практически отсутствуют. Высокий уровень способностей к танцу обусловлен хореографическими способностями («танцевальность», точность, амплитуда и эмоциональная привлекательность движений и т.д.), а средний – общими способностями (активность волевой регуляции, креативность и т.д.).

Специфика профессиональных способностей учителей физической культуры в связи с уровнем их развития обнаружена Н.Ю. Бурлаковой [1]. Ею выявлено, что ядром способностей учителя при высоком уровне их развития являются морфофункциональные показатели, продуктивность внимания, волевая активность и устойчивость к стрессу, а при низком – преимущественно морфофункциональные особенности организма.



IV направление: разноуровневые свойства индивидуальности как детерминанты специальных способностей.

Одной из исследовательских традиций, заложенных еще в мерлинский период существования школы интегрального исследования индивидуальности, является изучение способностей во взаимосвязи с разноуровневыми индивидуальными свойствами. Традиционно в Пермской школе психологов исследуются связи изучаемого феномена со свойствами нейродинамического, психодинамического, личностного и социально-психологического уровней индивидуальности. То есть система способностей рассматривается во взаимосвязи с другой, более крупной, системой – системой интегральной индивидуальности, выступающей в роли мегасистемы.

В результате корреляционного, факторного и множественного линейного регрессионного анализов обнаружено, что специальные способности учителей-предметников детерминированы свойствами всех исследуемых уровней индивидуальности (табл. 2). Выявлены симптомокомплексы разноуровневых индивидуальных свойств, выступающих в качестве предпосылки развития специальных способностей. Например, педагогические способности выпускников биолого-химического факультета опосредованы на уровне нейродинамики – силой процесса возбуждения и уравновешенностью нервных процессов; на уровне психодинамики – пластичностью, эмоциональной возбудимостью, экстраверсией; на уровне личности – общительностью, экспрессивностью, доминантностью. А их биологические способности соответственно: слабостью процесса возбуждения, неуравновешенностью нервных процессов; низкой эмоциональной возбудимостью; нонконформизмом, расчетливостью. То есть в основе педагогических и предметных способностей лежат различные, порой противоположные, проявления индивидуальных свойств, что обуславливает возможность существования различных путей достижения успеха в профессиональной деятельности. Такая же закономерность проявляется и в других предметных и стажевых группах.

Сравнительный анализ разноуровневых детерминант специальных способностей учителей биологии, химии, русского языка литературы, математики и других предметов позволил выявить одинаковые детерминанты педагогических способностей. Что обусловлено общими требованиями педагогической деятельности к индивидуальности учителя.

Так, одинаковыми для всех исследуемых предметных и стажевых групп оказались связи педагогических способностей:

- на уровне нейродинамики – с уравновешенностью и подвижностью нервной системы;
- на уровне психодинамики – с экстраверсией и низким нейротизмом;
- на уровне личности – с общительностью (ф. А), смелостью (ф. Н), экспрессивностью (ф. F), эмоциональной устойчивостью (ф. С).

Таблица 2
Детерминанты специальных способностей учителя-предметника [13]

Специальность	Способности	Этап профессионального становления		
		Студенты	Учителя (стаж 5–10 лет)	Учителя (стаж 15–20 лет)
Русский язык и литература	Педагогические	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Уравновешенность, подвижность нервных процессов ▪ Пластичность, низкий нейротизм, экстраверсия ▪ Общительность, эмоциональная устойчивость, экспрессивность, смелость 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Уравновешенность, подвижность нервных процессов ▪ Низкий нейротизм, низкая эмоциональность ▪ Смелость, радикализм 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Уравновешенность – неуравновешенность нервных процессов ▪ Экстраверсия, общая активность ▪ Смелость, экспрессивность, конформизм
	Филологические	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Слабость, инактивированность нервной системы ▪ Активность волевой регуляции ▪ Нонконформизм 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Подвижность-инертность нервных процессов ▪ Интеллектуальная активность 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Общая адаптивность ▪ Доверчивость, практичность, высокий самоконтроль
Математика	Педагогические	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Подвижность нервных процессов ▪ Пластичность, низкая импульсивность ▪ Смелость, эмоциональная устойчивость, общительность, чувствительность 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Уравновешенность нервных процессов ▪ Коммуникативная активность ▪ Общительность, смелость, нонконформизм 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Подвижность нервных процессов ▪ Общая адаптивность, интеллектуальная активность ▪ Чувствительность, смелость, эмоциональная устойчивость
	Математические	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Инактивированность, лабильность нервной системы ▪ Экстраверсия ▪ Доминантность, высокий самоконтроль 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Неуравновешенность нервных процессов ▪ Моторная активность ▪ Консерватизм, замкнутость 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Сила нервной системы ▪ Интеллектуальная активность, общая адаптивность ▪ Конформизм

Специальность	Способности	Этап профессионального становления		
		Студенты	Учителя (стаж 5–10 лет)	Учителя (стаж 15–20 лет)
Биология	Педагогические	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Сила процесса возбуждения, уравновешенность нервных процессов ▪ Пластичность, эмоциональная возбудимость, экстраверсия ▪ Общительность, экспрессивность, доминантность 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Сила – слабость, уравновешенность, подвижность нервных процессов ▪ Активность волевой регуляции, экстраверсия ▪ Практичность, конкретность мышления, экспрессивность – сдержанность 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Сила, подвижность нервных процессов ▪ Экстраверсия, тревожность ▪ Дипломатичность, общительность, экспрессивность, смелость, радикализм
	Биологические	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Слабость процесса возбуждения, неуравновешенность нервных процессов ▪ Низкая эмоциональная возбудимость ▪ Нонконформизм, расчетливость 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Слабость процесса возбуждения, неуравновешенность нервных процессов ▪ Низкая эмоциональная возбудимость, низкая импульсивность, низкая активность волевой регуляции ▪ Высокая нормативность поведения, экспрессивность, практичность, высокий самоконтроль 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Сила, подвижность нервных процессов ▪ Эмоциональная возбудимость, тревожность ▪ Эмоциональная неустойчивость, чувствительность, высокий самоконтроль
Химия	Педагогические	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Сила процесса возбуждения, уравновешенность нервных процессов ▪ Пластичность, эмоциональная возбудимость, экстраверсия ▪ Общительность, экспрессивность, доминантность 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Сила, уравновешенность нервных процессов ▪ Эмоциональная возбудимость, тревожность ▪ Чувствительность, экспрессивность, общительность 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Подвижность, уравновешенность нервных процессов ▪ Эмоциональная возбудимость, активность волевой регуляции ▪ Общительность, экспрессивность, чувствительность

Специальность	Способности	Этап профессионального становления		
		Студенты	Учителя (стаж 5–10 лет)	Учителя (стаж 15–20 лет)
	Химические	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Слабость процесса возбуждения, неуравновешенность нервных процессов ▪ Низкий нейротизм, ригидность, интроверсия ▪ Замкнутость, доверчивость 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Слабость нервных процессов ▪ Активность волевой регуляции, низкая эмоциональная возбудимость, интроверсия ▪ Жесткость, практичность 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Неуравновешенность нервных процессов ▪ Низкая импульсивность ▪ Жесткость
Изобразительное искусство	Педагогические	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Второсигнальность, неуравновешенность нервной системы ▪ Общая адаптивность, общая активность, экстраверсия, низкий нейротизм ▪ Эмоциональная устойчивость, смелость 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Перво-, второсигнальность, инертность, неуравновешенность нервной системы ▪ Активность, адаптивность, низкая эмоциональность, экстраверсия, низкий нейротизм ▪ Высокая нормативность поведения, подозрительность 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Второсигнальность, неуравновешенность нервной системы ▪ Активность, адаптивность, низкая эмоциональность, экстраверсия, низкий нейротизм ▪ Конкретность мышления, экспрессивность, радикализм
	Художественно-графические	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Первосигнальность, инертность, уравновешенность нервной системы ▪ Активность, адаптивность, низкий–высокий нейротизм ▪ Общительность, конкретность мышления, чувствительность 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Первосигнальность, неуравновешенность нервной системы ▪ Адаптивность, экстраверсия, нейротизм ▪ Развитое воображение 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Первосигнальность, слабость нервной системы ▪ Низкий нейротизм, низкая эмоциональность, адаптивность ▪ Радикализм



В то же время обнаружены специфические для каждой предметной и стажевой группы детерминанты. Проиллюстрируем это на примере связей педагогических способностей со свойствами личности. Специфическими для учителей со стажем 5–10 лет оказались связи: для учителей математики – с нонконформизмом (фактор Q2); для учителей изобразительного искусства – с высокой нормативностью поведения (фактор G), для филологов – с конформизмом (фактор Q2); для учителей биологии – с практичностью (фактор M). А при стаже 15–20 лет педагогические способности учителей изобразительного искусства связаны с конкретностью мышления – (фактор B), учителей биологии – с радикализмом (фактор Q1 по 16 PF Р. Кеттелла) и т.д.

Педагогические и предметные способности учителей детерминированы различными наборами разноуровневых свойств их индивидуальности. При этом педагогические способности, особенно на этапе получения профессии, в большей степени обусловлены свойствами личности, а предметные – свойствами нижележащих уровней (нейро- и психодинамическими). В процессе профессиональной деятельности учителя возрастает роль личностного опосредования специальных способностей.

V направление: исследование особенностей интегральной индивидуальности педагогически одаренных учителей различных предметов.

Обнаружено, что структуры индивидуальности учителей-предметников обладают как сходством, так и некоторой спецификой. Сходство индивидуальных структур, по всей вероятности, связано с общим характером педагогической деятельности, а их специфика – с характером предметной деятельности учителя и этапом его профессионального, а следовательно, и возрастного становления.

Структуры индивидуальности учителей различных предметов и различного стажа более схожи между собой по сравнению с аналогичными структурами индивидуальности студентов различных факультетов. У представителей одной и той же предметной группы структуры индивидуальности характеризуются большим сходством по сравнению с аналогичными структурами учителей разных предметных групп.

Индивидуальность учителей разных предметов (независимо от стажа педагогической деятельности) обладает специфическими характеристиками. Для учителей-филологов – это чувствительность, для математиков – эмоциональная устойчивость, для биологов – общительность, для химиков – активность, для учителей изобразительного искусства – адаптивность.

VI направление: развитие способностей и индивидуальности в процессе профессионального становления учителя.

Изучение динамики развития способностей является, на наш взгляд, одной из важнейших и сложнейших проблем психологии. Решение этой исследовательской задачи невозможно осуществить вне особой организации опытно-экспериментальной работы, предполагающей использование метода продольных срезов (лонгитюда). В практике же психолого-педагогических исследований деятельности и индивидуальности учителя преобладают методы

поперечных срезов. Подобная логика исследования позволяет получить достоверную информацию о характеристиках исследуемого феномена на различных этапах онтогенетического, профессионального развития, однако не раскрывает динамики его развития. Именно поэтому в нашей работе использовался комплексный метод организации исследования, сочетающий логику срезов и логику лонгитюда [13].

Становление профессионала рассматривается как одна из форм развития индивида, причем связь профессионального, онтогенетического и индивидуального развития обоюдная, двусторонняя. Общий уровень психического развития индивида является условием для начала развития профессионального. В свою очередь начавшееся профессиональное развитие, дополняемое и обогащаемое индивидуальной траекторией развития, существенно влияет на общее развитие (К.К. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.К. Маркова, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др.).

Эмпирическое изучение развития специальных способностей и индивидуальности учителя осуществлялось в ходе лонгитюдного исследования на материале учителей русского языка, литературы и математики. В первом срезе принимали участие выпускники филологического и математического факультетов педагогического университета с высоким уровнем развития предметно-педагогических способностей в количестве 100 человек. Второй срез проводился через 8 лет. Из 100 человек, бывших педагогически одаренных студентов, в образовательных учреждениях Пермского края работали 64 учителя. Именно они и приняли участие во втором этапе исследования.

Обнаружено, что развитие профессиональных способностей учителя проявляется:

- 1) в изменении степени выраженности компонентов способностей;
- 2) усложнении структуры способностей;
- 3) изменении характера взаимосвязей внутри симптомокомплекса специальных способностей.

Проиллюстрируем каждое из трех выявленных направлений развития способностей. Проведем также анализ личностного становления учителя в процессе его профессиональной деятельности.

Изменение степени выраженности компонентов способностей

Сравнительный анализ степени выраженности компонентов педагогических способностей филологов и математиков показал значительный рост показателей эмпатии, удовлетворенности педагогической профессией и уровня развития педагогических способностей в обеих выборках. Удовлетворенность профессиональной деятельностью, являясь маркером успешного ее освоения (Н.В. Кузьмина, Д. Сьюпер), свидетельствует о том, что наши испытуемые сумели отыскать в педагогической деятельности адекватные способы реализации своего «Я». Обнаружены различия в степени выраженности организаторских способностей, но с противоположной направленностью. У филологов учителя уступают студентам, а у математиков –



превосходят их по степени выраженности показателя. Эти факты еще раз свидетельствуют о значительной роли организаторских способностей в педагогической деятельности учителя математики и косвенно подтверждают приоритет коммуникативной составляющей в работе учителя-филолога.

Усложнение структуры способностей

Усложнение структуры специальных способностей связано с увеличением доли факторов, интегрирующих показатели педагогических и предметных способностей. Так, в выборке филологов-студентов педагогическая и художественно-лингвистическая чувствительность входят в состав разных факторов, а в выборке учителей – в один, образуя тем самым «интегральную чувствительность» педагога. Что позволяет учителю использовать свой предмет в целях развития личности учащихся и характеризует его профессиональное мастерство.

Изменение характера взаимосвязей внутри симптомокомплекса специальных способностей

Выявлена разная логика развития профессиональных способностей учителей. Так, у филологов происходит более интенсивное развитие педагогических способностей и увеличение тесноты взаимосвязей между педагогическими и предметными способностями. У математиков – более интенсивное развитие предметных способностей и уменьшение количества взаимосвязей между педагогическими и предметными способностями. То есть в процессе профессионального развития учителя русского языка и литературы больше внимания начали уделять педагогической составляющей своего труда, а учителя математики – предметной.

Характеристика личностного становления учителя

Сравнительный анализ динамики изменений личности студентов за восемь лет после окончания педагогического вуза выявил значительные отличия (21 из 27 показателей индивидуальных свойств у филологов; 15 из 27 у математиков). Учителя обеих предметных групп в отличие от студентов стали менее естественны, непринужденны, более формальны в общении (ф. –А по Кеттеллу); менее эмоционально устойчивы и уверены в себе (ф. –С); они более озабочены и серьезны (ф. –F), суровы, реалистичны (ф. –I) и прямолинейны (ф. –N); менее добросовестны и ответственны (ф. –G); но в то же время более жизнерадостны (ф. –O), доверчивы, уживчивы в коллективе (ф. –L), зависимы от группы (ф. –Q2), импульсивны (ф. –Q3), расслаблены (ф. –Q4) и направлены на взаимодействие. Специфическим для учителей-филологов оказалось снижение доминантности, стремления к независимости (ф. –E), смелости и решительности (ф. –H); учителя стали более практичными, здравомыслящими (ф. –M), консервативными и ригидными (ф. –Q1), направленными на себя; у них понизилась потребность и интернальность достижения; но повысился показатель общей интернальности и интернальности в сфере производственных отношений. Специфическим для учителей математики явилось повышение трех

показателей интернальности (в области здоровья, семейных и межличностных отношений), умения ориентироваться на собственные потребности, широты интеллектуальных интересов.

Подобные метаморфозы обусловлены, на наш взгляд, несколькими причинами. Во-первых, логикой профессионального и возрастного становления, трудностями включения в самостоятельную взрослую жизнь (нормативные кризисы перехода к взрослой жизни и кризис 30-летия). Во-вторых, сложностями социально-экономической ситуации, кризисными явлениями в системе образования. В-третьих, специфическими характеристиками индивидуальности студентов на этапе выхода их во взрослую жизнь. Для студентов, выпускников филологического факультета, была характерна повышенная чувствительность, тревожность, слабый самоконтроль, с одной стороны, и высокая потребность достижения, доминантность, с другой. Что привело в начале самостоятельной жизни и профессиональной деятельности к разочарованиям, которые вследствие индивидуальных особенностей переживались очень тяжело и вызвали формирование некоторых «защитных», компенсационных механизмов. Это снижение уровня притязаний, практичность, консерватизм, неуверенность в себе. Для студентов-математиков была характерна эмоциональная стабильность, уравновешенность, хороший самоконтроль и средневыраженная потребность достижения. В результате чего сложности первых лет самостоятельной жизнедеятельности не вызвали столь бурной реакции, переживались и решались с меньшими внутренними издержками и позволили развить необходимые для успешной профессиональной деятельности свойства. Это развитое воображение, умение ориентироваться на собственные потребности, широкие интеллектуальные интересы и ответственность за свою жизнь.

VII направление: исследования взаимосвязи специальных способностей и стиля педагогической деятельности учителя.

Взаимосвязь специальных способностей и индивидуального стиля деятельности в психологии рассматривается с двух сторон. С одной стороны, способности понимаются как внутренние условия формирования и развития стиля (Щукин, 2000; Вяткин, Щукин, 2007), регулятор деятельности (Шадриков, 1994; Артемьева, 1977). С другой стороны, адекватный и сформированный стиль выступает существенным показателем наличия и уровня развития способностей (Мерлин, 1970, 1990; Кабардов, 1999; Климов 1970; Рубинштейн 1960, 1989).

Эмпирическое изучение структуры стиля педагогической деятельности учителей различного стажа и различной предметной направленности (математика, русский язык и литература), проведенное Ю.С. Шведчиковой [14], показало, что во всех исследуемых группах выделены сходные составляющие стиля. Эти общие факторы, характеризующие «регуляцию поведения и активности учащихся», образуют единую для всех учителей подструктуру стиля. Выделены также факторы, специфичные для учителей разных предметов с различным стажем педагогической деятельности. Например, для филологов характерна такая подструктура стиля, как «стимулирование и контроль знаний» (5–10 лет стажа), «стимулирование и оценка творческого обучения» (15–20 лет



стажа). У учителей математики выделены следующие специфические составляющие – «подготовка и анализ проблемного обучения» (5–10 лет стажа), «оценка результатов содержательной подготовки» (15–20 лет стажа) и др.

Сравнение логики изменений стиля деятельности и специальных способностей в процессе профессиональной деятельности учителя показывает, что они идут в различных направлениях. Различия в структуре стиля учителей различных предметов с приобретением опыта уменьшаются. То есть происходит своеобразная универсализация стилевых характеристик деятельности учителя. Различия в структуре способностей увеличиваются. То есть с приобретением опыта педагогической деятельности предметная направленность учителя оказывает большее воздействие на способности и меньшее на педагогический стиль.

Изучение взаимосвязей специальных способностей, педагогического стиля и индивидуальных характеристик учителя позволило выявить два типа отношений: синергия и взаимная компенсация.

Синергия проявляется в том, что специальные способности и педагогический стиль учителя взаимно дополняют и усиливают друг друга, действуя в одном направлении, обеспечивая успешность учителя.

Взаимная компенсация проявляется в том, что специальные способности, стиль педагогической деятельности и профессионально значимые свойства индивидуальности восполняют недостаточность развития одних составляющих высоким уровнем развития других. То есть успеха в педагогической деятельности учитель-предметник может достигать либо за счет высокого уровня развития педагогического стиля, либо за счет высокого уровня развития предметно-педагогических (специальных) способностей, либо за счет развития профессионально значимых свойств индивидуальности.

VIII направление: половые и гендерные различия в исследованиях способностей.

Исследование половых и гендерных особенностей проявления индивидуальных характеристик человека в последние годы достаточно широко представлены в работах пермских психологов. Не стала исключением в этом плане и проблема способностей.

Выявлены половые различия в структуре общих способностей старших школьников. В исследовании Е.В. Щербаковой [15] обнаружено, что для девушек характерны более высокие показатели креативности (беглость и оригинальность) и кратковременной памяти, но значимо ниже показатели математического мышления. При этом различий в общем уровне интеллекта не выявлено. Интеллект, креативность, обучаемость в выборке девушек тесно коррелируют друг с другом и с показателем учебной активности. В выборке юношей эти связи практически отсутствуют. Автором показано, что место общих способностей в структуре интегральной индивидуальности юношей и девушек специфично.

Эмпирических исследований половых и гендерных характеристик специальных способностей учителя на сегодняшний день крайне недостаточно.

Это обусловлено, на наш взгляд, социальными стереотипами относительно сущности и характера воспитания и образования и большей приспособленности, так называемой «родовой принадлежности» девочки – девушки – женщины к данному виду деятельности, что находит прямое отражение в «женском лице» нашей педагогики. Как показывает статистика, около 80 % учителей средней общеобразовательной школы – женщины. Соотношение юношей и девушек в педагогических вузах, хотя и не такое категорическое, но тоже далеко не в пользу «сильного» пола. В педагогических же классах школ, гимназий, лицеев, исходя из личного опыта работы автора в данных классах, количество юношей и девушек если не одинаковое, то не такое полярное, как среди студентов педвузов и учителей школ. А в дошкольном возрасте, если на детей не оказывается давление социальных стереотипов, девочки и мальчики одинаково часто предпочитают отображать в своих занятиях и играх педагогическое содержание, играют «в семью» и «школу», выбирая соответствующие атрибуты для игр и занятий (Крайг, 2000).

Половые различия в проявлениях предметно-педагогических способностей и индивидуальности исследовались на примере деятельности учителей физической культуры. В исследовании Н.Ю. Бурлаковой [1] обнаружено, что успешность деятельности женщин-учителей преимущественно связана с разными подструктурами способностей. Показатели специальных способностей (морфофункциональные возможности) мужчин и женщин детерминированы разными наборами индивидуальных свойств. Для женщин это свойства темперамента и личности, для мужчин помимо свойств названных уровней большую роль играют природные свойства индивидуальности. Характеристика индивидуальности учителя физической культуры своеобразна в зависимости от пола. Если по нейродинамическим свойствам индивидуальности учителя-мужчины и женщины-учителя значимо не различаются, то по свойствам личностного уровня выявлены существенные различия. Учителя-женщины более практичны и озабочены. Для учителей-мужчин характерны радикальность и самостоятельность, а также более высокий интеллект.

IX направление: исследование детерминант профессиональной успешности учителя

Изучение детерминант профессиональной успешности учителя осуществлялось на материале учителей изобразительного искусства [12]. Критерием выделения групп учителей с разной степенью успешности профессиональной деятельности послужили показатели педагогической эффективности, экспертные оценки и результаты наблюдений за педагогической деятельностью.

Получено эмпирическое подтверждение обусловленности успешности учителя его профессиональными (специальные способности) и индивидуально-психологическими характеристиками. Выявлен симптомокомплекс свойств, характеризующий успешного учителя изобразительного искусства: развитость



коммуникативных способностей, образная «творческость», высокий уровень художественных способностей, темпераментальная активность и адаптивность.

Обнаружено также, что успешность деятельности учителя обладает некоторыми особенностями в зависимости от стажа его педагогической деятельности. Специфической для успешных молодых учителей (5–10 лет стажа) оказалась развитая способность к воспроизведению натуры по памяти; для успешных зрелых учителей (15–20 лет стажа) – педагогическая компетентность, организаторские склонности, уровень развития педагогических способностей и такие личностные характеристики, как конкретность мышления, чувствительность, некоторая подозрительность и самомнение, радикализм.

Таким образом, профессиональная успешность молодого учителя теснее связана с развитостью его художественных способностей, а зрелого – с педагогическим мастерством. То есть успешный учитель изобразительного искусства в начале своей профессиональной карьеры, скорее, художник, а на пике педагогической деятельности, скорее, педагог. Он активен, адаптивен, хороший коммуникатор, отличается креативностью.

Полученные результаты дают нам возможность предполагать, что успешность молодого и зрелого учителя связаны с разными аспектами его профессиональной деятельности и обусловлены разными наборами его индивидуальных характеристик. Однако данный вопрос требует дальнейшего исследования, проверки выявленных закономерностей на других выборках учителей-предметников.

Х направление: создание комплексных методик диагностики специальных способностей учителя.

Эмпирическое решение поставленных исследователем проблем предполагает создание комплекса диагностических методик, отвечающих принципам научности, надежности, валидности с целью обеспечения достоверных результатов. Диагностический комплекс должен быть также достаточен по исследуемым характеристикам и оптимален по прилагаемым усилиям и временным затратам в ситуации реальной жизнедеятельности.

В анализируемых работах представлены комплексные методики изучения способностей и индивидуальности учителя-предметника. Причем многие из этих методик стали традиционными, они используются в работах разных представителей Пермской психологической школы, чтобы обеспечить сравнимость результатов исследования. Прежде всего это методики изучения разноуровневых индивидуальных свойств и методики изучения педагогических способностей.

Для изучения компонентов предметно-педагогических способностей и стиля деятельности были созданы авторские специализированные вопросники. Методики оценки способностей прошли экспертизу и статистическую проверку. Это методики диагностики уровня развития литературных и языковых способностей, педагогической культуры, художественной и языковой

чувствительности (Т.М. Хрусталева), способности к «биологическому» и «химическому» языку, к биологическому акценту видения мира, экологической направленности мышления, к чувству природы (Е.Е. Доманова). Для изучения индивидуального стиля педагогической деятельности учителя была создана авторская методика, прошедшая проверку на ретестовую надежность и конструктивную и содержательную валидность. Опросник позволяет получить информацию по 13 шкалам, которые отражают 9 основных компонентов педагогической деятельности: подготовительный, организационный, коммуникативный, дидактический, дисциплинирующий, стимулирующий, оценочный, контрольный, рефлексивный (Ю.С. Шведчикова).

Созданные при исследовании способностей комплексные методики нашли практическое применение. Они использовались в курсовых и дипломных проектах студентов психологических факультетов Пермского края и Удмуртии, в исследовательской работе по проблемам профессионального совершенствования учителя в департаментах образования ряда районов г. Перми, в работе служб психологического сопровождения развития одаренности, экспертной деятельности.

В заключение следует отметить, что исследования представителей Пермской психологической школы по проблемам способностей позволяют, с одной стороны, внести вклад в разработку теории способностей, особенно в аспекте изучения профессиональных способностей в различных видах деятельности. С другой стороны, развивают и обогащают теорию интегрального исследования индивидуальности в плане изучения межсистемного взаимодействия и поиска опосредующих звеньев в структуре индивидуальности человека. Традиции, заложенные основателем школы В.С. Мерлиным, развивались и обогащались в работах его последователей. На сегодняшний день сформированы принципы системного исследования способностей в русле интегрального исследования индивидуальности человека. Накоплен большой фактологический материал, характеризующий общие и профессиональные способности. Сформулирована обобщающая концепция специальных способностей учителя. Оформились и развиваются основные направления исследования способностей, позволяющие более глубоко и разносторонне понять исследуемый феномен.

Список литературы

1. Бурлакова Н.Ю. Профессиональные способности в структуре интегральной индивидуальности учителя физической культуры: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 2000. – 20 с.



2. Вяткина Л.Б. Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности учителя начальной школы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 2004. – 20 с.
3. Гордеев А.Е. Профессиональные способности в структуре интегральной индивидуальности офицера ракетных войск: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 1999. – 20 с.
4. Доманова Е.Е. Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности учителей биологии и химии: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 1999. – 20 с.
5. Калининский Л.П. Проблема способностей в трудах В.С. Мерлина // Вестник ПГПУ. Серия: Психология. – 1998. – № 1. – С. 28–40.
6. Личность и творческая индивидуальность В.С. Мерлина / сост. Б.А. Вяткин, М.Р. Щукин. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2008. – 248 с.
7. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
8. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самопознание. – Пермь: Изд-во ПГПИ, 1990. – 110 с.
9. Мерлин В.С. Темперамент и способности // Очерк теории темперамента / под ред. В.С. Мерлина. – Пермь, 1973. – С. 130–147.
10. Порошина Т.И. Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности будущих учителей музыки: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 1997. – 20 с.
11. Соснина И.Г. Специальные способности артиста балета: природа, структура, диагностика: автореф. дис. ... психол. наук. – Пермь, 1997. – 20 с.
12. Харламова Т.М. Профессиональные способности учителя изобразительного искусства: структура, детерминанты, индивидуальные особенности проявления: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 2003. – 20 с.
13. Хрусталева Т.М. Специальные способности учителя в интегральном исследовании индивидуальности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Пермь, 2004. – 30 с.
14. Шведчикова Ю.С. Взаимосвязь профессиональных способностей и стиля деятельности учителя-предметника в связи со свойствами индивидуальности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 2002. – 20 с.
15. Щербакова Е.В. Общие способности в структуре интегральной индивидуальности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 2005. – 20 с.
16. Пол и гендер в интегральном исследовании индивидуальности человека / под ред. Б.А. Вяткина. – Пермь: Книжный мир, 2008. – 384 с.

А.А. Волочков

АКТИВНОСТЬ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ: НА ПУТИ К ТРЕХФАКТОРНОЙ ПАРАДИГМЕ

ACTIVENESS OF INDIVIDUALITY AS A DEVELOPMENTAL FACTOR: TOWARDS A THREE-FACTOR PARADIGM

В статье представлена трехфакторная парадигма объяснения психического развития и поведения человека, в которой наряду с генотип-средовым взаимодействием учитывается фактор активности индивидуальности как активности субъекта жизнедеятельности. Предложен переход от экстенсивного изучения частных проявлений активности человека к интегративным моделям. На примере учебной и профессиональной активности представлена концепция активности субъекта сферы жизнедеятельности, в которой каждое взаимодействие характеризуется с позиции диалектической меры вклада в него со стороны субъекта в континууме объектность–субъектность. Представлены итоги эмпирического исследования профессиональной активности учителя.

Ключевые слова: парадигма, активность, реактивность, субъект, объект, индивидуальность.

The article presents a three-factor paradigm of psychological development and behavior that includes, apart from heredity-environment interaction, the factor of activeness of the subject of life. A transition is proposed from extensive studies of separate manifestations of activeness to more integrative models. The concept of activeness of the subject of life is described using the examples of academic and professional activeness. Each interaction in this model is characterized by the dialectical measure of contribution that the subject makes into the interaction in the subjectness–objectness continuum. Results are given of an empirical study of professional activeness of a teacher.

Keywords: paradigm, activeness, reactivity, subjectness, objectness, individuality.

1. Активность как фактор развития

В психологии XX в. основной акцент делался на изучении двух факторов, «по отдельности» или в тесной взаимосвязи определяющих психическое развитие, поведение и индивидуальность человека – биологического (генетического) и средового (социального). Вместе с тем принцип



конвергенции двух факторов и вычисления вкладов каждого из них в тот или иной феномен порождал и продолжает порождать ряд серьезных проблем в понимании наиболее общих закономерностей психического. Так, согласно итогам метаанализа ряда психогенетических исследований, проведенного Д. Дженксом, относительная роль наследственности в интеллектуальном развитии составляет примерно 45 %, окружающей среды – 35 %, а на долю взаимодействия между обоими факторами приходится остальные 20 % [9]. Что скрывается за этими 20 %? Кто или что «управляет» взаимодействием двух «классических» факторов развития?

К. Купер, обобщая данные современной психогенетики, приходит к выводу о том, что с младшего подросткового возраста «влияние общей (семейной) среды в развитии многих черт личности, по существу, равняется нулю. «При наличии всего, что было написано по поводу важности семьи в детстве, совершенно поразительно обнаружить, что личность, оказывается, почти не подвержена влиянию типа семьи, в которой она воспитывается. Результаты дают основания полагать, что личность детерминируется совместным действием генетических факторов и особенностями *индивидуальной среды* детей. Последняя включает влияние определенных учителей на ребенка, особенные в каждом случае отношения между ребенком и другими членами его семьи или влияние друзей вне семьи» [12, с. 223–224]. К. Купер называет эти факты одним из наиболее замечательных открытий, сделанных вообще в психологии.

Но почему именно индивидуальная, а не общая (разделенная) среда, оказывает наиболее существенное влияние на развитие личности и когнитивной сферы? Почему именно в подростковом возрасте? В индивидуальной среде явно выражается *третий фактор развития* – собственный, активный выбор субъектом индивидуально значимых элементов среды. Это его среда. Он, субъект, ее выбирает, принимает, реализуя в ней индивидуальные потребности. Вместе с этой средой субъект выделяется из родовой, семейной, разделенной среды, отстаивая и развивая свою индивидуальность. Все это, на наш взгляд, во многом объясняет феномен быстрого воспроизводства основных характеристик индивидуальной среды при переводе школьника в другой класс или школу, при переезде в другой город.

К пониманию необходимости учета фактора активности субъекта в его развитии все больше приближается педагогическая психология, в которой активность учащегося все чаще осознается как фактор успешности современного образования: «Даже самое развивающее обучение может лишь создать благоприятные условия для развития. А совершится ли акт развития в действительности, произойдет ли качественный скачок, – это определяется наличием или отсутствием активности самого ребенка» [18, с. 88]. Так, лонгитюдные исследования развития 68 школьников, обучавшихся в условиях образовательной системы Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, показывают, что своеобразным «ключом» и маркером развития учебной самостоятельности является установка на поисковую активность. Наши исследования

эффективности образовательных технологий (в том числе семилетний лонгитюд) также показали невозможность считать программы развивающего обучения достаточным залогом высокого уровня формирования интеллектуального, да и всего психического развития ребенка [6].

Эти данные согласуются с другими экспериментальными исследованиями роли культурно-обогащенной среды в психическом развитии. Один из самых масштабных экспериментов с проведением развивающих программ был проведен в США на выборке 560 тысяч детей дошкольного и младшего школьного возраста, где на протяжении ряда лет велось обучение, ориентированное на развитие когнитивной сферы и личности в целом. Ожидания от применения экспериментальных программ оправдались лишь частично. Показатели интеллекта в экспериментальных классах к концу обучения оказалась выше контрольной группы лишь на 7 баллов. А уже через 3 – 4 года после обучения эффекты обогащения среды, достигнутые к концу их проведения, полностью исчезали [16].

Двухфакторная парадигма объяснения психического развития не позволяет в полной мере объяснить высокую значимость эффектов индивидуального стиля активности и деятельности на выраженность и структуру разноуровневых индивидуальных свойств. В Пермской научной психологической школе В.С. Мерлина эти эффекты изучаются с 1960-х гг. [14]. Стиль деятельности – форма активности человека, его жизнотворчества. Его, как и смысл жизни, вырабатывает сам индивидуальный субъект. Именно активный субъект (как активный исполнитель, так и активный творец) способен по своему выбору аккумулировать и использовать тот материал, который ему предоставили наследственность и среда. И во многом от него самого зависит то, какой будет его относительная свобода и как он ей воспользуется. Выбор (зона неопределенности) есть у каждого. Но подобные интерпретации объяснения влияния стиля человека на структуру и «эффективность» его индивидуальности выходят за рамки классической двухфакторной парадигмы.

В рамках классической парадигмы невозможно объяснить, почему не наблюдается тенденции к образованию «двух рас» – «столичной» и «провинциальной». Одной из очевидных функций столиц является концентрация и воспроизведение рафинированной генетической и в особенности социокультурной среды. Однако происхождение научных, артистических, спортивных и даже политических «звезд» вновь и вновь показывает – у «провинции» всегда есть шанс. Примером тому Наполеон, Линкольн, Жуков, Бизе, Паганини, Леннон и многие другие. Какой из факторов стоит за этим шансом в вечной борьбе провинциалов за свое место под солнцем?

Анализ ряда очевидных проблем, которые традиционная двухфакторная парадигма порождает в современной психологии, был сделан нами ранее [6]. Поэтому приведем лишь общий вывод этих рассуждений: новая парадигма, предполагающая учет в единой системе взаимодействие трех факторов – генетического, средового и активности самого субъекта – позволяет выстроить более реалистичную картину развития психики.



Ряд публикаций зарубежных исследователей также ставит вопрос о необходимости новой, трехфакторной парадигмы. Например, Т. Биделл и К. Фишер также приводят развернутую и аргументированную критику подхода, в котором роль активности субъекта в его развитии оказывается размытой. В ответ авторы предлагают альтернативную модель созидательного эпигенеза, которая исходит из того, что процесс познавательного развития самоопределяется созидательной активностью. Эта активность и задает способы участия генетики и среды в эпигенезе интеллекта [4]. По сути, речь идет о необходимости перехода современных психологических исследований к учету взаимодействия трех основных факторов психического развития. И центральным фактором этого взаимодействия, непосредственно связанным с *механизмами* воздействия наследственности и среды на развитие психики, все чаще осознается фактор активности самого субъекта жизнедеятельности.

2. Диалектика объекта и субъекта, активности и реактивности в психологии индивидуальности

Классическая двухфакторная схема в развитии и поведении человека не оставляет места ему самому. Это отчетливо проявляется и в классической психогенетике, и в бихевиоризме, и в деятельностном редукционизме. Человек в такой схеме – не более чем «пешка» в «руках» среды и наследственности. Он лишь реагирует на воздействия формирующей среды. *От него самого в его развитии и поведении ничего не зависит.*

Такая «бессубъектная психология» породила естественный протест, наиболее выраженный в экзистенциальной философии и гуманистической психологии. В российской психологии выражением протеста против «деятельностного редукционизма», с одной стороны, и реактологии, с другой, стал подход С.Л. Рубинштейна, который еще в середине XX в. предлагал для психологического исследования взять человека «... внутри бытия, в своем специфическом отношении к нему, как субъекта познания и действия, *как субъекта жизни*» [35, с. 64–65]. Дальнейшим развитием этого подхода в России на рубеже XX–XXI вв. становится психология субъекта, в рамках которой субъект рассматривается как основной и достаточный предмет исследований [1; 5; 17]. Это – естественный ответ на длительное доминирование «бессубъектной» психологии. Вместе с тем очевидна попытка построения «*безобъектной психологии*», которую уже не интересуют реактивные проявления жизни человека!

Выход из ситуации «перевертывания монеты» – диалектическое рассмотрение психики в единстве субъектных и объектных проявлений, в единстве активности и реактивности человека. В этом плане представляются перспективными категория «интегральная индивидуальность» и методология интегрального исследования психики в научной школе В.С. Мерлина.

Интегральная индивидуальность (ИИ) в теории В.С. Мерлина – саморегулирующаяся и самоорганизующаяся система, характеризующая целостность индивидуальных свойств человека, представляющих собой

иерархическую совокупность не входящих друг в друга, относительно автономно существующих подсистем, подчиняющихся различным закономерностям, но особым образом взаимосвязанных в единое целое [14].

Исходным и принципиально важным в теории В.С. Мерлина является акцент на саморазвитии и саморегуляции ИИ. Важнейшей методологической посылкой в изучении активности применительно к индивидуальности человека является положение В.С. Мерлина о том, что *вся интегральная индивидуальность* является субъектом активности: «... все практические проблемы оптимизации деятельности человека в обучении, труде, спорте, организации коллектива наиболее успешно разрешаются тогда, когда в качестве субъекта активности рассматривается вся интегральная индивидуальность, а не отдельные ее уровни» [14, с. 212]. Интегральная индивидуальность у В.С. Мерлина субъектна. Субъектна как носитель и источник активности, как автор многих изменений, которые отражаются, например, в организации межуровневых взаимосвязей.

Но субъектность ИИ – лишь одна из ее сторон. Интегральная индивидуальность активна? Да. Но вместе с тем и реактивна! Она может проявляться как субъект? Несомненно. Впрочем, и как объект тоже. Диалектика субъектности и объектности ИИ, противоречивое единство ее активности и реактивности сформулированы в принципе двойственности качественной определенности полисистемной организации метаиндивидуального мира [10]. В соответствии с ним ИИ может выступать как система по отношению к другим индивидуальностям-подсистемам (т.е. она активна), так и в качестве подсистемы по отношению к другим индивидуальностям-системам (т.е. реактивна).

В наших исследованиях активность понимается как *мера субъектности* во взаимодействии человека с миром. Такое понимание основано на признании диалектического единства объекта и субъекта, активного и реактивного *в любом акте взаимодействия*. В психологии активности субъекта жизни каждое взаимодействие характеризуется с позиции диалектической *меры вклада* в него со стороны субъекта. Меры в континууме субъектности – объектности, активности – реактивности.

Традиционно активность субъекта соотносится лишь с внутренними источниками детерминации поведения, а реактивность – с внешними. Однако «чистые» активность и субъектность, реактивность и объектность выделить невозможно, это лишь абстракции, абсолютизация двух полюсов единства противоположностей. Мы выступаем за сохранение диалектики соотнесения субъектного и объектного, активного и реактивного в психологии. И в этом плане сужение ее предмета до психологии субъекта и его активности, на наш взгляд, исходно ограничивает диалектику взаимодействий человека. Категория «интегральная индивидуальность» в этом случае оказывается достаточно адекватной для изучения и интерпретаций *реальной*, т.е. субъектной и объектной, активной и реактивной, жизни человека.

Сходные представления об интегративном потенциале категории «индивидуальность», ее способность выступать как в объектных, так



и в субъектных проявлениях, заложены в исследованиях Б.Г. Ананьева, у которого зрелая индивидуальность становится фактором собственного развития [2].

Таким образом, субъект деятельности, субъект познания и в целом – субъект жизнедеятельности в интегративных системных концепциях психики В.С. Мерлина и Б.Г. Ананьева оказывается диалектически более частным понятием, производным от категории индивидуальность. Понятием, выражающим способность и один из ключевых способов существования, организации и развития интегральной индивидуальности, которая в системе взаимодействий с миром проявляет себя одновременно и как субъект и как объект.

3. Теоретическая модель активности субъекта сферы жизнедеятельности

Научно-исторические этапы изучения феномена активности, проблемы соотношения категорий «активность» и «деятельность» в отечественной психологии уже рассматривались нами в ряде публикаций [6; 8], поэтому перейдем к проблематике системной структуры активности субъекта сферы жизнедеятельности.

От изучения отдельных видов к интегративным концепциям активности

Многообразие видов и форм активности человека поражает. Их изучение по-прежнему проводится поэлементно, на уровне частных случаев. Между тем очевидно, что виды активности не проявляются рядоположенно и разновремененно. Напротив, человек одновременно ставит и корректирует цели, концентрирует внимание, регулирует взаимодействия, переживает, воспроизводит или творит. *Активность человека представляет единый поток взаимодействий, обеспечивающий целостность и развитие субъекта, его индивидуальность.* В этой связи очевидна необходимость перехода от экстенсивного изучения отдельных проявлений к интегративным концепциям активности.

В российской психологии тенденции рассмотрения активности в системе ее проявлений прослеживаются в интегративных концепциях индивидуальности человека [2; 10; 14]. В зарубежных исследованиях такая потребность отчетливо выражена в концепции распределенных систем В. Маунткасла [3], в тенденции парадоксального слияния бихевиоризма и ментализма на основе единой рефлексивно-интенциональной модели RIMS [13].

Насколько правомерно ставить вопрос об интеграции проявлений активности, о целостной активности субъекта? Каковы границы этой целостности? Среди вариантов интегративных исследований активности наиболее перспективными представляются следующие: 1) изучение активности как общей интеграции векторов наиболее типичных для определенного возраста форм взаимодействия в контексте пространства бытия; 2) изучение наиболее типичных для человека форм активности (например, коммуникативной, интеллектуальной и т.п.) с позиций системной иерархии интегральной индивидуальности, т.е. системы нейродинамических,

темпераментальных, когнитивных, личностных и метаиндивидуальных проявлений в структуре этих форм активности; 3) исследование активности субъекта в контексте конкретной сферы жизнедеятельности (например, учебной активности школьника, студента или – профессиональной активности учителя, менеджера или ученого). В прикладном аспекте, в плане понимания и прогнозирования индивидуального поведения и развития этот вариант представляется наиболее перспективным. Данный подход разрабатывался нами на примере учебной активности [6; 7; 8].

Структурная модель активности субъекта сферы жизни

В основу теоретической модели активности легли следующие положения:

1. Активность как универсальный для материального и идеального мира способ взаимодействия акцентирует динамику, процессуальность бытия, а потому наиболее адекватным для постижения активности является *диалектическая методология* с ее акцентами на единстве противоположностей как источнике саморазвития (в том числе единстве субъекта и объекта).

2. Активность субъекта любой сферы жизнедеятельности (например учебная активность) – *динамическая система*. Иерархия таких систем основана на циклическом, спиралевидном развертывании во времени его трехкомпонентной структуры: прошлое – настоящее – будущее. Основой этого развертывания является диалектическая противоречивость стабильной и одновременно противоречивой конструкции развития в гегелевском цикле – триаде: тезис – антитезис – синтез.

3. Системная динамическая модель структуры активности должна содержать в себе источник саморазвития – как на уровне системы в целом, так и на уровне ее подсистем.

4. Активность в конкретной сфере жизнедеятельности – результат интеграции наиболее существенных для этой сферы видов активности; например, для учебной активности это сплав интеллектуальной, познавательной, волевой, эмоциональной, исполнительской, творческой, коммуникативной и ряда других видов активности.

5. Простое суммирование индексов даже наиболее существенных проявлений активности субъекта определенной сферы жизнедеятельности приводит к громоздкой и нетестируемой модели. Структура активности должна имплицитно и обобщенно выражать диалектический синтез наиболее существенных для этой сферы видов активности.

6. На этой основе была разработана системная модель активности в виде динамического ряда подсистем: потенциал – регуляция – реализация – результат (рис. 1).

Модель раскрывает активность индивидуальности как циклический процесс, характеризуемый в развитии и источниках самодвижением по пути: начальный потенциал – его реализация – новый потенциал и т.д., т. е. по пути циклического спиралевидного развития в гегелевском понимании. *Единицей анализа* активности является *цикл активности*.

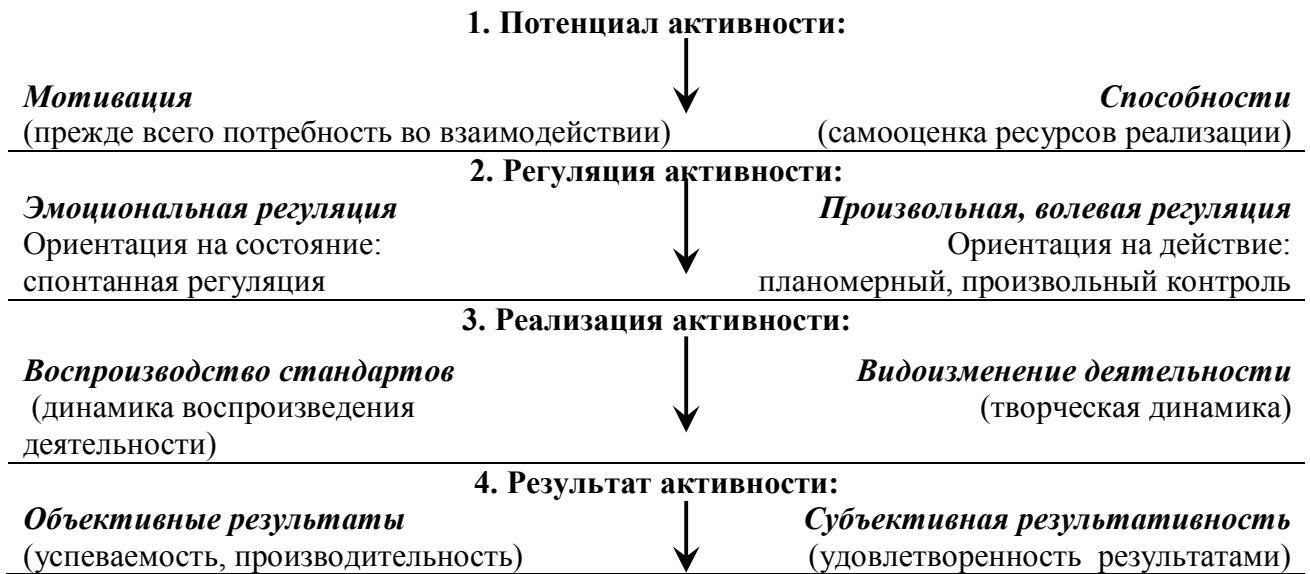


Рис. 1. Структурная модель активности субъекта сферы жизни

В соответствии с этой моделью активность индивидуальности – мера того шага в деятельности и ее развитии, который осуществляет сама индивидуальность как субъект активности (ее инициатор и творец). *Потенциал активности* выражает соотношение желания и возможностей сделать этот шаг, *регуляция активности* – соотношение импульсивной, эмоциональной и произвольной его регуляции; *реализация активности* – особенности непосредственно наблюдаемой исполнительской и творческой динамики деятельности, а *результат* воплощает в себе итог движения и залог его постоянного возобновления, являясь, по сути, новым потенциалом активности.

Структурная модель активности содержит не только компоненты и входящие в них элементы в определенной системной иерархии, но и внутренний источник постоянного возобновления и развития этой динамичной системы. Эмпирические исследования активности в таком случае возможны через усреднение, типизацию ее отдельных единиц-циклов.

Структура активности субъекта сферы жизнедеятельности соотносится со структурами, предложенными другими авторами. Так, в каждом из компонентов общепсихологической структуры активности, представленной К.А. Абульхановой как интеграл притязаний, саморегуляции и удовлетворенности, тоже отражена их внутренняя противоречивость [1]. Прослеживаются также аналогии с концепцией А.И. Крупнова, в которой представлены три компонента активности человека: мотивационно-смысловой, операционально-динамический и продуктивно-результативный [11]. Вместе с тем структурная модель активности индивидуальности имеет существенные особенности, связанные с позиций рассмотрения активности как особого процесса самодвижения деятельности.

Результаты валидизации теоретической модели в ходе организации лонгитюдного исследования учебной активности младших школьников, подростков и студентов неоднократно публиковались [6; 7; 8]. Поэтому для иллюстрации «работы» теоретической модели приведем фрагмент лишь одного

из последних исследований в этом направлении. Речь идет о профессиональной активности учителя как разновидности активности субъекта конкретной сферы жизнедеятельности.

4 . Профессиональная активность учителя как фактор совладания со стрессом

Проблема

Важнейшим психологическим аспектом здоровья и безопасности является их самооценка и восприятие повседневной среды, в том числе самооценка своего психологического здоровья. Почему в условиях постоянного стресса одни люди быстро «сгорают», теряя «чувство безопасности», физическое и психологическое здоровье, а другие в объективно более сложных условиях чувствуют себя безопасно? Основатель концепции салютогенеза А. Antonovsky (1984, 1985) подчеркивает, что в результате успешного преодоления стресса человек может приобрести позитивный опыт. Последствия стресса – будут ли они негативными, нейтральными или позитивными — зависят не от наличия и характера самого стресса, а от индивидуальных способов реагирования на него. Какова роль профессиональной активности среди способов реагирования, определяющих восприятие стрессора и меру его воздействия на психологическое и физическое здоровье? Например, роль профессиональной активности учителя в оценке комфортности, безопасности своей профессии и своего здоровья?

В рамках пермской составляющей международного проекта исследования стресса учителя (руководитель проекта проф. Кейс ван дер Вольф, Нидерланды, г. Утрехт) нами была поставлена следующая проблема: что позволяет некоторым учителям оставаться физически и психически здоровыми, оптимистичными, малоуязвимыми и «несгораемыми» в условиях постоянно действующего стрессора, например, в условиях общения с наиболее проблемным учеником)?

Участники

Пермская выборка (572 участника) репрезентативно отражает территориальную и демографическую неоднородность 34 административных единиц Пермского края. Учитывались пропорции массовых, элитных и специализированных школ, соотношение традиционных и новых образовательных моделей. Усредненный стаж учительской работы в выборке составил 18 лет. При этом лишь 21 учитель работает в школе от 1 до 3 лет, 78 учителей имеют стаж 5 – 10 лет. Больше всего учителей (161) работают в школе от 15 до 20 лет. Наконец, 125 учителей трудятся в школе 25 и более лет.

Методы

Вслед за Brophy, Greene, Abidin и Kmetz [19] на основе эмпирических исследований К. Ван дер Вольф [48] выделяет 6 типов поведения такого ученика: 1) «против шерсти» (оппозиционность); 2) «гиперактивность, отвлекаемость»; 3)

«слабый ученик – нуждается в особом внимании»; 4) «легко расстраивается» – эмоциональная нестабильность; 5) «синдром неудачника»; 6) «агрессивная враждебность». Оценка частоты встречаемости и степени стрессогенности этих проявлений в восприятии учителя измеряет адаптированная с разрешения авторов тестовая батарея «Учителя и ученики» [20].

Кроме того, использовался разработанный нами в соответствии со структурой активности субъекта сферы жизнедеятельности Вопросник профессиональной активности учителя [6].

Результаты и их обсуждение

В числе статистик MANCOVA* в соответствии с поставленной проблемой особое внимание уделялось коэффициенту η – стандартизованному «эта-коэффициенту», в котором учтены поправки на численность выборки, переменных и т.д. Его также называют «абсолютной величиной эффекта». Эти величины сопоставимы в различных исследованиях, выполненных в разных условиях и на разных выборках.

Итоги сравнения четырех параллельных серий MANCOVA, обобщенные на уровне эта-коэффициентов представлены в таблице.

Абсолютные эффекты факторов «Среда обучения» и «Профессиональная активность учителя» на частоту и стрессогенность поведенческих нарушений проблемного ученика

Факторы	Зависимые переменные	
	Частота	Стресс
Среда обучения	0,23	0,10
Профессиональная активность	0,197	0,97

Примечание: величины эффекта представлены эта-коэффициентами (η)

Эффекты среды обучения (образовательной модели) на частоту и стрессогенность проблемного поведения ученика, а также эффект активности учителя на частоту проблемного поведения ученика являются сопоставимыми по величине и приблизительно одинаковыми. С другой стороны, в этой картине взаимосвязей явное преимущество имеет эффект активности учителя на стресс, испытываемый им во взаимодействии с проблемным учеником ($\eta = 0,97$). Очевидно, что именно активность субъекта, а не территория проживания или система обучения, отбор учащихся и другие особенности организации среды обучения, играет наибольшую роль в преодолении учителем стрессогенного воздействия различных типов проблемного поведения учеников.

* Анализ данных проведен совместно с А.Ю. Поповым

Проиллюстрируем этот вывод примером двух одномерных эффектов (рис. 2–3). Первый из них демонстрирует парадоксальную закономерность: чем активнее профессионал, тем больше его поведение мотивирует наиболее очевидный стрессор – самый проблемный ученик! Активный профессионал *принимает враждебный вызов*. Похоже, такая активность является наиболее эффективным механизмом совладания с деструктивной активностью. Это согласуется с исследованиями S.E. Taylor (1983), обратившего внимание на эффективность антиципирующего совладания, которое предполагает приспособление к тревожному событию и включает *поиск смысла в нем*, усиление чувства ответственности за решение проблемы, укрепление самоуважения путем положительной самооценки. Сходные результаты получены также А. Antonovsky (1985).

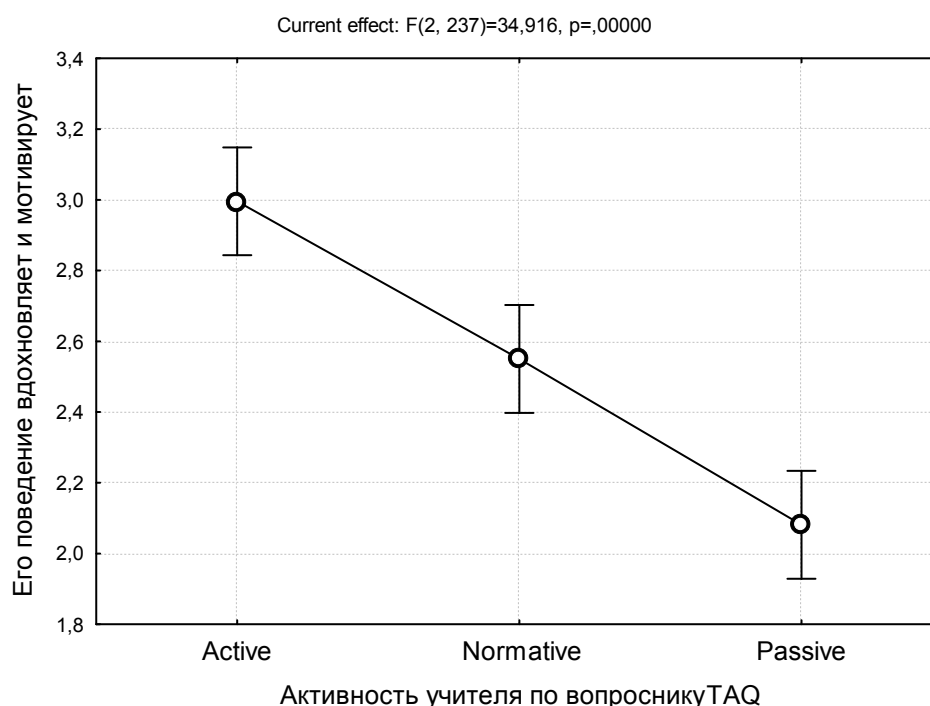


Рис. 2. Эффект фактора «Активность учителя» на шкалу «Проблемный ученик меня вдохновляет и мотивирует»

Профессиональная активность учителя непосредственно отражается также на оценке нарушений эмоционального здоровья, проявлений эмоционального выгорания (по Гольдберг) (рис. 3). При этом опять же наиболее активные учителя чувствуют себя самыми здоровыми среди коллег по профессии. Очевидно, что «неуязвимость» по отношению к стрессу связана прежде всего с основным внутренним ресурсом совладания – с активностью профессионала!

Таким образом, именно активность субъекта, а не особенности организации обучения, территория проживания, отбор учащихся и тому подобное играет наибольшую роль в преодолении стрессогенного воздействия фактора «Поведение наиболее проблемного ученика». Активные учителя принимают вызов со стороны субъектов противодействующей, деструктивной

активности. В итоге их личность, психическое здоровье и профессиональная деятельность оказываются намного устойчивее, чем у средне- и низкоактивных профессионалов, превращающихся в объекты деструктивной активности проблемных учеников.

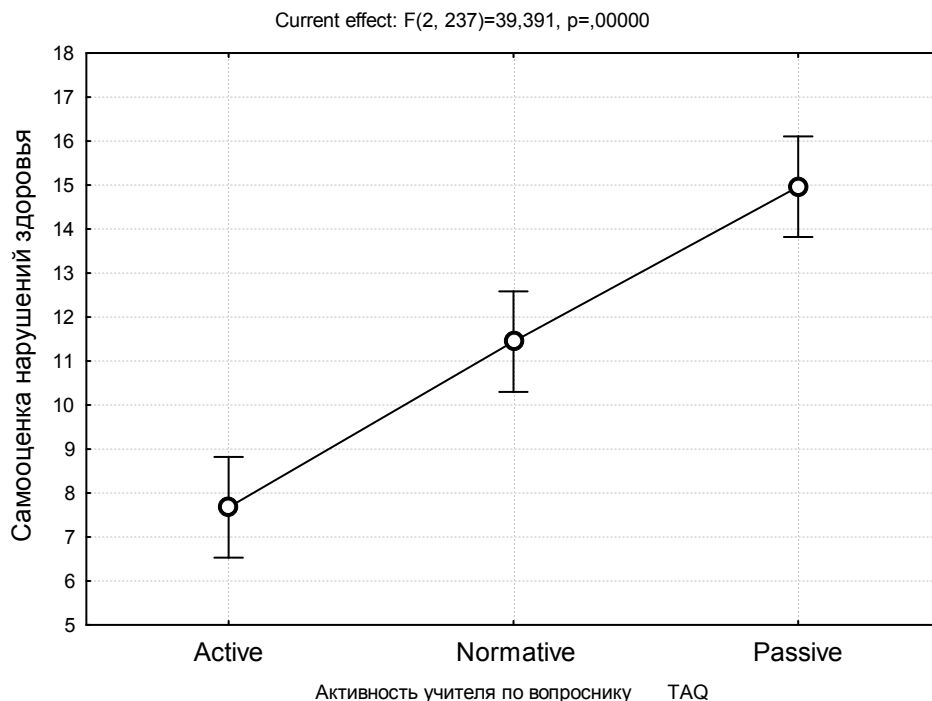


Рис. 3. Эффект фактора «Активность учителя» на самооценку нарушений психического здоровья учителей

Активность субъекта сферы жизни (в данном случае профессиональная активность учителя) является ресурсом и внутренним механизмом наиболее эффективных стратегий копинг-поведения – стратегий активного преобразования стрессовых ситуаций. Соотношение эффектов организации условий профессиональной деятельности и эффектов профессиональной активности учителя на его восприятие стресса взаимодействия с наиболее проблемным учеником демонстрирует очевидное преимущество фактора активности в совладании со стрессом. Такое соотношение поддерживает трехфакторную концепцию объяснения поведения и психического развития, согласно которой наряду с генетическим и средовым факторами значительную, а порой ведущую роль, играет активность самого субъекта жизни.

Заключение

Интерес к исследованиям активности человека наблюдается не только в отечественной психологии, где категории «активность» и «деятельность» традиционно и все больше дифференцируются, но и в зарубежной науке, где явной дифференциации категорий не прослеживается. Одной из ведущих тенденций этих исследований является понимание бесперспективности классического двухфакторного эпигенетического подхода и необходимость

перехода к новой исследовательской парадигме в объяснении психического развития и поведения человека. Речь идет о парадигме, учитывающей, наряду с классическими факторами наследственности и среды, фактор активности самого субъекта.

Активность человека представляет единый поток взаимодействий, обеспечивающий его целостность и постоянное развитие. В этой связи необходим еще один переход – от экстенсивного изучения бесчисленных видов и проявлений активности к интегративным концепциям. В статье на примере учебной и профессиональной активности представлена одна из таких концепций. В модели активности субъекта сферы жизнедеятельности каждое взаимодействие характеризуется с позиции диалектической меры вклада в него со стороны субъекта, меры в континууме субъектности – объектности, активности – реактивности. Такое понимание основано на признании диалектического единства объектного и субъектного, активного и реактивного. В традициях школы В.С. Мерлина активность представлена как форма и способ существования интегральной индивидуальности, которая в полисистемном взаимодействии с миром проявляет себя одновременно и как субъект и как объект.

Теоретическая модель активности субъекта сферы жизни раскрывает ее как циклический процесс самодвижения по пути: начальный потенциал – его реализация – новый потенциал и т.д., т.е. по пути спиралевидного развития в гегелевском понимании. *Единицей анализа* активности в этом случае является *цикл активности*.

Серия исследований учебной активности школьников и профессиональной активности учителя представляет ряд эмпирических свидетельств в пользу валидности заявленной теоретической модели. Прежде всего, это касается итогов психометрических исследований соответствующего диагностического инструментария, а также исследований с его использованием. Эти результаты, на наш взгляд, убедительно поддерживают гипотезу о системообразующей и гармонизирующей функции активности субъекта сферы жизни в структуре интегральной индивидуальности.

На примере исследования профессиональной активности учителя получен ряд убедительных фактов относительно ведущей (по сравнению с фактором средовой организации) роли фактора профессиональной активности в совладании со стрессом деструктивного поведения наиболее проблемного ученика. Исследования влияния фактора «Активность учителя» на ряд личностных и профессиональных характеристик поддерживает высказанную нами концепцию взаимодействия трех основных факторов психического развития: фактора наследственности, фактора социальной среды и фактора активности субъекта жизнедеятельности.



Список литературы

1. Абульханова К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: Ин-т психологии РАН: ПЕР СЭ, 2002. – С. 34–50.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 417 с.
3. Аракелов Г.Г. Нейронауки – основа развития психологии // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 89–92.
4. Бидел Т., Фишер К. Между природой и воспитанием: активность человека в эпигенезе интеллекта // Психогенетика: хрестоматия. – М.: Академия, 2006. – С. 382–430.
5. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Ин-т психологии РАН, 1994. – 352 с.
6. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. – Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. – 376 с.
7. Волочков А.А. Активность субъекта как фактор психического развития (гипотезы, модели, факты) // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 3. – С. 22–31.
8. Волочков А.А. Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7, № 1. – С. 12–45.
9. Годфруа Ж. Что такое психология: Т. 1. – М.: Мир, 1992. – 592 с.
10. Дорфман Л.Я. Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы. – М.: Смысл. – 1993. – 456 с.
11. Крупнов А.И. Психологические проблемы исследования активности человека // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 25–32.
12. Купер К. Индивидуальные различия. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 298 с.
13. Лефевр В.А. Ментализм и бихевиоризм: слияние? // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 2. – С. 116–127.
14. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
15. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 572 с.
16. Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Дозорцева А.В. Близнецы от рождения до трех лет. – М.: Когито-Центр, 2002. – 142 с.
17. Субъектный подход в психологии / под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – М.: Ин-т психологии РАН, 2009.
18. Цукерман Г.А. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 4. – С. 77–90.
19. Greene, R.W., Abidin, R.R., Kmetz, C. The Index of Teaching Stress: A measure of student-teacher compatibility. *Journal of School Psychology*. – 1997. – 35(3). – P. 239–259.
20. Wolf K. van der & Everaert H. Teacher Stress, Challenging Parents and Problem Students. In S. Castelli, M. Mendel, & B. Ravn (Eds.), *School, Family, and Community Partnership in a World of Differences and Changes*. – Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego. – 2003. – P. 135–146.

О.Н. Богомягкова

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

PSYCHOLOGICAL SECURITY EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY

Статья раскрывает научные подходы к проблеме психологической безопасности личности в образовательном пространстве. Освещены содержательные вопросы проблемы, показатели и факторы безопасности личности, критерии и индикаторы образовательной среды. Практическая часть исследования раскрывает позицию каждого субъекта образовательного процесса (учащиеся, педагоги, родители) в отношении личной безопасности в условиях Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образование, адаптация, социализация, стресс, личность, субъект, компетентность.

The article reveals the scientific approaches to the problem of the psychological security of the person in the education space. Highlight meaningful issues, indicators and factors of human security, the criteria and indicators of the educational environment. The practical part of the study reveals the position of each subject of the educational process (students, teachers, parents) on the personal security of the Perm State humanitarian and Pedagogical University.

Key words: psychological safety, education, adaptation, socialization, personality, stress, competence.

Проблема безопасности человека в современном мире становится все более актуальной. Это в значительной степени связано с ростом числа техногенных и природных катастроф, с масштабными социальными изменениями в обществе, ведущими к разрушению привычных стереотипов поведения, с увеличением объема информационных потоков и общим ускорением жизненного темпа. Все это нарушает привычные условия жизни людей, фрустрирует потребность в безопасности и защищенности от неблагоприятных воздействий [6].

Понятие «безопасность» все чаще рассматривается в качестве составной части психологического тезауруса, а изучение психологической безопасности личности является отдельным самостоятельным научным направлением.



Психологическая безопасность личности рассматривается в связи с мобилизацией ресурсов человеческой психики в трудных и экстремальных условиях, а реализация потребности в безопасности – как сохранение психологической целостности индивида, наличия у него чувства удовлетворенности настоящим и уверенности в будущем, ощущения защищенности интересов и ценностей, включенности в окружающую действительность (И.А. Баева, Е.В. Бурмистрова, Б.А. Еремеев, П.Н. Ермаков, М.Е. Зеленова).

Кроме этого, психологическая безопасность является ведущей характеристикой, определяющей развивающий характер образовательной среды. Она может выступать как основание для проектирования и моделирования психолого-педагогических условий обучения и воспитания, одновременно способствуя укреплению и развитию психологического здоровья всех участников образовательного процесса. Безопасность может также являться показателем эффективности деятельности службы сопровождения в учреждениях высшего профессионального образования. Психолого-педагогическая безопасность, переживаемая участниками как состояние защищенности от психологического насилия, удовлетворенности основных потребностей в личностно-доверительном общении, является условием, запускающим позитивные возможности психического и профессионального развития всех субъектов образовательного процесса [5].

Интегративность категории «психологическая безопасность» предполагает ее рассмотрение как *процесса* (создается каждый раз, когда встречаются участники социальной среды), как *состояния* (базовая защищенность личности и общества), как *свойства личности* (защищенность от деструктивных воздействий и внутренний ресурс сопротивляемости внешним воздействиям) (И.А. Баева, Е.В. Бурмистрова, Е.Б. Лактионова, Н.Г. Рассоха).

Термин «безопасность образовательной среды» появился сравнительно недавно. Публично и прямо обсуждать проблемы психологической защищенности от психологического насилия, возникающего в условиях взаимодействия участников образовательной ситуации, в нашей стране не принято.

С тех пор как образовательная среда стала предметом психолого-педагогического исследования, были изучены ее уровни (Г.А. Ковалев, В.А. Ясвин, Е. Ravich, Н. Wood и др.); проанализирована структура (Е.А. Климов, М.В. Копосова, А.М. Сидоркина, Э.Н. Саленко, С.В. Тарасов, Р. Bell, Р. Gump, D. Stokols и др.); выявлены типы (И.В. Ермакова, Н.А. Лабунская, Т. Менг, Н.И. Поливанова, М. Раудсепп, И.М. Улановская, F. Persell, N. Catsambis и др.); намечены подходы к ее диагностике и экспертизе (С.Л. Братченко, В.А. Бухвалов, А.В. Гавриленко, С.Д. Дерябо, И.В. Кулешова, В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов, Н.Л. Селиванова и др.). Однако малоизученным остается психологический компонент образовательной среды [2].

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

В качестве основного ее критерия выделяют целостность физической структуры человека, соответствующую нормам стабильного функционирования организма. Затем следует группа критериев, относящихся к индивидуально-психологическому уровню, куда входят такие составляющие, как адекватность отражения и отношения к миру, защищенность психики, адаптивность функционирования, защищенность сознания человека от различного рода манипулятивных воздействий. На личностном уровне актуализируются особенности переживания социальных потрясений, физического и психологического насилия, возникающие вследствие конкретных событий и поведенческих актов, несущих угрозу собственной безопасности или безопасности близкого человека (Баева, 1996; Бурмистрова, 1998; Грачев, 1998; Еремеев, 2006; Ермаков, Абакумова, 2007).

Разноуровневый взгляд на проблему психологической безопасности прослеживается и у ученых Пермской психологической школы, базирующейся на теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина, в свете которой интегральная индивидуальность есть частный случай саморазвивающейся и самоорганизуемой системы, состоящей из относительно замкнутых подсистем или уровней целостной большой системы «человек – общество», начиная от биохимических особенностей и кончая социальным статусом личности в обществе [4].

Через опосредующие звенья, путем создания условий для освоения и реализации значимой для субъекта деятельности практик (учитель, воспитатель, психолог, социальный педагог) получает возможность целенаправленно формировать механизмы сопротивляемости стрессу, чувство удовлетворенности и защищенности, личной ответственности, эмоциональную адекватность, ресурсные механизмы личности [4]. То есть, устраняя противоречия между отдельными разноуровневыми свойствами, он тем самым содействует гармонизации системы в целом.

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

По данным многих отечественных и зарубежных авторов (И.А. Баева, Г.В. Грачев, И.В. Бурмистрова, Э. Эриксон, R. Johnson, M. Lipsey, H.M. Walker, V.J. Wise), психологическая защищенность участников образовательного процесса выступает условием:

- 1) обеспечения их адаптации, развития социальной компетентности;
- 2) формирования ориентации на позитивные отношения в социуме, ожидания социального принятия, поддержки, развития чувства личности и внутренней позиции по отношению к самому себе, стремления к уникальности.

Важными параметрами формирования психологической безопасности будут выступать:



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

По мнению О.Е. Лебедевой, интегральным показателем психологически безопасной образовательной среды должно являться переживание эмоционального благополучия и компетентности всеми субъектами образовательного процесса, которое выступает в качестве необходимого условия эффективного личностно развития участников образовательного процесса. Исходя из этого можно выделить несколько базовых критериев обеспечения психологической безопасности образовательной среды, таких как:

- психологическая культура в качестве фактора и условия психологической безопасности образовательной среды;
- референтная значимость среды;
- удовлетворенность участников основными характеристиками процесса взаимодействия.

Таким образом, психологически безопасной средой можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней, высокие показатели индекса удовлетворенности взаимодействием и защищенности от психологического насилия.

Для обеспечения психологической безопасности образовательной среды необходимо понимание и выявление возможных в ней рисков. Риски – один из важнейших показателей, касающихся психологического комфорта. Проблема психологической безопасности в образовании может быть рассмотрена в аспекте изучения рисков его субъектов, так как психологический аспект риска имеет непосредственное отношение к психологической безопасности личности.

К факторам риска в образовательной среде вуза можно отнести [3]:

- недостаточное обеспечение профессорско-преподавательскими кадрами и невысокий уровень их профессионализма;
- слабое развитие материально-технической базы;
- недостаточную методическую обеспеченность учебного процесса;
- низкую активность студентов и преподавателей;

- недостаточный уровень формирования социальных и практических навыков, умений и опыта, низкий уровень воспитания и культуры, личностно-психологические характеристики участников учебно-воспитательного процесса;
- несформированность условий для психологической безопасности их жизнедеятельности и профилактики психического и физического здоровья.

Совокупность этих факторов представляет собой угрозу образовательной среде и развитию личности ее участников. Следствием этого является неудовлетворение важной базовой потребности в личностно-доверительном общении, склонность к деструктивному поведению, негативное отношение к образовательному учреждению, получение психологических травм, наносящих ущерб позитивному развитию и психическому здоровью, создающих препятствия на пути самоактуализации (Лактионова, 2008).

В.В. Бедрина и А.В. Личутин (2010) считают, что психологическая безопасность образовательной среды обеспечена, если в этой среде максимально нейтрализованы психологические риски и угрозы в краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной перспективе.

Эмпирическим подтверждением теоретического анализа данной проблемы может служить пилотажное исследование психологической безопасности образовательной среды ПГГПУ, проведенное в рамках проекта № 001-П «Психолого-педагогическая безопасность личности в образовательном пространстве: профилактика и комплексное сопровождение» с сентября по ноябрь 2012 г.

Для определения основных характеристик образовательной среды были выделены следующие значимые характеристики: позитивное, нейтральное и негативное отношение к образовательному учреждению, общий индекс – уровень удовлетворенности характеристиками образовательной среды, которые являются характеристиками психологической безопасности [2]. Данные критерии основывались на оценках характеристик образовательной среды:

- взаимоотношения с педагогами,
- взаимоотношения со сверстниками,
- возможность высказать свою точку зрения,
- уважительное отношение к себе,
- сохранение личного достоинства,
- возможность проявлять инициативу,
- учет личных проблем и затруднений.

Также предлагались вопросы, касающиеся защищенности личности от публичного оскорбления, принуждения, игнорирования, недоброжелательного отношения, и вопросы, связанные с возможностью личностного развития и самосовершенствования в процессе обучения.

В качестве респондентов выступали педагоги, студенты и родители студентов ПГГПУ.

Анализ отношения к образовательной среде вуза показал, что у студентов, преподавателей и родителей преобладает позитивное отношение к образовательной среде учреждения, т.е. они рассматривают данную среду как



референтную, в качестве носителя норм, стандартов поведения, устанавливающих и усиливающих нормы и стандарты поведения личности.

По представленным данным можно видеть, что преподаватели наиболее позитивно относятся к образовательной среде (73 %), несколько меньше позитивных ответов у студентов (69 %) и менее представлено положительное отношение – у родителей (57 %).

Следует отметить, что общее позитивное отношение к университету не исключают некоторых недостатков в его работе. Так, у студентов и родителей на фоне общего положительного отношения к образовательной среде наблюдается более выраженная негативная позиция (соответственно 12 и 13 %) по сравнению с представленностью аналогичного показателя у педагогов (9 %).

Большее проявление родителями нейтрального отношения к процессу обучения студента в вузе (30 %) может быть вызвано «взрослой» позицией ребенка и, соответственно, невмешательством родителей в учебный процесс, а также территориальной удаленностью детей от семьи (в случае с иногородними студентами).

Анализ удовлетворенности значимыми характеристиками образовательной среды ПГПУ, по мнению большинства педагогов, родителей и студентов, находится на достаточно высоком уровне. Отметим, что под значимыми характеристиками удовлетворенностью средой понимаются: взаимоотношения с педагогами и студентами; возможность высказать свое мнение; реализация права на уважительное отношение, на неприкосновенность личного достоинства; возможность получить помощь, если требуется; возможность проявить инициативу; учет личных проблем и трудностей. Средний уровень удовлетворенности значимыми характеристиками образовательной среды оценен педагогами в 4 балла, студентами – в 3,8 балла, родителями – в 3,4 балла (из 5 возможных баллов). Он может характеризоваться как более высокий у педагогов, а у родителей и студентов – как средний. Данный факт свидетельствует о наличии «здоровых» отношений между участниками образовательного процесса, о соблюдении прав и свобод всех субъектов образования, о наличии уважительных и доверительных отношений между участниками образовательного процесса. Но в то же время есть необходимость в оптимизации данного параметра.

Показатели защищенности от психологического насилия во взаимодействии, выявленные нами в ходе исследования: студентов равны 3,9 балла, педагогов – 3,7 балла, родителей – 3,7 балла (из 5 возможных баллов), что позволяет назвать образовательную среду высшего учебного заведения защищенной от психологического насилия на уровне «выше среднего».

Защищенность от психологического насилия во взаимодействии подразумевает недопустимость оскорблений, унижений и угроз в процессе общения, отсутствия игнорирования и недоброжелательного отношения, а также принуждения со стороны окружающих людей. Следовательно, более защищенными в данном аспекте чувствуют себя студенты, чуть менее – педагоги и родители.

Дифференцированный подход к анализу студенческих данных позволил представить *сравнительный анализ восприятия психологической безопасности образовательного пространства студентами разных курсов*.

Показатель позитивного отношения студентов средних курсов выше (7,0), нежели первых (6,76) и старших курсов (5,5). Вероятно, на начальном этапе обучения причиной являются трудности процесса адаптации и несформированность умений, необходимых в процессе обучения в вузе. У старшекурсников снижение позитивного отношения может быть связано с несовпадением ожиданий, возросшей критичностью, связанной с процессом взросления и пониманием проблем и трудностей освоения учебно-профессиональной деятельности, неопределенностью ситуации дальнейшего трудоустройства, далеко не всегда связанного с получаемой специальностью.

Сравнение данных на факультете дополнительного образования с результатами, полученными на базовых факультетах, позволяет сделать вывод, что в целом субъективное чувство безопасности у студентов ФДО выражено в той же мере, что и у студентов основных факультетов. Наряду с другими факультетами на факультете дополнительного образования студенты имеют высокий уровень защищенности и удовлетворенности образовательной средой; высокую выраженность позитивного и низкую выраженность негативного отношения к образовательной среде вуза и факультета.

Результаты исследования являются основанием для актуализации направлений профессиональной деятельности, ориентированных на обеспечение психологической безопасности образовательной среды и личности:

1. Осознание и принятие психологической безопасности как ценностно-значимой, развитие готовности к психологически безопасному взаимодействию (мотивационный аспект).

2. Выявление роли организационной культуры образовательного учреждения как фактора психологической безопасности образовательной среды; моделирование психологически безопасного образовательного пространства в учреждении (организационный аспект).

3. Формирование психологической культуры межличностного взаимодействия участников образовательного процесса; развитие коммуникативной компетентности как способности к выстраиванию эффективного общения (коммуникативный аспект).

4. Создание условий, направленных на самореализацию ресурсов личности, поддержка позитивного «образа Я» и адекватной самооценки (самооценочный аспект).

5. Профилактика психоэмоциональных состояний в ситуациях стресса – в адаптационный период, ситуации экзамена, проверки знаний и др. (эмоциональный аспект).



Список литературы

1. Арендачук И.В. Психологические условия обеспечения безопасности образовательной среды вуза [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.medpsy.ru/>.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: моногр. – СПб., 2002. – 271 с.
3. Лактионова Е.Б. Представление педагогов-психологов о рисках в образовательной среде. Безопасность образовательной среды: сб. ст. / отв. ред. и сост. Г.М. Коджаспирова. – М.: Экон-Информ, 2008. – 158 с.
4. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / под ред. Е.А. Климова. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 448 с.
5. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практ. руководство / под ред. И.А. Бaeвой. – СПб.: Речь, 2006. – 288 с.
6. Проблемы психологической безопасности / отв. ред. А.Л. Журавлев, Н.В. Тарабрина. – М.: Ин-т психологии РАН, 2012. – 440 с. – (Психология социальных явлений).
7. Рубцов В.В., Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия школьника: сб. ст. / отв. ред. и сост. Г.М. Коджаспирова. – М.: Экон-Информ, 2008. – 158 с.

УДК 159.922

Т.В. Евтух, Л.Л. Баландина

РАЗЛИЧАЮЩЕЕСЯ ОТНОШЕНИЕ В СИСТЕМЕ «РОДИТЕЛИ – ДЕТИ»*

DISTINGUISHING RELATIONSHIP IN THE SYSTEM «PARENTS–CHILDREN»

В статье представлены результаты исследования родительско-детских взаимодействий в семьях, имеющих старшего и младшего сиблингов. Полученные данные подтверждают наличие специфических особенностей отцовского и материнского отношений, обусловленных порядковым номером рождения детей. Позиция матери при взаимодействии с детьми более сложна, многогранна, чем позиция отца. Она в большей мере берет на себя контролирующие функции, предъявляя более высокие требования к старшему ребенку и в то же время демонстрируя больше согласия с ним. Матери эмоционально близки ко всем детям, а отцы более удовлетворены отношениями, как со старшим, так и

© Евтух Т.В., Баландина Л.Л., 2013

* Материал подготовлен в рамках проекта № 032-Ф Программы стратегического развития ПГГПУ

с младшим ребенком. В структуре связей выявлены показатели родительско-детского взаимодействия, обеспечивающие согласованность и комплементарность родительских установок на воспитание детей.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, сиблинги, порядок рождения, отношение к сиблингам, отношение матери, отношение отца, установки на воспитание.

The paper presents the analysis of the characteristics of parent-child relationship in families which have the youngest and the oldest siblings. The results of the study confirm the presence of special characteristics of paternal and maternal relations which are determined by the birth order number. The position of the mother in the interaction with the children is more complex and multifaceted than the position of the father. She demonstrates controlling functions more than the father, has higher demands in interaction with the oldest child, at the same time has more consent with the oldest child. Mothers are emotionally close to all children and fathers are satisfied both with the relations with the oldest and the youngest child. Characteristics of parent-child relationship, which provide coherence and complementarity of parental educational attitudes, are revealed in the correlations structure.

Key words: parent-child relationship, siblings, birth order, attitude to siblings, paternal relation, maternal relation, parental educational attitudes.

В современных исследованиях семьи рассматриваются различные аспекты взаимоотношений родителей и детей, обсуждается специфика их взаимодействия в зависимости от тех или иных параметров.

О.С. Алексеева, И.Е. Козлова, О.В. Баскаева [1] выделяют несколько направлений исследования различающегося родительского отношения. Во-первых, родители могут по-разному относиться к сиблингам, выделяя среди них «любимчика», в отношении с которым может наблюдаться больший уровень привязанности и эмоциональной близости. Другим типом различающегося родительского отношения является несогласованность в родительской паре в отношении к детям. Мать и отец могут предъявлять различные требования по отношению к детям и демонстрировать разный уровень принятия (ситуация, при которой один родитель идентифицирует себя с одним ребенком, а другой – с другим). Третий тип связан с тем, как характер родительского отношения меняется с возрастом ребенка, воспитывается ли младший ребенок в определенном возрасте так же, как в этом возрасте воспитывался старший, или существуют различия.

К настоящему времени родительско-детские отношения часто изучаются в контексте диады «мать–ребенок». Немногочисленны исследования, в которых в качестве предмета исследования заявлена специфика материнского и отцовского отношения к сиблингам, а также раскрыто представление о взаимодействии в семье не только с родительской позиции, но и с позиции ребенка.

Мы придерживаемся точки зрения Д.С. Корниенко, который рассматривает параметры родительско-детского взаимодействия как метахарактеристики,



а изменения, происходящие с родителями и ребенком в процессе их взаимодействия – как метаэффект [4]. Необходимо подчеркнуть, что метаиндивидуальный контекст семьи требует дальнейшего подробного изучения.

В работах Е.А. Силиной, Л.Л. Баландиной [8] уделяется внимание конфигурации семьи как опосредующему звену, обеспечивающему взаимодействие различных уровней интегральной индивидуальности. Размер семьи и порядковый номер рождения являются факторами, обуславливающими особенности родительско-детских отношений – отцы и матери по-разному воспринимают детей и выстраивают с ними взаимодействие.

С целью изучения специфики отношения матери и отца к старшему и младшему ребенку было проведено исследование на общей выборке из 54 полных семей, проживающих в г. Перми и имеющих как минимум двух детей, из которых старший ребенок – подросткового, а младший – старшего дошкольного возраста.

Были выдвинуты следующие предположения:

1. Существуют значимые различия в показателях материнского/отцовского отношения к старшему и младшему ребенку.

2. Существуют значимые различия показателей материнского и отцовского отношения к сиблингам.

3. Существуют значимые различия представлений старшего сиблинга (подростка), касающиеся его отношений с родителями (матерью отцом).

4. Существуют значимые различия представлений старшего сиблинга (подростка) и матери/отца на характер их взаимодействия.

5. В структуре связей показателей родительско-детского взаимодействия существуют сходные связи (обеспечивают согласованность родительских установок родителей на воспитание детей) и различные связи (обеспечивают комплементарность/различия воспитательных воздействий в семье).

Для исследования была использована методика «Взаимодействие родителей с ребенком» (ВРР) И.М. Марковской [5; 6].

Значимые различия родительско-детских взаимодействий

1. Подтверждена гипотеза о различиях показателей материнского/отцовского отношения к старшему и младшему ребенку (табл. 1).

Следует отметить, что различия в характере взаимодействия со старшим и младшим ребенком более выражены у матерей. Мать более требовательна к старшему сиблингу, она ожидает от него более высокого уровня ответственности, чем от младшего ребенка. Она проявляет больше контроля над старшим, чем над младшим ребенком.

Оба родителя – и мать и отец – менее эмоционально близки со старшим ребенком и менее удовлетворены отношениями с ним, чем с младшим ребенком.

Полученные данные возможно соотнести с данными исследования Д.С. Корниенко, Л.Л. Баландиной, Т.М. Харламовой [4]. Из 10 параметров родительского отношения ими выявлены различия материнского/отцовского отношения к старшему ребенку и младшему по двум: «контроль» и «авторитетность» родителя по отношению к старшему ребенку. Родители проявляют больше контроля над старшим, чем над младшим ребенком, и считают себя более авторитетными для него.

Таблица 1

Значимые различия показателей материнского/отцовского отношения к старшему и младшему ребенку

Переменные	Ср. арифм.	Ст. откл.	Diff.	Ст. откл.	t	p	Прим.
Требовательность (М-Ст)	15,28	2,58	–	–	–	–	–
Требовательность (М-Мл)	14,28	2,31	1,00	2,62	2,80	0,007	**
Контроль (М-Ст)	16,89	2,45	–	–	–	–	–
Контроль (М-Мл)	15,95	2,29	0,94	2,83	2,43	0,018	*
Эмоциональная близость (М-Ст)	17,89	3,49	–	–	–	–	–
Эмоциональная близость (М-Мл)	18,93	3,06	-1,04	2,61	-2,92	0,005	**
Удовл. отношениями (М-Ст)	16,78	3,85	–	–	–	–	–
Удовл. отношениями (М-Мл)	18,59	3,04	-1,81	3,91	-3,41	0,001	**
Эмоциональная близость (О-Ст)	16,54	3,15	–	–	–	–	–
Эмоциональная близость (О-Мл)	17,83	3,21	-1,30	3,11	-3,07	0,003	**
Удовл. отношениями (О-Ст)	15,31	3,86	–	–	–	–	–
Удовл. отношениями (О-Мл)	18,11	2,96	-2,80	3,89	-5,29	0,000	***

Примечание: М – мать, О – отец, Ст – старший ребенок, Мл – младший ребенок;
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

2. Подтверждена гипотеза о значимых различиях показателей материнского и отцовского отношения к детям с разной сиблинговой позицией (табл. 2).

Таблица 2

Значимые различия показателей материнского и отцовского отношения к сиблингам

Переменные	Ср. арифм.	Ст. откл.	Diff.	Ст. откл.	t	p	Прим.
Требовательность (М-Ст)	15,28	2,58	–	–	–	–	–
Требовательность (О-Ст)	14,54	2,16	0,74	2,47	2,20	0,032	*
Эмоциональная близость (М-Ст)	17,89	3,49	–	–	–	–	–
Эмоциональная близость (О-Ст)	16,54	3,15	1,35	4,02	2,47	0,017	*
Согласие (М-Ст)	15,67	2,87	–	–	–	–	–
Согласие (О-Ст)	14,61	2,66	1,06	3,58	2,17	0,035	*
Последовательность (М-Ст)	16,78	3,85	–	–	–	–	–
Последовательность (О-Ст)	15,31	3,86	1,46	4,03	2,67	0,010	*
Удовл. отношениями (М-Ст)	16,78	3,85	–	–	–	–	–
Удовл. отношениями (О-Ст)	18,35	3,23	-1,57	4,30	-2,69	0,009	**
Эмоциональная близость (М-Мл)	18,93	3,06	–	–	–	–	–
Эмоциональная близость (О-Мл)	17,83	3,21	1,09	2,77	2,90	0,005	**
Тревожность (М-Мл)	16,02	2,99	–	–	–	–	–
Тревожность (О-Мл)	14,31	3,39	1,70	3,92	3,19	0,002	**
Удовл. отношениями (М-Мл)	16,56	4,88	–	–	–	–	–
Удовл. отношениями (О-Мл)	18,11	2,96	-1,56	4,81	-2,38	0,021	*

Примечания: М – мать, О – отец, Ст – старший ребенок, Мл – младший ребенок



Больше различий выявлено в отношениях родителей к *старшему сиблингу* – у матерей более, чем у отцов, выражена требовательность, последовательность и согласие с первенцем. Матери, предъявляя требования и наделив обязанностями ребенка, ожидают от него больше ответственности. Они проявляют постоянство в своем отношении к ребенку – в требованиях, в применении наказаний и поощрений, тем самым демонстрируя воспитательную уверенность. У матерей выше, чем у отцов, степень согласия с ребенком в разных жизненных ситуациях, они достигают большего взаимного схождения идей, предложений, взглядов на будущее.

Матери эмоционально близки со всеми детьми – и *со старшим и с младшим* ребенком. Они проявляют больше, чем отцы, сочувствия к детям, обсуждают с ними происходящие события. Матери больше тревожатся за *младших детей*, чем отцы.

А удовлетворенность отношениями отца, как со старшим, так и с младшим сиблингом, значимо превышает удовлетворенность матери.

Полученные данные частично подтверждаются фактами, полученными И.М. Марковской в отношении материнского взаимодействия с дошкольником. Так, в ее исследованиях выявлены статистические различия на уровне $p < 0,001$ по шкалам «эмоциональная близость» и «сотрудничество», т.е. обнаружено, что матери дошкольников отмечают большую близость ребенка к себе, чем отцы, матери также чаще находятся в ситуации сотрудничества с ребенком. На уровне значимости $p < 0,01$ наблюдается различие по параметру «тревожность за ребенка», отцы более спокойны за своего ребенка [5].

3. Выявлены значимые различия *представлений старшего сиблинга (подростка) относительно его отношений с матерью и отцом* (табл. 3).

Таблица 3

Значимые различия показателей взаимодействия старшего ребенка с родителями (матерью и отцом)

Переменные	Ср. арифм.	Ст. откл.	Diff.	Ст. откл.	t	p	Прим.
Контроль (Ст-М)	16,22	2,11	–	–	–	–	–
Контроль (Ст-О)	15,60	2,34	0,62	1,94	2,36	0,022	*
Эмоциональная близость (Ст-М)	17,74	3,67	–	–	–	–	–
Эмоциональная близость (Ст-О)	15,74	3,30	2,00	2,97	4,95	0,000	***
Удовлетворенность отнош. (Ст-М)	16,24	3,53	–	–	–	–	–
Удовлетворенность отнош. (Ст-О)	18,02	4,66	-1,78	5,12	-2,55	0,014	*

Примечания: М – мать, О – отец, Ст – старший ребенок

Старший ребенок полагает, что материнский контроль по отношению к нему более выражен, чем отцовский, мать более требует послушания и дисциплины. При этом эмоциональную близость подросток более ощущает именно с матерью.

Однако удовлетворенность отношениями, с точки зрения подростка, выше с отцом, а не с матерью. Несмотря на большую удовлетворенность отцов отношениями с младшим ребенком, можно говорить о сходстве представлений по данному параметру у отцов и старших детей, о большей взаимной удовлетворенности обеих сторон, что может свидетельствовать о сложившейся структуре отцовско-детских отношений.

4. Обнаружены значимые различия представлений старшего сиблинга (подростка) и матери/отца на характер их взаимодействия (табл. 4).

По большинству показателей представление родителей о стилях взаимодействия оказались выше, чем в восприятии самих подростков. Мать демонстрирует большую строгость и суровость в применении воспитательных мер к старшему сиблингу. При этом мать более высоко оценивает наличие согласия по разным жизненным вопросам по сравнению с подростковым видением данных стилей взаимодействия. Отец полагает, что его контроль, требование послушания и дисциплины выражены более, чем воспринимает такое поведение отца сам подросток.

Мать и отец отмечают более высокий уровень сотрудничества с ребенком, признание его прав и достоинств, стремление построить партнерские отношения; они более удовлетворены отношениями, чем сам подросток.

Таблица 4

Значимые различия представлений старшего сиблинга и матери/отца на характер их взаимодействия

Переменные	Ср. арифм.	Ст. откл.	Diff.	Ст. откл.	t	p	Прим.
Строгость (Ст-М)	12,78	3,28	–	–	–	–	–
Строгость (М-Ст)	14,07	2,21	-1,30	3,31	-2,88	0,006	**
Принятие (Ст-М)	17,24	3,60	–	–	–	–	–
Принятие (М-Ст)	16,33	2,84	0,91	3,29	2,03	0,048	*
Сотрудничество (Ст-М)	16,31	3,34	–	–	–	–	–
Сотрудничество (М-Ст)	17,59	3,15	-1,28	4,33	-2,17	0,035	*
Согласие (Ст-М)	13,41	2,56	–	–	–	–	–
Согласие (М-Ст)	15,67	2,87	-2,26	4,20	-3,95	0,000	***
Удовлетворенность отнош. (Ст-М)	16,24	3,53	–	–	–	–	–
Удовлетворенность отнош. (М-Ст)	17,83	3,82	-1,59	5,03	-2,33	0,024	*
Контроль (Ст-О)	15,60	2,34	–	–	–	–	–
Контроль (О-Ст)	16,29	2,07	-0,69	2,42	-2,08	0,043	*
Принятие (Ст-О)	17,34	3,65	–	–	–	–	–
Принятие (О-Ст)	16,26	2,64	1,08	3,20	2,49	0,016	*
Сотрудничество (Ст-О)	15,74	3,54	–	–	–	–	–
Сотрудничество (О-Ст)	17,22	2,81	-1,48	3,76	-2,90	0,006	**
Удовлетворенность отнош. (Ст-О)	16,09	3,51	–	–	–	–	–
Удовлетворенность отнош. (О-Ст)	18,35	3,23	-2,26	3,65	-4,55	0,000	***

Примечание: М – мать, О – отец, Ст – старший ребенок



Подросток в свою очередь отмечает принятие его родителями – в представлении старших сиблингов матери и отцы более принимают личностные качества и поведенческие характеристики детей по сравнению с реальными материнскими и отцовскими оценками.

Корреляционные взаимосвязи между показателями родительско-детских взаимодействий

1. При проведении корреляционного анализа выявлена определенная согласованность структур связей между показателями взаимодействия матери и отца по отношению к своим детям в исследуемых семьях. Не выявлено значимых связей между материнским и отцовским отношением к сиблингам только по двум характеристикам взаимодействия: «согласие» по отношению к старшему сиблингу и «требовательность» по отношению к младшему ребенку.

По ряду параметров корреляции очень высоки ($p \geq 0,001$): «принятие», «последовательность», «удовлетворенность отношениями», когда речь идет о старшем и младшем ребенке, а также «требовательность» по отношению к старшему и «строгость», «контроль», «эмоциональная близость» – по отношению к младшему ребенку.

2. Различия в структуре связей между показателями взаимодействия матери со старшим и младшим ребенком заключается в следующем. Удовлетворенность в отношении со старшим ребенком матери выше в том случае, если кроме эмоциональной близости, сотрудничества, принятия и мягкости, которые присутствуют в структуре связей между особенностями взаимодействия с младшим ребенком, в нее будут включены: «согласие», «последовательность» и «авторитетность». При этом показатели требовательности и строгости матери по отношению к обоим детям связаны положительно, а строгости и эмоциональной близости – отрицательно. Корреляция показателей «строгость» и «удовлетворенность отношениями» также является отрицательной. В структуре связей между показателями ВРР матери с младшим ребенком больше всего связей обнаружено с показателем «строгость», а со старшим ребенком – с показателем «удовлетворенность отношениями».

3. Выявлена специфика в структуре связей показателей отцовского отношения к сиблингам.

В структуре связей показателя «удовлетворенность отношениями» отца во взаимодействии со старшим ребенком представлены тесные взаимосвязи с показателями принятия, сотрудничества, согласия, последовательности и более слабая связь – с показателем контроля, в то время как в структуре связей показателей взаимодействия отца с младшим, кроме перечисленных показателей, обнаруживает связи показатель тревожности.

Показатель «строгость» обнаруживает отрицательные связи при анализе корреляционной структуры характеристик взаимодействия отца по отношению и к старшему и к младшему ребенку.

В структуру связей характеристик взаимодействия отца по отношению к старшему ребенку включен показатель «требовательность» (отрицательные

связи с показателями «согласие» и «последовательность»), в то время как в структуре связей характеристик взаимодействия отца по отношению к младшему ребенку он не представлен, кроме того, в данной структуре обнаруживают тесные связи с рядом показателей взаимодействия показатели «контроль» и «воспитательная конфронтация» («эмоциональная близость» 0,35, «принятие» -0,43; «последовательность» -0,38; «строгость» -0,34; эмоциональная близость -0,56; сотрудничество -0,42; соответственно).

4. Выявлены особенности взаимосвязей между показателями взаимодействия старшего ребенка с родителями.

Старший ребенок (подросток) полагает, что чем более требовательна мать, тем меньше она стремится к сотрудничеству, при этом возрастает строгость со стороны отца.

Чем больше строгости во взаимодействии матери с подростком, тем более он склонен воспринимать взаимодействие с родителями как согласие (с матерью 0,39; с отцом 0,48), однако при этом он не стремится к сотрудничеству (-0,34), снижается его принятие (-0,57) и эмоциональная близость с матерью (-0,53), а также удовлетворенность отношениями как с матерью (-0,45), так и с отцом (-0,49).

Строгость рассматривается исследователями как параметр родительского контроля и подразумевает принуждение детей к чему-либо [5; 11].

Контролирующее воздействие со стороны матери воспринимается подростком в связи с удовлетворенностью взаимоотношениями с ней и ее авторитетностью, а также усилением контроля со стороны отца.

В структуре связей показателя «удовлетворенность отношениями» старшего ребенка с родителями выявлены следующие отличия: удовлетворенность отношениями с матерью напрямую связана с показателем контролирующего материнского поведения, в то время как в структуре связей характеристик взаимодействия с отцом данная связь отсутствует, впрочем, как и еще одна связь – с показателем «последовательность» (в требованиях к ребенку).

В целом результаты, полученные в исследовании, уточняют характеристики, ответственные за построение согласованности и комплементарности при выстраивании отношений родителей и детей в семье. Так, установлена большая требовательность матери по отношению к старшему ребенку, ожидание от него более высокого уровня ответственности по сравнению с младшим; авторитетность по отношению к старшему и большая эмоциональная вовлеченность с позитивной отдачей от младшего обоих родителей.

Позиция матери при взаимодействии с детьми более сложна, многогранна и неоднозначна, чем позиция отца. Она в большей мере берет на себя контролирующие функции по отношению к старшему ребенку и проявляет большую, чем отец, эмоциональную близость и тревожность в отношении младшего. При этом большее удовлетворение от взаимодействия с детьми получает отец.

Мать будет более удовлетворена отношениями со старшим, если кроме контролирующих функций будет достигнуто согласие между ними по различным жизненным ситуациям; если ее мнение, поступки и действия будут



являться авторитетными для ребенка; в целом если сила ее влияния на подростка будет высока. Подросток же будет более удовлетворен отношениями с матерью, если мать будет более эмоционально близка с ним и менее строга, более последовательна и будет больше принимать его как личность.

Е.О. Смирнова, М.В. Соколова [9] выделяют в родительском отношении нормативно-оценочную позицию родителя, соотносящуюся со строгостью воспитания и личностную, которая порождает внутреннюю связь родителей и ребенка. Авторы отмечают, что соотношение этих позиций является динамичным и зависит от индивидуальных особенностей родителей, возраста ребенка, а также влияний социальных установок и ценностных ориентаций, отражающих характер общественных отношений. В последние годы зафиксировано значительное усиление нормативного и ослабление личностного начала в отношении к ребенку.

Можно предположить, что если эти тенденции будут сохраняться и усиливаться, то гармоничность родительских, и прежде всего материнских отношений, будет ослабевать.

Список литературы

1. Алексеева О.С., Козлова И.Е., Баскаева О.В. Различающееся родительское отношение и его влияние на когнитивное и личностное развитие сиблингов // Юбилейный сборник РПО: в 4 т. / под ред. Д.Б. Богоявленской, Ю.П. Зинченко. – М.: МАКС Пресс, 2011. – Т. 3. – С. 37–39.
2. Буренкова Е.В. Изучение взаимосвязи стиля семейного воспитания, личностных особенностей ребенка и стратегии поведения значимого взрослого: автореф. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук. – Самара, 2000. – 22 с.
3. Козлова И.Е. Особенности сиблинговых отношений в двухдетных семьях // Психологические исследования [Электронный ресурс]. – Электрон. науч. журн. – 2010. – № 4(12). – URL: <http://psystudy.ru>. 0421000116/0039.
4. Корниенко Д.С., Баландина Л.Л., Харламова Т.М. Интегральная индивидуальность и конфигурация семьи. – Пермь, 2011. – 222 с.
5. Марковская И.М. Психология детско-родительских отношений. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 91 с.
6. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – СПб.: Речь, 2005. – 150 с.
7. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Ин-та. психотерапии, 2003. – 319 с.
8. Силина Е.А., Баландина Л.Л. Какие они, дети из многодетных семей? (Психологический очерк индивидуальности детей из многодетных семей): моногр. / Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2005. – 166 с.
9. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Структура и динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 57–68.
10. Чернов Д.Н. Субъектно-деятельностный подход к анализу детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих младших дошкольников //

NB: Психология и психотехника [Электронный ресурс]. – 2012. – № 2. – С. 1–33. – URL: http://e-notabene.ru/psp/article_127.html.

11. Maccoby E.E. Social Development. Psychological growth and parent-child relationship. – New York: Harcourt B.J., 1980. – 436 p.

УДК 159.9.01

Д.С. Корниенко, М.В. Балева

СТРУКТУРА ИНТРАЭТНИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В КОМПЛЕКСНОЙ МОДЕЛИ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ*

STRUCTURE OF INTRAETHNIC FACTORS IN MODEL OF INTERETHNIC RELATIONS

В работе предпринимается попытка операционализации и выявления эмпирической (факторной) структуры интраэтнических факторов в комплексной модели влияния интра- и экстраэтнических факторов на межэтническое взаимодействие. В исследовании приняли участие 143 студента (76 русских и 67 коми-пермяков). Методики: Пермский вопросник этнического «Я», вопросник этнической аффилиации и вопросник этнической идентичности. Обнаружено, что интраэтнические факторы русских структурированы через симптомокомплексы этнической индифферентности-толерантности, этноизоляциомизма и слияния с этносом, а коми-пермяков – через симптомокомплексы этнического слияния, этнической индифферентности и обособления от этноса.

Ключевые слова: этнос, этническая идентичность, этническое «Я», коми-пермяки, русские.

The aim of this study is to reveal the structure of intraethnic factors in the model of interethnic relations. Ethnic identity, ethnic self and ethno-affiliation motives were investigated as a core of intraethnic characteristics. Sample consists of 147 students (76 russians, 67 komi-permyak). Methods: Perm ethnic-self questionnaire, motives of ethnic-affiliation and ethnic-identity questionnaire. Factor analysis was the main statistic procedure. Structure of intraethnic characteristics of Russians includes ethnic tolerance, ethnic isolation and ethnic confluence; of Komi-permyak – ethnic confluence and ethnic isolation and indifference.

Keywords: ethnos, ethnic identity, ethnic-self, Komi-permyak, Russians.



На сегодняшний день в практике этнопсихологических исследований проблемы межэтнического взаимодействия можно выделить два направления, одно из которых связано с анализом этнического самосознания (этнической идентичности и др.), а другое – с анализом ситуативных (внешних) факторов межэтнической конфронтации «на фоне» восприятия других этносов.

Первое направление изучает личностные факторы межэтнического восприятия. Рассматриваются такие диспозиционные характеристики личности как агрессивность [1] и авторитаризм. При изучении социальных установок по отношению к представителям других этнических групп авторы отводят немаловажную роль обсуждению этнических компонентов самосознания. Например, Л.М. Дробижева [8], исследуя ценностные аспекты межнациональных отношений, пришла к выводу, что важнейшими компонентами этнического самосознания, которые служат целям общения, являются этнические стереотипы, что свидетельствует в пользу ведущей роли этнических составляющих самосознания при межгрупповом взаимодействии. Дж. Берри в своих исследованиях, посвященных проблеме этнической толерантности, установил, что позитивная этническая идентичность может дать основание для уважения других этнических групп и выражения готовности обмена идеями, установками или для участия в совместной деятельности [11].

Второе направление исследований в качестве ситуативных факторов рассматривает физическое или социальное окружение, группу и ее характеристики, способ и ролевую структуру взаимодействия людей друг с другом [7], цели взаимодействия. В наших собственных экспериментальных исследованиях было обнаружено, что характер восприятия представителей этнических аут-групп во многом определен характером непосредственного информационного воздействия: его эмоциональной окрашенностью и политической тенденциозностью [5].

Вместе с тем параллельное развитие двух исследовательских направлений препятствует выстраиванию комплексной модели, которая могла бы обеспечить более широкий объяснительный контекст феноменов, детерминирующих процессы межэтнической интеграции и дезинтеграции. Разрозненность исследований этнопсихологических (интраэтнических) свойств и роли ситуативных (экстраэтнических) факторов в межгрупповом взаимодействии, восприятии и поведении не позволяет дать целостное описание системы межэтнических отношений. Необходимость построения такой модели обусловлена тем обстоятельством, что, выстраивая взаимодействие с другими этносами, человек не действует одновременно то в соответствии с первой реакцией на этноспецифичную информацию (включая стереотип), то в соответствии с характеристиками собственной этнической идентичности. Это, скорее, единый процесс межэтнического восприятия и взаимодействия, в котором коммуникативная, интерактивная и перцептивные стороны имеют двоякую обусловленность интраэтническими и экстраэтническими параметрами.

Интраэтнические факторы – это все, что определяет этнический облик индивидуальности: этническая идентичность, этническое «Я», ценностно-мотивационная сфера, культурно-ценностные ориентации и др. Это свойства личности, имеющие этническую специфику.

Экстраэтнические факторы – это информационно-ситуативные стимулы: стереотипность образа этнофора, условия взаимодействия, длительность взаимодействия, перцептивные эффекты.

Нами [10] предложена модель взаимодействия ситуационных и личностных факторов, определяющих характер межэтнических отношений. В основе модели лежит предположение о том, что экстраэтнические и интраэтнические факторы воздействуют на межэтнические отношения как минимум двумя путями. Первый путь – прямое воздействие, которое связано с проявлением индивидуальных интраэтнических свойств (например, интолерантности к другому этносу) или с экстраэтническими параметрами (например, со стереотипным образом собеседника, транслируемым СМИ), и выстраивание взаимодействия исключительно на этой основе. Второй путь – опосредованное воздействие. Такой тип воздействия характеризуется тем, что интра- и экстраэтнические параметры вступают во взаимодействие и реализуются совместно, определяя межэтническое взаимодействие. Например, при высокой толерантности (интраэтнический фактор) происходит принятие стереотипного образа (экстраэтнический фактор), а при низкой толерантности – нестереотипного и т.д.

Эмпирическая верификация данной модели требует прежде всего изучения внутренней структуры интраэтнических характеристик. Исходя из понимания интраэтнических факторов как определяющих этнический облик индивидуальности, можно утверждать, что их референтами являются: этническое «Я», этническая идентичность и этноаффилиативные мотивы.

Конструкт этнического «Я» был подробно разработан и проанализирован М.В. Балевой [3]. Этническое «Я» рассматривается в контексте метаиндивидуального этнического мира [15]. Рассматриваются те стороны метаиндивидуального мира, которые несут этническую нагрузку и выполняют этнические функции. Этническое «Я» рассматривается как форма полимодального «Я», в которой ментально репрезентируется метаиндивидуальный этнический мир. В этническом «Я» выделяются модальности «Этнос» и «Я». В модальности «Этнос» ментально репрезентируются традиции, фольклор, люди данного этноса, а также национальные особенности этноса, к которому относит себя человек. По аналогии с полимодальным «Я» в этническом «Я» можно выделить субмодальности – Авторское, Вторящее, Воплощенное, Превращенное. Субмодальности «Я» – Воплощенное и Превращенное – относятся к модальности «Этнос», но в разных отношениях. «Я»-Воплощенное характеризует тот аспект «Я», в котором выражается стремление человека обладать теми или иными сторонами этноса. Это – тот аспект «Я», благодаря которому в этнос привносится нечто свое, а отдельные элементы этноса



трансформируются. «Я»-Превращенное, наоборот, характеризует тот аспект «Я», в котором выражается терпимость к этническим ценностям, нормам и моделям поведения, их принятие. Субмодальности «Я»-Авторское и вторящее – относятся к модальности «Я», но в разных отношениях. «Я»-Авторское характеризует тот аспект «Я», который отвечает за самостоятельный (независимый) выбор в пользу своего этноса, идентификацию с ним. «Я»-Вторящее – это тот аспект «Я», в котором ментально репрезентируется зависимость человека от этноса [3].

Содержание понятия «этническая идентичность» в русле этнической психологии впервые обозначил Шпет [16]. Он определял этническую идентичность как переживание человеком своего тождества с одной этнической общностью и отделения от других. Стефаненко [14] рассматривает этническую идентичность как результат когнитивно-эмоционального процесса осознания самого себя представителем определенного этноса. Одной стороной этого осознания является отождествление со «своим» этносом, другой стороной – обособление от других этносов.

В этнической идентичности выделяются когнитивный (знания, представления об особенностях группы и осознание себя ее членом на основе этнодифференцирующих признаков) и аффективный (чувство принадлежности к группе и членство в ней, оценка ее качеств) компоненты [14], а также поведенческий компонент (Дробижева, 2004). Этническая идентичность может подвергаться трансформациям. Источником этих трансформаций могут быть эмоционально-оценочные противопоставления своей и чужой этнической группы по принципу «мы» – «они». В зависимости от позитивных или негативных результатов этого противопоставления развивается определенный тип этнической идентичности (см.: Арутюнян, Дробижева, Сусоколов, 1998): позитивная этническая идентичность, этническая индифферентность, этнонигилизм, этноэгоизм, этноизоляция и национальный фанатизм.

Этнофилиативные мотивы являются важнейшей характеристикой личности, объясняющей ее привязанность к «своей» этнической группе, и фактором кросс-культурных различий. Например, аффилиативные мотивы связаны с этническим самосознанием. Было обнаружено, что рост этнического самосознания может приводить к снижению выраженности аффилиативных мотивов личности [7]. По степени выраженности аффилиативных мотивов (кросс-культурный аспект) русские отличаются от татар [6; 13], башкир, удмуртов [6], тувинцев, якутов и осетин [13]. Исследования русских и удмуртов позволяют полагать, что аффилиативные мотивы – существенная характеристика кросс-культурных различий между ними.

В настоящем исследовании предпринимается попытка операционализации и выявления эмпирической (факторной) структуры интраэтнических факторов в комплексной модели влияния интра- и экстраэтнических факторов на межэтническое взаимодействие. В связи с тем, что в исследование привлечены выборки русских и коми-пермяков, можно ожидать, что структура интраэтнических факторов обнаруживает этническую специфику, которая выражается в своеобразии его факторных структур у представителей разных этносов.

Организация и методы исследования

В исследовании приняли участие 143 студента 1–5 курсов гуманитарных специальностей Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета и Пермской государственной академии искусства и культуры, из них 76 студентов относящих, себя к русскому этносу, и 67 студентов относящих себя к коми-пермяцкому этносу. Половой состав: русские студенты – 52 девушки и 24 юноши, коми-пермяцкие – 48 девушек и 19 юношей. Возраст участников $M = 20,84$; $SD = 3,22$.

Для измерения конструкта этнического «Я» был использован Пермский вопросник этнического «Я» [12], состоящий из пунктов, характеризующих субмодальности этнического «Я»: Авторского, Воплощенного, Превращенного, Вторящего. Для измерения этнических аффилиативных мотивов был использован вопросник этнической аффилиации [13]. В основе вопросника лежит концепция аллоцентризма-идеоцентризма [26]. Для измерения этнической идентичности был использован вопросник этнической идентичности (Рыжова, Солдатова, 1995), который позволяет измерить разные типы этнической идентичности: позитивная этническая идентичность, этническая индифферентность, этнонигилизм, этноэгоизм, этноизоляция и национальный фанатизм.

В качестве методов статистической обработки данных использовались эксплораторный факторный анализ (метод главных компонент, вращение способом *Varimax*). Анализ позволил обнаружить структуры взаимосвязей этнического «Я», этнической идентичности и этноаффилиативных мотивов, которые интерпретировались как латентные факторы этнического самосознания, включающие в себя соответствующие компоненты.

Результаты и их обсуждение

В результате факторного анализа показателей этнического «Я», этнической идентичности и этноаффилиативных мотивов в общей выборке студентов было выделено 4 фактора, общая доля объяснимой дисперсии 68,24 % (табл. 1). В первый фактор со значимыми нагрузками вошли показатели этнического «Я»-Авторского и этнического «Я»-Воплощенного. Данный фактор был назван «Этническая регуляторная активность субъекта». Во второй фактор вошли показатели этнонигилизма, этноиндифферентности, позитивной идентичности и этнического «Я»-Превращенного. Данный фактор был назван «Баланс этнических предпочтений «своих» и «чужих»». В третий фактор вошли показатели позитивной идентичности, этнического «Я»-Вторящего, этноаффилиативных мотивов и (с отрицательным знаком) анти-этноаффилиативных мотивов. Данный фактор был назван «Зависимое слияние со своим этносом». В четвертый фактор вошли показатели этноэгоизма, этноизоляции и этнофанатизма. Данный фактор был назван «Этноизоляционные этнические проявления».

Таблица 1

Факторная структура показателей этнического «Я», этнической идентичности и этноаффилиативных мотивов на выборке русских и коми-пермяцких студентов

Переменные	Факторы			
	1	2	3	4
ЭЯ Авторское	0,68	–	–	–
ЭЯ Воплощенное	0,63	–	–	–
Этнонигилизм	–	0,52	–	–
Этническая индифферентность	–	0,48	–	–
Позитивная этническая идентичность	–	0,43	0,56	–
ЭЯ Превращенное	–	0,69		–
ЭЯ Вторящее	–	–	0,56	–
Этноаффилиативные мотивы	–	–	0,77	–
Антиэтноаффилиативные мотивы	–	–	-0,48	–
Этноэгоизм	–	–	–	0,61
Этноизоляционизм	–	–	–	0,78
Этнофанатизм	–	–	–	0,72
Доля объяснимой дисперсии, %	21,53	18,36	15,60	12,75

В результате факторного анализа показателей этнического «Я», этнической идентичности и этноаффилиативных мотивов в выборке русских студентов было выделено 3 фактора, общая доля объяснимой дисперсии 65,99 % (табл. 2). В первый фактор со значимыми нагрузками вошли показатели этнонигилизма, этноиндифферентности и этнического «Я»-Превращенного. Данный фактор был назван «Этническая индифферентность-толерантность». Во второй фактор вошли показатели этноизоляционизма, этнофанатизма, этнического «Я»-Авторского и этноаффилиативных мотивов. Данный фактор был назван «Этноизоляционизм». В третий фактор вошли показатели позитивной этнической идентичности, этноэгоизма, этнического «Я»-Воплощенного, этнического «Я»-Вторящего и (с отрицательным знаком) антиэтноаффилиативных мотивов. Данный фактор был назван «Слияние с этносом».

На выборке коми-пермяков было выделено 3 фактора, общая доля объяснимой дисперсии 66,9 % (табл. 3). В первый фактор со значимыми нагрузками вошли показатели позитивной этнической идентичности, этнического «Я»-Воплощенного, этнического «Я»-Вторящего и этноаффилиативных мотивов. Данный фактор был назван «Этническое слияние». Во второй фактор вошли показатели этнонигилизма, этноиндифферентности и этнического «Я»-Превращенного. Данный фактор был назван «Этническая индифферентность». В третий фактор вошли показатели этнического «Я»-Превращенного, этноэгоизма (с отрицательным

знаком), этноизоляционизма (с отрицательным знаком), этнофанатизма (с отрицательным знаком), этнического «Я»-Авторского и анти-этноаффилиативных мотивов. Данный фактор был назван «Обособление от этноса».

Таблица 2

Факторная структура показателей этнического «Я», этнической идентичности и этноаффилиативных мотивов на выборке русских студентов

Переменные	Факторы		
	1	2	3
Этнонигилизм	0,49	–	–
Этническая индифферентность	0,69	–	–
Позитивная этническая идентичность	–	–	0,59
Этноэгоизм	–	–	0,71
Этноизоляционизм	–	0,75	–
Этнофанатизм	–	0,52	–
ЭЯ Авторское	–	0,72	–
ЭЯ Воплощенное	–	–	0,74
ЭЯ Превращенное	0,58	–	–
ЭЯ Вторящее	–	–	0,77
Этноаффилиативные мотивы	–	0,64	–
Антиэтноаффилиативные мотивы	–	–	-0,55
Доля объяснимой дисперсии, %	28,14	22,74	15,11

Таблица 3

Факторная структура показателей этнического «Я», этнической идентичности и этноаффилиативных мотивов на выборке коми-пермяцких студентов

Переменные	Факторы		
	1	2	3
Позитивная этническая идентичность	0,59	–	–
ЭЯ Воплощенное	0,78	–	–
ЭЯ Вторящее	0,85	–	–
Этноаффилиативные мотивы	0,67	–	–
Этнонигилизм	–	0,72	–
Этническая индифферентность	–	0,59	–
ЭЯ Превращенное	–	0,45	0,44
Этноэгоизм	–	–	-0,79
Этноизоляционизм	–	–	-0,66
Этнофанатизм	–	–	-0,51
ЭЯ Авторское	–	–	0,59
Антиэтноаффилиативные мотивы	–	–	0,48
Доля объяснимой дисперсии, %	27,46	26,15	13,29



Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что этническая «Я»-концепция, этническая идентичность и этноаффилиативные мотивы являются взаимосвязанными конструктами, системно структурирующимися под влиянием латентных факторов. Предположительно, в качестве латентных факторов, структурирующих данные компоненты, выступают модальности этнического самосознания, которые проявляются как конкретные проявления аттитюдов личности к своему и чужому этносам.

Обнаружено, что выраженность этнического «Я» проявляется на фоне развитых этноаффилиативных мотивов, при этом «Я»-Вторящее, т.е. субъективно воспринимаемая зависимость этнофора от своей этнической группы, способствует усилению этноаффилиативных тенденций.

Выраженность этноаффилиативных мотивов сопряжена с сознательным предпочтением своего этноса при одновременном уважительном отношении к другим этносам. В то же время мотивы обособления от этноса актуализированы на фоне слабовыраженной идентичности вплоть до ее отрицания.

У русских студентов этнические установки, связанные со стремлением обладать теми или иными сторонами этноса, желанием индивидуализации его проявлений обнаруживаются наряду с выраженной актуализацией этнической составляющей сознания, слиянием с этносом по принципу Я+Они=Мы. У коми-пермяцких студентов выраженное этническое «Я» сопряжено с проявлениями этнической толерантности, понимаемой через слабую выраженность таких негативных проявлений этнической идентичности, как этноэгоизм, этноизоляция, этнофанатизм.

Латентными факторами, определяющими структуру интраэтнических факторов, выступают этническая регуляторная активность субъекта, баланс этнических предпочтений «своих» и «чужих», зависимое слияние со своим этносом, а также этноизоляционные этнические проявления. При этом структура этнического самосознания обнаруживает чувствительность к этнической специфике и может быть рассмотрена в контексте кросс-культурных различий. Так, обнаружено, что интраэтнические факторы русских структурированы через симптомокомплексы этнической индифферентности – толерантности, этноизоляционизма и слияния с этносом, а коми-пермяков – через симптомокомплексы этнического слияния, этнической индифферентности и обособления от этноса.

Список литературы

1. Аймаганбетова О.Х. Основы этнопсихологии: учеб. пособие. – Алма-ты: Литера, 2003. – 178 с.
2. Арутюнян Ю.В., Дробижева Л.М., Сусоколов А.А. Этносоциология: учеб. пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 271 с.
3. Балева М. В. Взаимодействия этнического Я и кросс-культурного фактора по полимодальному Я и аффилиативным мотивам (на материале удмуртских и русских студенток) // Учебный процесс в вузе искусства и культуры: организационные и научно-методические проблемы / ред. кол.

Е.А. Малянов, Е.М. Березина. – Пермь: Перм. гос. ин-т искусства и культуры, 2004. – С. 110–113.

4. Балева М.В. Полимодалное Я: этнический и кросс-культурный аспекты (на материале удмуртских и русских студентов) : дис. ... канд. психол. наук.– Пермь, 2004. – 192 с.

5. Балева М.В., Корниенко Д.С. Эмоциональный характер информационного воздействия как фактор восприятия русскими иммигрантов в Россию // Вестник Перм. гос. ин-та искусства и культуры. – Пермь, 2007. – № 5. – С. 167–186.

6. Выскочил А.А. Кросс-культурное исследование взаимосвязи этнической идентичности и этнической толерантности в северо-западной части Башкирии // Психологические исследования этнической толерантности / под ред. Е.И. Маркиной. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003. – С. 88–148.

7. Вяткин Б.А., Хотинец В.Ю. Этническое самосознание как фактор развития индивидуальности // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17, № 5. – С. 69–75.

8. Дробижеева Л.М. Проблемы межэтнических отношений // Социология межэтнической толерантности / отв. ред. Л.М. Дробижеева. – М.: Ин-т социологии РАН, 2004. – 222 с.

9. Козлова М. Развитие национального самосознания у современных русских студентов // Журнал прикладной психологии. – 2000. – № 4. – С. 54–59.

10. Корниенко Д.С., Балева М.В. Теоретические основания комплексной модели влияния экстраэтнических и интраэтнических факторов на параметры межэтнического взаимодействия // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2012. – № 5/6. – С. 99–111.

11. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. – М.: Ключ-С, 1999. – 224 с.

12. Рябикова М.В. Пермский вопросник этнического Я: надежность и валидность // 85 лет высшему профессиональному образованию на Урале / отв. ред. Е.М. Березина. – Пермь: Перм. гос. ин-т искусства и культуры, 2002. – С. 112–117.

13. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности – М.: Смысл, 1998. – 389 с.

14. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Ин-т психологии РАН: Академический проект, 1999. – 320 с.

15. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание. – СПб.: Алетейя, 2000. – 240 с.

16. Шпет Г.Г. Введение в этническую психологию. – СПб.: П.Э.Т.: Алетейя, 1996. – 154 с.

17. Allocentric versus idiocentric tendencies: Convergent and discriminant validation / H.C. Trandis, K. Leung, M. Villareal, F.L. Clarc // Journal of Research in Personality. – 1985. – № 19. – P. 395–415.

18. Altemeyer B. The other authoritarian personality.// Advances in experimental social psychology/ M. P. Zanna (Ed.). – San Diego: Academic Press, 1998. – Vol. 30. – P. 47–92.

19. Stereotypes as justifications of prejudice / C.S. Crandall, A. Bahns, R. Warner, V. Schaller // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2011. – Vol. 37, № 11. – P. 1488–1498.



УДК 159.922

А.В. Краснов**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ КАК ПРЕДИКТОР УСПЕВАЕМОСТИ ЕГО УЧЕНИКОВ****PRIMARY SCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY AS A PREDICTOR OF STUDENTS' ACADEMIC PERFORMANCE**

В статье представлены результаты пилотного исследования выполненного в рамках теории интегральной индивидуальности. Цель исследования – изучение связи успеваемости ученика начальных классов с уровнем развития профессиональной активности его учителя. Показано, что у учеников, обучающиеся у учителя с высоким уровнем профессиональной активности, выше успеваемость по математическому и естественнонаучному циклам, а также выше средний балл успеваемости по основным учебным предметам.

Ключевые слова: профессиональная активность, учитель начальных классов, третьеклассник, успеваемость, индивидуальность.

The article presents the results of a pilot study performed in line with the theory of integral individuality. The aim of the article is the study of connection between student's academic performance and primary school teacher's professional activity. Results: Students of teacher with low level of professional activity have higher academic performance in mathematical and natural-science cycle, and have higher grade point average in core academic subjects.

Key words: professional activity, a primary school teacher, a third-grader, academic performance, individuality.

Введение

В настоящее время проблема субъектных свойств педагога, определяющих эффективность педагогической деятельности, стала предметом специального теоретического и экспериментального изучения [5; 7; 10; 12; 13]. При этом исследователи изучают субъектные свойства педагогов в связи с его личностным развитием, без экспериментального соотнесения с тем, какое влияние данные свойства оказывают на личность, учебную деятельность и успеваемость их учеников. Однако реалии современной начальной школы, переходящей на образовательные стандарты второго поколения, предполагают наличие данной связи. Таким образом, ее исследование является крайне *актуальной психолого-педагогической проблемой.*

В настоящей статье представлены результаты пилотного исследования, целью которого явилось изучение связи успеваемости ученика начальных классов с уровнем развития профессиональной активности его учителя. В качестве *гипотезы* выступило предположение о том, что ученики начальных классов, обучающиеся у учителей с разным уровнем развития профессиональной активности, обладают различной успеваемостью по основным учебным предметам.

Профессиональная активность учителя начальных классов

Основной категорией в рамках предмета данного исследования является «профессиональная активность» (субъектная активность в профессиональной деятельности учителя). Данная категория связана с такими психологическими феноменами как саморазвитие, неадаптивность деятельности, зависимость деятельности от субъекта, поэтому основной теоретический анализ должен быть посвящен исследованию соотношения между собой следующих понятий: «активность», «деятельность», «субъект» и «субъектность».

Несмотря на то что изучение активности имеет богатую традицию в отечественной психологии [1; 2; 4; 9; 11; 14; 16; 17], понимание ее сущности от исследования к исследованию может меняться: активность может рассматриваться как способ существования субъекта [16], как внутренняя предпосылка самодвижения деятельности [11], как противоположность пассивности [6], в последнем случае она может быть соотнесена с понятием «субъектность».

В рамках деятельностного подхода, ставящего во главу угла категории деятельности и активности, возможно исследовать наиболее общие закономерности феноменов саморазвития, авторства; в рамках субъектно-деятельностного подхода, рассматривающего категорию субъекта в качестве основной, возможно исследование индивидуальных особенностей человека как автора своей жизни; в рамках дифференциально-психологического подхода возможно исследовать динамические, но не обязательно субъектные, характеристики деятельности со стороны их внутренней обусловленности.

В Институте психологии ПГГПУ под руководством Б.А. Вяткина, Л.Я. Дорфмана, А.А. Волочкова и М.Р. Щукина был выполнен ряд работ, посвященных проблеме активности [4]. Исследование активности в рамках Пермской психологической школы проводится по линии субъектно-деятельностной школы, в частности, линии К.А. Абульхановой-Славской и И.А. Джидарьян, т.е. активность рассматривается как интегральный показатель субъектности человека.

В связи с тем, что в современной психологической науке отсутствует единая точка зрения на феномен активности, нет ее и относительно категории «профессиональная активность». В научной литературе понятие «профессиональная активность» используется довольно часто, особенно в работах, посвященных исследованию профессиональной деятельности педагогов, однако четкого его определения авторы не дают. В книге



«Психология профессионального развития учителя» Л.М. Митина (1998) впервые в научной литературе употребляет словосочетание «профессиональная активность», но не вводит его определения. Ю.П. Поваренков (2008), изучая проблемы профессионального становления личности, использует термин «профессиональная активность» наряду с термином «профессиональная деятельность», употребляя их как синонимы. Э.Ф. Зеер (2006) в рамках изучения профессионального становления личности говорит о сверхнормативной профессиональной активности, понимая ее как уровень реализации ведущей деятельности, выражающийся в способности к проявлению профессионального энтузиазма и инициативы, самостоятельности, склонности к риску, готовности к повышению квалификации, предрасположенности к инновациям. В рамках концепции целостной активности субъекта жизнедеятельности представителем Пермской психологической школы А.А. Волочковым (2007) был разработан «Вопросник профессиональной активности учителя», однако также не было дано определение термина «профессиональная активность».

Так как в Пермской психологической школе активность рассматривается как интегративный показатель субъектности, в настоящей работе изучение педагога как субъекта профессиональной деятельности осуществляется через изучение его профессиональной активности, под последней понимается *мера субъектности учителя во взаимоотношениях с профессиональной сферой жизнедеятельности, определяющая успешность в ней*. В частности, мера того, насколько инициация, регуляция, динамика и реализация профессиональной деятельности зависят от самого учителя как субъекта этой деятельности.

Кроме того, с точки зрения А.А. Волочкова, профессиональная активность – это системное многокомпонентное образование, построенное по динамическому принципу и состоящее из четырех взаимодействующих подсистем: 1) потенциала активности, 2) регулятивного компонента, 3) динамического компонента и 4) результативного компонента.

Психологический портрет учителей с низким и высоким уровнями развития профессиональной активности

Согласно результатам наших прошлых работ [8], выраженность свойств ИИ учителя начальных классов различна в связи с уровнем развития его профессиональной активности. У учителей с высоким уровнем профессиональной активности выше показатели силы процесса возбуждения и силы процесса торможения, выше подвижность нервных процессов; они эмоционально устойчивее, решительнее, чувствительнее, у них выше самоконтроль, сила «сверх-Я», а также они более расслаблены. Административные работники школ также по разному оценивают профессиональную деятельность учителей с разной профессиональной активностью. Так, учителя с высоким уровнем развития профессиональной активности характеризуются экспертами как ответственные, активные, творческие, требовательные к ученикам, любящие порядок. Активность таких

учителей проявляется в регулярном участии в конкурсах различного уровня; творчество – в самостоятельной разработке большого количества внеклассных мероприятий, разработке разнообразных типов уроков. Учителя с низким уровнем развития профессиональной активности характеризуются экспертами как конфликтные, проявляющие малую активность при общении с родителями учеников и на педагогических собраниях.

Также согласно прошлым исследованиям [8], структура интегральной индивидуальности учителя с высоким уровнем профессиональной активности, по сравнению с учителем с низким уровнем, характеризуется значительно меньшим количеством корреляционных связей между показателями профессиональной активности и свойствами индивидуальности. Последнее объясняется тем, что свойства индивидуальности выступают лишь как «возможность» по отношению к профессиональной активности и ее компонентам у учителей с высоким уровнем профессиональной активности и как «необходимость» – у учителей с низким уровнем профессиональной активности.

Организация и методики исследования

Методы исследования. В качестве организационного метода в исследовании был использован сравнительный метод (метод поперечных срезов). Для сбора эмпирических данных использованы психодиагностические методы. Собранные в работе данные обрабатывались методами математико-статистического анализа (*t*-критерий Стьюдента).

Методики исследования. Для изучения профессиональной активности учителей начальных классов был использован «Вопросник профессиональной активности учителя» (ТАQ), разработанный А.А. Волочковым (2007).

Эмпирическая база исследования. В исследовании приняли участие 137 учителей начальных классов средних общеобразовательных школ г. Перми (возраст от 25 до 35 лет, образование – высшее, стаж работы от 5 до 10 лет, пол – женский) и 184 их ученика третьего года обучения.

Для изучения связи успеваемости ученика начальных классов с профессиональной активностью его учителя были выделены две группы учеников согласно показателю профессиональной активности их учителей. Для этого вся группа учителей ($N=137$) ранжировалась по показателю профессиональной активности, отбирались 4 учителей с наименьшим показателем (условно «низкоактивных») и 4 с наибольшим показателем профессиональной активности (условно «высокоактивных»), далее в исследовании принимали участие их ученики – учащиеся 3-х классов в возрасте 9–10 лет, обучающиеся у одного и того же учителя с 1-го по 3-й класс, – всего 184 человек (83 мальчика и 101 девочка). Группу учеников, обучающихся у учителей с низким уровнем профессиональной активности, составили 93 ученика, а группу, обучающихся у учителей с высоким уровнем профессиональной активности – 91 ученик.



Результаты исследования

Для анализа различий в успеваемости между группами учеников, обучающихся у учителей с низким или высоким уровнем профессиональной активности, был использован *t*-критерий Стьюдента (см. таблицу).

Достоверность различий средних значений успеваемости в группах учеников, обучающихся у учителей с низким и высоким уровнем профессиональной активности

Показатели успеваемости за год	Средние значения учеников, обучающихся у		Достоверность различий	
	учителей с низким уровнем профессиональной активности	учителей с высоким уровнем профессиональной активности	t	p
Гуманитарный цикл (русский язык)	3,56	3,70	-1,53	не значимо
Математический цикл (математика)	3,52	4,05	-5,61	<0,001
Естественнонаучный цикл (окружающий мир)	3,83	4,04	-2,61	<0,01
Средний балл	3,54	3,88	-3,87	<0,001

Успеваемость в учебной деятельности школьников определялась на основе среднего балла текущей успеваемости в течение года по предметам гуманитарного, математического и естественнонаучного циклов. Сравнение показало, что у учеников, обучающихся у учителя с высоким уровнем профессиональной активности, выше успеваемость по математическому и естественнонаучному циклам, а также выше средний балл успеваемости по основным учебным предметам.

Выводы

У учеников, обучающихся у учителя с высоким уровнем развития профессиональной активности, выше успеваемость по математическому и естественнонаучному циклам, а также средний балл успеваемости по основным учебным предметам.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Брушлинский А.В. Психология субъекта. – СПб.: АЛЕТЕЙЯ, 2003. – 272 с.
3. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: интегративный подход. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2007. – 376 с.
4. Вяткин Б.А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека. – Пермь: Звезда, 2000.
5. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 219 с.



6. Джидарьян И.А. Категория активности и ее место в системе психологического знания // Категории материалистической диалектики в психологии. – М.: Наука, 1988. – С. 56–88.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
8. Краснов А.В. Структура и функции профессиональной активности в интегральной индивидуальности (на материале учителей начальных классов): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 2012. – 26 с.
9. Крупнов А.И. Психологические проблемы исследования активности человека // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 25–33.
10. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М., 1989.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2004. – 352 с.
12. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996.
13. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта: Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. – 200 с.
14. Петровский В.А. Человек над ситуацией. – М.: Смысл, 2010. – 559 с.
15. Поваренков Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности. – Ярославль: Канцлер, 2008. – 402 с.
16. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 191 с.
17. Сергиенко Е.А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции // Психологические исследования [Электронный ресурс]: электрон. науч. журн. – 2009. – № 5(7). – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/223-sergienko7.html> (дата обращения: 07.06.2013).

УДК 159.922

Т.А. Попова

**ТРЕВОЖНОСТЬ И САМООЦЕНКА ПОДРОСТКОВ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДЕТСКОМ ДОМЕ И ПАТРОНАТНОЙ
СЕМЬЕ***

**ANXIETY AND SELF-ESTEEM IN TEENAGERS FROM ORPHANAGES
AND FOSTER FAMILIES**

В статье приводятся результаты сравнительного исследования эмоциональной сферы и самооценки подростков, воспитывающихся в детском доме и патронатных семьях. Выявлено, что у подростков из детского дома

© Попова Т.А., 2013

* Статья подготовлена в рамках проекта № 032-Ф Программы стратегического развития ПГГПУ



более выражены страх переживания социального стресса, реактивной и личностной тревожности, фрустрации потребности в достижении успеха. Страх самовыражения и проверки знаний, несоответствия ожиданиям окружающих выше у подростков из патронатной семьи. Установлено, что у подростков из патронатной семьи личностная тревожность коррелирует с самооценкой.

Ключевые слова: эмоционально-личностная сфера, детский дом, патронатная (замещающая) семья, страх самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, ситуативная и личностная тревожность, самооценка.

The paper presents results of comparison of emotionality and self-esteem between teenagers brought up either in orphanages or foster families. It was found that teenagers from orphanages have stronger fears of social stress, higher levels of reactive and personal anxiety and frustration of achievement motives. On the other hand, teenagers from foster families obtain higher scores on measures of fear of self-expression, fear of knowledge testing, and fear of not complying with expectations of others. Data also revealed a correlation between self-esteem and personal anxiety in teenagers from foster families.

Key words: emotionality, orphanage, foster family, fear of self-expression, fear of not complying with expectations of others, reactive and personal anxiety, self-esteem.

В настоящее время в России весьма остро дискутируются проблемы усыновления, опеки и воспитания детей–сирот и оставшихся без попечения родителей. Вместе с увеличением числа усыновлений и появлением новых форм социального устройства возникла необходимость решения проблем социально-психологической адаптации детей и подростков в приемной и замещающей семье. Особое внимание уделяется психологическому сопровождению этих семей, квалифицированной помощи психологов (и психиатров) для коррекции не только индивидуальных особенностей детей, но и внутрисемейных отношений, функционирования семьи в целом [8].

Влияние разлуки с матерью на психическое развитие и формирование личности детей, воспитывающихся в приютах и детских домах, являлось предметом многих психологических исследований. Одним из первых изучал влияние условий воспитания в закрытых учреждениях на развитие и социальную адаптацию ребенка-сироты Дж. Боулби [1], он доказал, что проблема заключается в отсутствии возможности установить интимные, эмоционально насыщенные, устойчивые отношения с объектом привязанности для ребенка-сироты. Отсутствие родительской любви и заботы, воспитание в условиях приюта, детского дома приводит к «расстройствам привязанности» (Д. Боулби) [1], «психической депривации» (Й. Лангмейер, З. Матейчек) [3],

нарушениям мотивационно-потребностной сферы, личностной идентичности (А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых) [9; 10]. У детей, воспитывающихся в детском доме, развивается психическая депривация, характеризующаяся нарастающими отклонениями в эмоциональном и интеллектуальном развитии, нарушением социальных контактов. Исследователи выделяют сенсорную, социальную, эмоциональную и когнитивную депривации. В целом депривация определяет особенности средовой психической дезадаптации и является одной из главных причин нарушения психоэмоциональной сферы детей-сирот [2; 3; 9].

Для многих детей и подростков, воспитывающихся в детских домах, характерны искажения в общении с взрослыми. С одной стороны, обострена потребность во внимании, доброжелательности, ласке, эмоциональном тепле со стороны взрослого, а с другой – полная неудовлетворенность этих потребностей: чрезвычайно малое количество обращений взрослых к детям, отсутствие личностного, тактильного контакта, эмоциональная бедность, однообразие содержания общения. Ребенок, оставшийся без попечения родителей, обладает негативным опытом социального взаимодействия, испытал на себе жестокое обращение близких, отсутствие заботы, любви и внимания в семье [1; 3]. Кроме того, дети из детских домов имеют в среднем более низкую самооценку, чем их сверстники, живущие в семье. Необходимость воспитанника детского дома приспособиваться и заслуживать хорошее отношение к себе, отсутствие постоянной заботы и безусловной любви часто приводят к формированию у него пассивного отношения к жизни, устойчивому конформизму и не позволяют вырабатывать собственные принципы, ценности и ориентиры [9; 11]. Детям-сиротам присущи специфические психологические особенности, поведенческие проявления, особенности социальной адаптации. В исследовании психического здоровья детей-сирот, проведенного М.О. Проселковой, выявлено, что психические расстройства определяются сочетанием взаимодействия «органического», дизонтогенетического, психогенно-депривационного и личностного факторов. Для детей-сирот характерны: пассивно-зависимый тип приспособления в микросоциальной среде; ограниченность и бедность эмоционального сопереживания и эмпатийности; низкий уровень побуждений и самосознания; выраженные расхождения между реальным и идеальным «Я», низкий уровень самоконтроля и иждивенческая ориентация на социальную поддержку [2].

В силу возрастных особенностей повышенная тревожность характерна для подростковой психики. Возрастание тревожности в подростковом возрасте связано с переживанием эмоционального дискомфорта, ожиданием неблагополучия, предчувствием грозящей опасности. В силу того, что развитие Я-концепции подростка носит противоречивый и конфликтный характер, тревожность, становясь своеобразным психологическим барьером на пути достижения



успеха, углубляет и усиливает этот конфликт. Отрицательный эмоциональный опыт подростка закрепляется в поведении, выработке механизмов компенсации и психологических защит, становясь устойчивым личностным свойством [8].

У подростков, оставшихся без родительского попечения, тревожность усиливается факторами депривации (материнской, эмоциональной, социальной), психологической травмы разлуки с семьей, недостаточностью развития познавательных процессов. Это может привести к неконструктивным формам поведения, отразиться на психоэмоциональном благополучии подростков и вызвать негативные личностные изменения, сформировать устойчивую заниженную самооценку подростков. Развитие всех аспектов «Я» (представления о себе, отношения к себе, образа «Я», самооценки) у воспитанников детских домов не просто отстает, но имеет качественно специфическую форму [9; 10].

Одним из вариантов решения проблемы интеграции детей-сирот в общество является патронатная семья. Представляя собой гибкую модель социального родительства, она может успешно способствовать формированию адекватных способов психосоциальной адаптации подростков. Патронат зачастую понимается как аналог широко применяемого в зарубежной практике помещения детей-сирот в фостеровские семьи (*foster family*). На патронатное воспитание передаются дети-сироты; дети, родители которых неизвестны или местонахождение которых не установлено, лишены родительских прав, ограничены в родительских правах, лишены свободы, признаны в судебном порядке недееспособными, безвестно отсутствующими; дети, родители которых по состоянию здоровья не могут лично осуществлять их воспитание и содержание или уклоняются без уважительных причин от воспитания, содержания детей или от защиты их прав и интересов; а также в других случаях отсутствия родительского попечения. Формы патронатного воспитания могут быть различными: на длительный срок (возврат в кровную семью невозможен из-за необратимой деградации и распада этой семьи); с перспективой усыновления; в целях постинтернатной адаптации (подросток, который не жил раньше в семейной обстановке, в патронатной семье готовится жить самостоятельно); на короткий период времени (до полугода либо периодически на несколько дней), например на каникулы, выходные дни, на время оценки состояния здоровья, психических особенностей и развития ребенка.

Надо заметить, что подобная модель имеет ряд недостатков, связанных с тем, что ребенку может быть трудно воспринять новую семью своей, так как человек, которого он называет «мамой», получает за это зарплату. Кроме того, неуверенность в семейных отношениях может порождаться опасениями за будущее в связи с возможностью расторжения контракта и возвращения ребенка в детский дом. В замещающей семье, по исследованиям В.Н. Ослон [4; 5],

встречаются ситуации отказа от воспитания и возвращения подростка обратно в детский дом. Причиной возвращения, «запускающим механизмом» отторжения зачастую является пубертатный кризис [6]. Г.Н. Соломатина [11], характеризуя психологические барьеры, возникающие в патронатной семье в период адаптации, подчеркивает, что дети нередко принимаются в семью в ситуации «опустевшего гнезда» или его ожидания. Страх замещающих родителей не справиться с воспитанием провоцирует сверхконтроль и тревогу, которая бессознательно индуцируется на приемного ребенка, усиливая его эмоциональные переживания. Исследование Л.С. Печниковой и Е.Б. Жуйковой показало, что у детей, воспитывающихся в приемных семьях, комплекс нарушений близок к тем, что наблюдается у детей из детских домов. Эти данные опровергают расхожее мнение о том, что усыновление всегда лучше, чем жизнь ребенка в детском доме. В некоторых случаях неблагоприятная наследственность, отрицательный ранний опыт детей даже при усыновлении и жизни их в семье не компенсируют возникшего в раннем детстве ощущения отторгнутости, способствующего формированию негативной Я-концепции и размытой личностной идентичности [7].

Все авторы отмечают одним из серьезных факторов неуспешного воспитания отсутствие или нехватку знаний и представлений патронатных родителей о трудностях взаимодействия и общения с детьми и подростками, имеющими личностные травмы и опыт депривации, в результате которых возникают психологические барьеры, нарушающие семейные взаимоотношения и снижающие степень взаимного доверия [5; 7; 9; 11].

Таким образом, проблема адаптации детей-сирот в патронатной семье, их психологического самочувствия, взаимоотношений с новыми родителями, переживаний и страхов, называемых «аффектом неадекватности» [6], является актуальной, востребованной и в то же время дискуссионной, неоднозначной и недостаточно исследованной. В данном контексте сравнительное изучение эмоционально-личностной сферы подростков, воспитывающихся в патронатной семье и детском доме, нам представляется весьма значимым. В исследовании мы *предположили*, что подростки, живущие в патронатной семье и детском доме, отличаются уровнем тревожности и адекватностью самооценки.

Для верификации данной гипотезы были сформулированы следующие задачи:

1. Изучить особенности эмоциональной сферы (общая тревожность, ситуативная и личностная тревожность, невротические состояния) и самооценки подростков из детского дома и патронатной семьи.
2. Сравнить показатели средних значений эмоциональной сферы и самооценки в изучаемых выборках по *t*-критерию Стьюдента.
3. Изучить характер интеркорреляций показателей эмоциональной сферы и самооценки подростков из детского дома и патронатной семьи.



Для решения поставленных задач исследования был применен валидный и надежный диагностический инструментарий. Диагностика уровня школьной тревожности исследовалась по методике Б. Филиппса, которая включает следующие шкалы (факторы): общая тревожность в школе, переживания социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношении с учителями. Для диагностики оперативной оценки функциональных психоэмоциональных состояний самочувствия, активности настроения (САН) использовалась методика В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай, М.П. Мирошникова. Исследование субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности проводилось по методике Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина. Для выявления и оценки невротических состояний (депрессии, астении, тревожности) был применен опросник К.К. Яхина и Д.М. Менделевича. Исследование самооценки личности осуществлялось по методике А.С. Будасси.

В данном исследовании, проведенном в 2011–2012 гг., приняли участие 60 подростков 13–14 лет, воспитанников ГКОУ «Детский дом № 3» г. Перми. Из них – 30 подростков, живущих в детском доме, и 30 воспитанников патронатных семей. Эмпирические данные были обработаны с использованием методов математической статистики (t-критерий Стьюдента и корреляционный анализ Пирсона) по программе *Statistica-7*.

Основные результаты исследования

Сравнение средних значений изучаемых показателей по t-критерию Стьюдента в выборках подростков из патронатной семьи и детского дома выявило ряд значимых различий в показателях тревожности (табл. 1).

Таблица 1

Различия показателей тревожности в выборках подростков из детского дома и патронатной семьи

Показатели исследования	X- ср. патронатная семья	X ср. детский дом	t-критерий Стьюдента	p – вер. ош.
Общая тревожность	14,9	16,8	-2,20	0,03*
Переживание социального стресса	5,1	6,2	-2,01	0,04*
Фрустрация потребности в достижении успеха	4,5	8,3	-5,99	0,000***
Страх самовыражения	6,3	4,4	5,20	0,0003***
Страх ситуации проверки знаний	5,3	4,4	3,15	0,002**
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	5,4	2,9	7,47	0,0000***
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	6,0	4,0	6,09	0,0000***
Реактивная тревожность	24,9	32,5	-3,22	0,002**
Личностная тревожность	27,3	37,9	-5,14	0,003***

В частности, обнаружено, что показатели общей тревожности, переживания социального стресса, фрустрации потребности в достижении успеха, а также реактивной и личностной тревожности выше у подростков, воспитывающихся в детском доме, чем у их сверстников, живущих в патронатной семье. В то же время страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих выше у подростков из патронатной семьи. Кроме того, у подростков из патронатной семьи физиологическая сопротивляемость стрессу ниже, чем у их сверстников из детского дома. Мы предполагали, что замещающая семья дает ощущение более устойчивого эмоционального благополучия и личностной защищенности, нежели детский дом. Вероятно, эмоциональное и личностное благополучие зависит от многих факторов: длительности жизни подростка в патронатной семье, ее психологического климата, стиля детско-родительских отношений, личностных качеств патронатных родителей (воспитателей) и др. Полученные нами результаты подтверждают исследования В.Н. Ослон. Она подчеркивает, что для многих замещающих семей характерна склонность к гиперопеке. Страх родителей не справиться с воспитанием может провоцировать тревогу и сверхконтроль. Подростки, имеющие опыт социальной депривации, по определению являющиеся «трудными», подкрепляют эту тревогу своим поведением [4; 6].

Как отмечает Г.Н. Соломатина, какой бы ни была жизнь ребенка в детском доме, она была для него привычной. Страхи ребенка связаны с резкой сменой социальной ситуации, которая является стрессовой, усиливающейся сменой места жительства [11]. Таким образом, с одной стороны, потребность в принятии и любви, с другой – конфликтное взаимодействие усиливают страх несоответствия подростка ожиданиям окружающих взрослых и возвращения в детский дом.

Следующей задачей нашего исследования было выявление характера интеркоррелятов показателей эмоционально-личностной сферы подростков из детского дома и патронатной семьи. На основании *корреляционного анализа Пирсона* мы получили следующие результаты (табл. 2, рис. 1).

Таблица 2

Характер корреляций между показателями эмоциональных состояний подростков, воспитывающихся в детском доме

Показатели	1	2	3	6	8	11	13	14
Самочувствие	–	–	–	0,37	-0,39	–	–	–
Реактивная тревожность	0,45	0,45	0,53	–	–	–	-0,39	-0,40

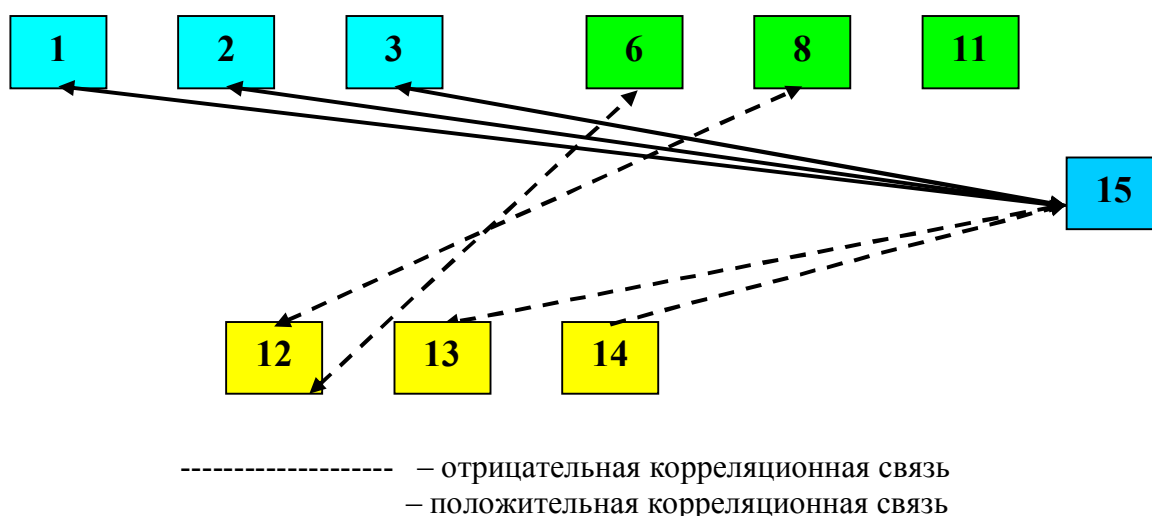


Рис. 1. Корреляционные взаимосвязи между показателями эмоциональной сферы подростков, воспитывающихся в условиях детского дома

Условные обозначения: 1 – депрессивность, 2 – астения, 3 – тревожность, 6 – фрустрации потребности в достижении успеха, 8 – страх ситуации проверки знаний, 11 – проблемы в отношениях с учителями, 12 – самочувствие, 13 – активность, 14 – настроение, 15 – реактивная тревожность.

Обнаружено, что показатель «реактивная тревожность», (которая рассматривается как временное, устойчивое состояние только в определенных жизненных ситуациях), положительно коррелирует с «депрессивностью» ($r=0,45^*$), «астенией» ($r=0,45^*$), «тревожностью» ($r=0,53^{**}$), отрицательно – с «активностью» ($r= -0,39^*$) и «настроением» ($r= -0,40^*$) подростков – воспитанников детского дома. Показатель «самочувствие» отрицательно взаимосвязан с показателем «фрустрация потребности в достижении успеха» ($r=0,37^*$) и с показателем «страх ситуации проверки знаний» ($r= -0,39^*$).

Таким образом, мы имеем определенный симптомокомплекс корреляций показателей эмоциональной сферы: переживания неудовлетворенности потребности в успехе, неудовлетворенности в достижении высокого результата и тревоги в ситуациях проверки знаний. Интеркоррелятов показателей эмоциональной сферы и самооценки в данной выборке не обнаружено. В то же время корреляционный анализ показал иной характер взаимосвязей изучаемых свойств в выборке подростков из патронатной семьи (табл. 3).

Таблица 3

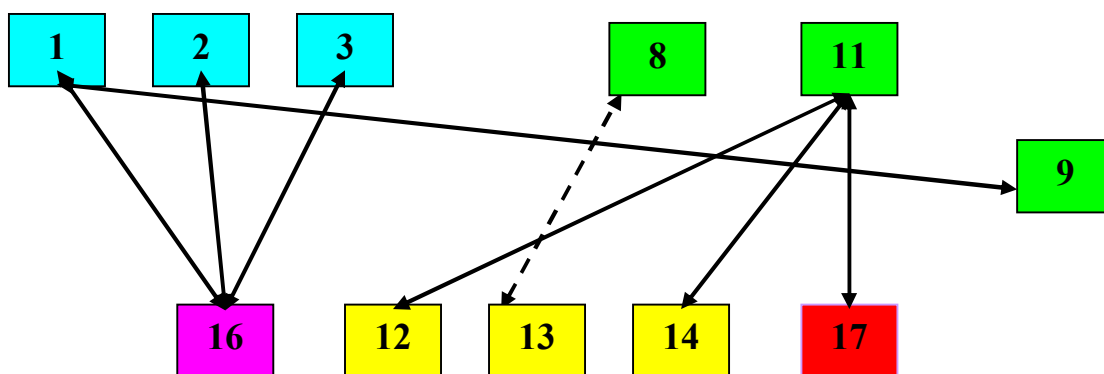
Характер корреляций между показателями эмоциональных состояний подростков, воспитывающихся в патронатной семье

Показатели	1	2	3	8	11
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	0,48	–	–	–	–
Самочувствие	–	–	–	–	0,42
Активность	–	–	–	-0,37	–
Настроение	–	–	–	–	0,42
Личностная тревожность	0,46	0,41	0,43	–	–
Самооценка	–	–	–	–	0,60

Анализ характера корреляций показателей эмоциональной сферы и самооценки продемонстрировал, что в выборке подростков из патронатной семьи с отрицательными эмоциональными состояниями («депрессивностью» ($r=0,46^*$), «астенией» ($r=0,41^*$), «тревожностью» ($r=0,43^*$)) коррелирует личностная, а не реактивная тревожность, как это было в выборке подростков из детского дома.

Выявлено, что показатель «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» положительно коррелирует с «депрессивностью» ($r=0,48^{**}$), показатель «проблемы и страхи в отношениях с учителями» положительно связан с показателями «самочувствие» ($r=0,42^*$) и «настроение» ($r=0,42^*$). Обнаружено также, что показатель «активность» отрицательно взаимосвязан с показателем «страх ситуации проверки знаний» ($r=-0,37^*$).

Показатель самооценки подростков коррелирует с показателем «проблемы и страхи в отношениях с учителями» ($r=0,60^{**}$). Чем выше самооценка (нахождение подростка в патронатной семье может способствовать ее повышению), тем более выражены его проблемы и страхи в отношениях с учителями. Данное противоречие может переживаться подростком как внутриличностный конфликт [8]. Иной характер корреляций, в котором представлены личностная тревожность (связанная с ситуациями, опасными для самооценки, самоуважения, самопринятия личности), а также страхи и проблемы отношений с учителями отличают структуру симптомокомплекса эмоционально-личностной сферы подростков из патронатной семьи.



----- – отрицательная (обратная) корреляционная связь

————— – положительная (прямая) корреляционная связь

Рис. 2. Корреляционные взаимосвязи между показателями эмоциональной сферы и самооценки подростков, воспитывающихся в патронатной семье.

Условные обозначения: 1 – депрессивность, 2 – астения, 3 – тревожность; 8 – страх ситуации проверки знаний, 9 – страх не соответствовать ожиданиям окружающих, 11 – проблемы в отношениях с учителями; 12 – самочувствие, 13 – активность, 14 – настроение; 16 – личностная тревожность; 17 – самооценка.

Подростковая тревожность и механизмы ее возникновения носят противоречивый, конфликтный характер, закрепляясь в поведении, компенсации, способах защиты. Эти возрастные подростковые проблемы, совпадая с изменением социальной ситуации развития, новыми условиями



жизни в патронатной семье, могут проявляться «более кризисно», длительно и интенсивно [6; 8].

В целом, обобщая результаты исследования, мы сформулировали основные выводы.

1. *Подростков – воспитанников детского дома* отличает более высокий уровень общей школьной тревожности, переживания социального стресса и фрустрации потребности в достижении успеха, реактивной и личностной тревожности.

2. *Подростков – воспитанников патронатных семей* отличает более высокий уровень страха самовыражения, ситуации проверки знаний, несоответствия ожиданиям окружающих и низкой физиологической сопротивляемости стрессу.

3. *В выборке подростков – воспитанников детского дома* выявлены корреляции реактивной тревожности, депрессивности, астении, плохого настроения с переживаниями неудовлетворенности потребности в успехе, проблем в отношениях с учителями, тревоги в ситуациях проверки знаний.

4. *В выборке подростков – воспитанников патронатных семей* выявлены корреляции эмоциональных состояний (депрессии, астении и тревожности) с личностной тревожностью, «проблемы и страхи в отношениях с учителями» – с показателями самооценки.

Таким образом, результаты исследования выявили различия эмоциональной сферы и самооценки подростков из детского дома и патронатной семьи, тем самым подтвердив гипотезу. Полученные результаты могут быть востребованы специалистами, работающими в системе психолого-педагогического сопровождения детей-сирот и оставшихся без попечения родителей

Список литературы

1. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. – М., 2003.
2. Егорова М.С., Миронова С.И. Психологическая готовность к материнству девушек, воспитанниц интернатных учреждений // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 4. – С. 79–86.
3. Лангмейер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага, 1984.
4. Ослон В.Н. Последствия возвратов из замещающих семей (по результатам прикладного исследования) // Детский дом. – 2009. – № 4.
5. Ослон В.Н. Эколого-динамический подход к психологическому сопровождению замещающей семьи // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 27–37.
6. Ослон В.Н., Косьянова Е.В. Влияние травмы сиротства на аффективно-личностную сферу подростка в условиях родственной и неродственной опеки // На пороге взросления: сб. науч. ст. МГППУ. – М., 2011. – С. 227–238.
7. Печникова Л.С., Жуйкова Е.Б. Приемные семьи в пространстве детско-родительских отношений // Психологические исследования [Электронный ресурс]: Электрон. науч. журн. – 2008. – № 2(2). – URL: <http://psystudy.ru>.



8. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – (Сер. «Детскому психологу»).
9. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 3. – С. 5–12.
10. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. – СПб.: Питер, 2005. – 406 с.
11. Соломатина Г.Н. Психологические барьеры, возникающие в патронатной семье в период адаптации // Детский дом. – 2009. – № 33(4). – С. 21–26.

УДК 159.922.6

А.Г. Радостева

РОДИТЕЛЬСТВО КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ. ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЕГО ФОРМИРОВАНИЕ

PARENTING AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON. THE FACTORS INFLUENCING ITS FORMATION

Практически каждый человек когда-то становится родителем. Готовность к родительству, осознание себя родителем и способы воспитания детей формируется под влиянием самых различных факторов. Качество воспитания, осознанное исполнение родительской роли в свою очередь определяют состояние общества, института семьи и психологическое здоровье личности последующих поколений. Рождением, воспитанием и обеспечением психического, физического и социального благополучия детей занимаются в первую очередь родители. Поэтому психологические и социальные проблемы родительства становятся приоритетным направлением научных исследований и практической работы.

Ключевые слова: родительство, родительские установки, готовность к родительству, семья.

Almost everyone at one time becoming a parent. Readiness for parenthood, parent awareness of themselves and how parenting is influenced by various factors. The quality of education, informed parental role performance, in turn, determines the state of society, the institution of the family and psychological health of the individual generations. Birth, education and the provision of mental, physical and social well-being of children is primarily the parents. Therefore, psychological and social problems of parenthood – become a priority area of research and practical work.

Key words: parenting, parental attitudes, readiness for parenting, family.



Родительство является базовым жизненным предназначением, важным состоянием и значительной социально-психологической функцией каждого человека. Характер родительства отражается на качестве потомства, обеспечивает личное счастье человека. Можно сказать, что будущее общества – это сегодняшнее состояние родительства.

Изучению семьи как воспитательного института посвящено большое количество исследований – как в отечественной, так и в зарубежной специальной и научной литературе: раскрыты различные характеристики семьи, оценена роль родителей в воспитании ребенка, исследованы взаимоотношения детей и родителей, выявлены стили и стратегии семейного воспитания, а также многое другое, имеющее отношение к семье (Д. Вольф, В.Н. Дружинин, И.С. Кон, М.И. Лисина, Э. Мэин и др.). При очень большом научном интересе к развитию детей в семье самим родителям уделяется намного меньше внимания. А для того чтобы наиболее полно изучить детско-родительские отношения и их взаимовлияние, необходимо рассматривать семью не только со стороны ребенка, но и со стороны родителя.

Изучая феномен родительства, рассмотрим вопрос его соотношения с семейной системой. Общепринятый взгляд на семью подразумевает наличие в ней кроме супружеской пары еще и детей. Семья представляет собой исторически конкретную систему взаимоотношений между супругами, а также родителями и детьми. С учетом этой точки зрения родительство можно включить как подсистему в систему семьи, в качестве относительно самостоятельного образования.

Таким образом, родительство понимается как социально-психологический феномен, который представляет собой эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, а также представлений и убеждений относительно себя как родителя, которые реализуются во всех проявлениях поведенческой составляющей родительства. Оно включает обоих супругов, которые решили дать начало новой жизни.

Родительство как психологическое явление является сложной структурой, которую Р.В. Овчарова предлагает рассматривать с точки зрения феноменологического и системного подходов [5].

Феноменологический подход к пониманию сущности родительства

Феноменологический подход используется для осмысления родительства как особого психологического явления. Этот подход использует принципы понимающей, а не объясняющей психологии:

1. Принцип понимания, требующий учета влияния субъективного фактора, определяющего переживания и поведение человека. Этот принцип предполагает глубокое проникновение в суть феномена.

2. Принцип «эпохе», или принцип воздержания от суждений. Суть этого принципа заключается в том, что во время феноменологического исследования нужно абстрагироваться от привычных стереотипов и шаблонов, не пытаться

приписать наблюдающиеся проявления феномена определенным структурам, а стараться лишь «вчувствоваться».

3. Принцип беспристрастности и точности описания требует исключить влияние субъективного опыта исследователя.

4. Принцип контекстуальности подразумевает, что феномен родительства не существует изолированно, а является составляющей частью общего восприятия и понимания человеком окружающего мира и себя.

Системный подход к пониманию сущности родительства

Используя принципы системного подхода можно констатировать следующие:

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

2. Феномен родительства многогранен. Его можно рассматривать в двух уровнях:

- как сложную комплексную структуру индивида;
- как надындивидуальное целое.

Оба этих уровня одновременно являются также и этапами формирования родительства.

3. Феномен родительства одновременно предстает в нескольких планах, разные стороны которых раскрывают сложную структуру его организации:

- план индивидуально-личностных особенностей женщины или мужчины, влияющих на родительство;

- план, охватывающий обоих супругов в единстве их ценностных ориентаций, родительских позиций, чувств, т.е. анализ родительства по отношению к семейной системе;

- план, фиксирующий родительство во взаимосвязи непосредственно с родительскими семьями;

- план, раскрывающий родительство по отношению к системе обществ.

4. Факторы, которые влияют на формирование родительства, можно представить на нескольких уровнях:

- макроуровень – это уровень общества;

- мезоуровень – это уровень родительской семьи;

- микроуровень – это уровень собственной семьи и уровень конкретной личности.

Что касается последнего положения системного подхода, то анализ литературы показал, что до сих пор в психологии вопрос о системе факторов, детерминирующих родительство, до конца еще не решен. Как правило, теоретические положения и практические исследования в области семьи касаются отдельных аспектов, связанных с формированием человека как родителя [2; 5].

В числе этих факторов наиболее изучены в отечественной психологии факторы воспроизводства [1]. Наиболее разработаны с точки зрения причинной и функциональной зависимости репродуктивные установки и репродуктивное поведение личности.

Что касается репродуктивного поведения человека, то В.В. Бойко выделяет здесь три группы факторов [1]:



1) социально-психологическую адаптацию (посредством рождаемости) к явлениям макроуровня (урбанизация, занятость женщин, образование и культура, экономическое развитие общества, нормы и явления адаптации);

2) социально-психологические факторы регулирования рождаемости на уровне семьи (содержание функций семьи, образ жизни семьи, взаимодействие в семье, прочность брака, отношение супругов к беременности, полу и числу детей как условие стабилизации брака);

3) социально-психологические факторы регулирования рождаемости на уровне личности (потребность в детях, репродуктивная установка, репродуктивные мотивы, индивидуально-личностные свойства, ценность личности детей).

Если обратиться к кросс-культурным исследованиям, касающимся объективных условий жизнедеятельности семьи [2], то к факторам, определяющим таковые, можно отнести следующие:

1) совокупность общественно-экономических факторов (способ производства, господствующая идеология, форма собственности и т.п.);

2) совокупность факторов культурной среды (образованность или мера приобщения людей к духовным ценностям общества и цивилизации вообще, уровень наличных условий для всестороннего развития личности);

3) совокупность естественно-географических условий [3].

Опираясь на положение Л.Ф. Обуховой [3] о том, что поуровневый анализ позволяет раскрыть многомерность исследуемого явления и рассматривать его как организованную целостность, можно выделить систему факторов, определяющих родительство:

1) макросистема, или уровень общественных влияний;

2) мезосистема, или уровень влияния родительской семьи;

3) микросистема, или уровень собственной семьи;

4) индивидуальный, или уровень конкретной личности.

Факторы макросистемы реализуют свое воздействие непосредственно, путем социального регулирования, и опосредованно, через весь комплекс социальных влияний.

Необходимо отметить, что в плане формирования родительства общественный уровень влияний задает для личности определенный образец родительства, дает отправную точку, которые, будучи переломлены через особенности личности обоих супругов, их ценностно-мотивационную сферу, а также опыт, полученный в родительской семье, дают начало этому формированию в каждом конкретном случае.

Рассматривая влияние общества с точки зрения его осознания личностью, необходимо отметить следующее: социальное регулирование системы общества по большей части осознается личностью, значит формирование родительства в определенной мере возможно путем социального регулирования. Опосредованное воздействие осознается слабо, однако его влияние на складывание родительства более сильно.

Факторы мезосистемы, или родительская семья, – это первичная социальная среда индивида, среда социализации. С точки зрения А. Адлера, семейная атмосфера, взаимоотношения в семье, ценностные ориентации и установки родителей являются первым фактором в развитии личности. Дети учатся нормам общежития в обществе и воспринимают культуру через своих родителей. Именно в семье человек получает первый социальный опыт, усваивает правила и нормы поведения. Родительская семья служит наиболее доступным образцом наблюдения, а при определенных условиях и подражания.

Как правило, родители для индивида – люди значимые, поэтому то, как они осуществляют свою родительскую роль, частично осознанно, а частично неосознанно впоследствии копируется в собственной семье. Какими людьми станут родителями, во многом зависит от того, что мы видели, пережили, ощутили в поведении собственных родителей. Между структурами собственных семей наблюдается прямая зависимость: супружеские семьи в подавляющем большинстве аналогичны родительским, особенности родительской семьи неосознанно воспринимаются детьми в их семьях (Дымнова, 1996).

С точки зрения И.В. Дубровиной (1981), только семья – родители и близкие родственники, их образ жизни, содержание общения и стиль взаимоотношений – формируют у детей образцы, эталоны мужчины и женщины. Дети в закрытых учреждениях лишены возможности видеть особенности поведения и отношений друг к другу и к другим людям мужчин и женщин, участвовать в семейных отношениях и воспринимать их.

Таким образом, большинство исследователей признают влияние родительской семьи в качестве образца, но также необходимо заметить, что общество и родительская семья лишь задают образец, дают определенную модель родительства, которую индивид пропускает через призму своих убеждений, взглядов, индивидуальных особенностей. То есть микросистема факторного детерминирования родительства – это тот уровень воздействия на складывающееся родительство, на котором оно приобретает окончательные черты.

На уровне микросистемы происходит согласование двух моделей родительства супружеской пары – мужчины и женщины, которые создают собственную семью и предполагают дать жизнь ребенку. Кроме того, на формирование развитой формы родительства и ее реализацию влияют конкретные условия жизни семьи: воспитательная деятельность родителей регулируется условиями жизни семьи и другими индивидуальными факторами, разными в каждой конкретной семье [6].

На уровне микросистемы на родительство воздействуют несколько факторов: направленность и индивидуальные особенности личности; согласование моделей родительства обоих супругов; конкретные условия жизни супружеской семьи.

Кроме того, факторы, определяющие родительство, можно разделить на внутренние и внешние. Внутренние факторы – это особенности личности, это индивидуальность человека. Данный уровень соотносим с факторами индивидуального уровня. Группа внешних факторов обусловлена



совокупностью внешних влияний. Их можно соотнести с факторами макро-, мезо- и микросистемы.

Итак, как мы видим, родительство является сложным образованием, которое поэтапно формируется на протяжении достаточно длительного времени. Следовательно, можно говорить о готовности или неготовности к родительству. Под термином «готовность к родительству» понимается в первую очередь готовность к воспитанию ребенка после того, как он родится, к тому, чтобы быть ему родителями в течение всей его жизни. Но начинается эта совместная жизнь гораздо раньше самого акта рождения. Есть определенная, неизменная последовательность событий, которая приводит к появлению и ребенка и родителей. На разных этапах этой последовательности соотношение ролей «природного обеспечения» и самостоятельных усилий самих родителей, как сознательных личностей будет неодинакова. Но всегда будут существовать обе составляющие. Та и другая стороны этого тандема могут обладать большей или меньшей «готовностью», могут быть «подкорректированы» извне (помощь медицинская, психологическая, педагогическая) или изнутри (физиологические механизмы беременности, родов, грудного вскармливания существенно помогают формированию родительских чувств и родительской компетентности, а также некоторые сознательные усилия). Одно всегда должно быть неизменно: обе составляющие («природное обеспечение» и личность родителей) должны взаимодействовать, а не конфликтовать.

Выделяют следующие критерии, по которым можно определить степень готовности к родительству.

1. Желание иметь ребенка на уровне потребности в заботе, в уходе, в уходе, которая без труда будет удовлетворяться при появлении ребенка. Родительство должно занять в системе ценностей достойное место, так как зачастую при появлении ребенка приходится жертвовать чем-то (личным временем, интересами, образом жизни, карьерой и т.п.).

2. Умение заботиться о ребенке. Для этого необходима предварительная подготовка к родительству.

3. Эмоциональная автономия от своих родителей, наличие своих взглядов и ценностей. Данный критерий необходим для того, чтобы родитель, при воспитании своего ребенка, не ориентировался во всем на своих родителей, иначе может произойти подмена – малыш получит «суррогатного» родителя в виде бабушки или дедушки.

4. Способность самостоятельно обеспечить ребенка. В данном случае предполагается материальная независимость как от родителей, так и от супруга. Данный критерий существует, к сожалению, в силу некрепости брачных отношений.

5. Наличие позитивного опыта любви, полученного в своей семье. Если же его нет, то нужно осознать и переработать негативный опыт.

Существование родительства невозможно без родительских установок — определенного взгляда на свою роль родителя, включающего в том числе и репродуктивный компонент установки, основанный на когнитивном,

эмоциональном и поведенческом компонентах. Родительские ожидания тесно связаны с родительскими установками; они предполагают право ожидать от других признания их ролевой позиции родителей, соответствующего поведения окружающих, согласованного с их ролью, а также вести себя соответственно ожиданиям окружающих.

Р.В. Овчарова [4] подчеркивает системный и многоплановый характер родительства и называет родительские установки и ожидания:

- 1) «мы – родители» (репродуктивные установки супругов в аспекте их отношений);
- 2) «мы – родители нашего ребенка» (установки в детско-родительских отношениях);
- 3) «это – наш ребенок» (установки и ожидания в отношении ребенка/детей).

Первый уровень характеризуется прежде всего наличием репродуктивной установки и ее особенностями. В основе возникновения репродуктивной установки «лежит потребность в детях как особое психологическое состояние индивида» (Дружинин, 2000). Это общепринятое мнение, однако среди ученых нет единой точки зрения ни на характер этой потребности, ни на ее место среди других. Большинство исследователей сходятся на том, что дети аккумулируют и удовлетворяют целую совокупность потребностей.

А.И. Антонов (1973) полагает, что у человека нет «инстинкта размножения» или любого другого инстинкта, непосредственно побуждающего к рождению детей. То есть потребность в детях не является биологически предопределенной, естественной. Это доказывается фактом сознательного вмешательства человека в репродуктивный цикл, исключающий автоматизм появления детей.

Потребность в детях – это «устойчивое социально-психологическое образование в личности, обусловленное, во-первых, устремлением иметь типичное для данного общества число детей в семье; во-вторых, чадолюбием, т.е. глубоко усвоенными установками по отношению к детям вообще. Репродуктивная установка представляет собой прежде всего нормы относительно числа детей в семье» (Антонов, 1973).

В.В. Бойко (1988) рассматривает три составляющие репродуктивной установки:

- поведенческий элемент установки, выраженный реальным репродуктивным поведением и планируемым репродуктивным поведением;
- эмоционально-оценочный аспект, представляющий собой совокупность взглядов, суждений, позиций человека в отношении численности собственной семьи;
- когнитивный элемент установки, относящийся к тем сторонам суждений и поведения, которые обусловлены наличием определенных знаний об объекте, по отношению к которым проявляется установка.

На формирование потребности в детях и, соответственно, на формирование репродуктивной установки оказывает влияние целый ряд условий: образ жизни семьи, распространенные в обществе и особенно среди ближайшего окружения типичные нормы, касающиеся количества детей; образ жизни родительской семьи и количество детей в ней; установки каждого из супругов на количество и пол детей, на детей как помощников и опору



в старости, на продолжение своего рода, семьи, фамилии, на самореализацию в детях и т.д. (Савинов, 1996).

Еще одной ипостасью проявления установок и ожиданий первого уровня являются установки и ожидания супругов по отношению друг к другу как к родителю, т.е. здесь речь идет о гласном или негласном распределении функций и ролей.

Второй уровень реализуется в стиле воспитания. Сюда входят установки супругов, обусловленные их воспитательными предпочтениями, взглядами на родительскую роль, предпочтениями той или иной системы наказаний и поощрений, гибкостью в общении (смена позиции ведущего и ведомого), взглядами на инициативность ребенка и т.п.

В своей книге «Психотерапия нового решения» М. и Р. Гульдинги дают список основных родительских предписаний и установок и принятых на их основании детских решений.

Типы или виды родительских установок:

➤ Предписание «не делай» обычно дают своему ребенку обуреваемые страхом родители, которые запрещают ему самые обычные вещи: лазать, ползать, бегать и т.д., заражая его неверием в собственные силы. Став взрослым, человек с таким предписанием не может принимать собственных решений.

➤ Предписание «не будь» – одно из самых страшных, так как в дальнейшем может породить в человеке склонность к самоуничтожению тем или иным способом. Звучит оно часто так: «Если бы не было тебя, я бы давно ушла от твоего отца», «Если бы тебя не было, я бы легче жила, а не тянула бы лямку», «Ты так тяжело рождался, что я с тех пор болею» и т.д.

➤ Предписание «не будь значимым» зарождается тогда, когда, одергивая ребенка, родители говорят: «Дети должны быть тихими и незаметными».

➤ Предписание «не добейся» дается родителями часто во время игр. Когда в ответ на победу ребенка они обижаются, прерывают контакт, как бы сообщая: «Не будь выигрывающим, а не то ...».

➤ Предписание «не будь собой» часто дают ребенку «не того» пола (например, ждали мальчика, а родилась девочка), чтобы удовлетворить свои несбывшиеся надежды начинают одевать и воспитывать девочку, как мальчика или наоборот.

➤ Предписание «не будь нормальным» и «не будь здоровым» получают те дети, о которых заботятся или любят только тогда, когда они тяжело заболевают.

Третий уровень касается непосредственно образа самого ребенка, созданного родителями, и тесно связан с удовлетворенностью родительской ролью. Именно на этом уровне происходит постоянное сопоставление (осознанное или неосознанное) идеального образа ребенка с объективной реальностью. Результат такого сопоставления выражается в родительском отношении, влияет на него.

Одна из наиболее ранних систематических классификаций родительских установок, отражающая также влияние родительской позиции на развитие ребенка, предложенная в 1937 г. О. Коннер, приведена ниже в таблице.

Типология родительских позиций

Тип позиции	Характерные словесные выражения	Способ поведения с ребенком	Влияние на развитие ребенка
Приятие и любовь	«Ребенок — центр моих интересов»	Нежность, занятия с ребенком	Чувство безопасности, нормальное развитие личности
Явное отвержение	«Ненавижу этого ребенка, не буду о нем тревожиться»	Невнимательность, жестокость, избегание контактов	Агрессивность, преступность и эмоциональная недоразвитость личности
Излишняя требовательность	«Не хочу ребенка такого, какой он есть»	Критика, отсутствие похвал, придирчивость	Фрустрация, неуверенность в себе
Чрезмерная опека	«Все сделаю для ребенка, посвящу ему себя»	Чрезмерные поправки или ограничения свободы	Инфантилизм, особенно в социальных отношениях, неспособность к самостоятельности

Резюмируя все вышеизложенное, можно сделать вывод, что родительство – это сложный социально-психологический феномен, формирующийся под влиянием трех основных групп факторов: макросистемы (общественное влияние), мезосистемы (влияние родительской семьи) и микросистемы (уровень конкретной личности); являющийся базовым жизненным предназначением, важным состоянием и значительной социально-психологической функцией каждого человека, представляющий собой эмоционально и оценочно-окрашенную совокупность знаний, а также представлений и убеждений относительно себя как родителя. Готовность к родительству закладывается на протяжении длительного времени, и от того, насколько правильно и адекватно сформировано родительство, напрямую зависит эмоциональное, психическое и даже физическое состояние самих родителей и их детей.

Список литературы

1. Бойко В.В. Семейная психология. – СПб., 1989.
2. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988.
3. Обухова Л.Ф., Шаграева О.А. Семья и ребенок. – М., 1999.
4. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 319 с.
5. Овчарова Р.В. Психология родительства. – М.: Академия, 2005.
6. Хамяляйнен Ю. Воспитание родителей. – М., 1993.



УДК 159.922

Т.М. Харламова

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА БРАЧНОЙ АССОРТАТИВНОСТИ
(НА ПРИМЕРЕ СУПРУЖЕСКИХ ПАР, ПРОЖИВАЮЩИХ В ГОРОДЕ И
СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ) *****PSYCHOLOGICAL SPECIFICS OF ASSORTATIVE MATING (ON THE
EXAMPLE COUPLES WHO LIVE IN THE CITY AND COUNTRY SIDE)**

Проведен сравнительный анализ психологической специфики брачной ассортативности супружеских пар со стажем семейной жизни до 10 лет и более 10 лет, проживающих в городе и сельской местности. Для пар, находящихся в браке менее 10 лет, результаты анализа показали, что мужчины из сельской местности стараются контролировать свою активность, а мужчины из города акцентированы на борьбе со скукой. Вместе с тем те и другие испытуемые стремятся к поиску нового опыта. Соответственно, сельские женщины продемонстрировали высокую пластичность регуляторных процессов и успешное решение жизненных проблем, а городские женщины – ориентацию на профессиональные проблемы и проблемы, связанные со здоровьем. В парах, находящихся в браке более 10 лет, сельские мужчины показали ориентацию на профессиональную сферу, а городские мужчины – стабильную потребность в новом опыте и манипулятивное поведение. Соответственно, сельские женщины сохранили пластичность регуляторных процессов и стали более целеустремленными, более ориентированными на новые знания и более ответственными за свою семью. Городские женщины показали осознание ценности активности. Общей тенденцией для всех супружеских пар можно считать выбор и сохранение партнера по принципу сходства (эффект положительной ассортативности).

Ключевые слова: брачная ассортативность, психологические свойства, стаж совместной жизни, место проживания супругов (город, село), национальность супругов.

A comparative analysis was conducted of the psychological specifics of assortative mating of couples that have been married for less than 10 years and more than 10 years and living in the city and the countryside. For couples married for less than 10 years, results of the analysis showed that men from rural areas tend to restrain their activities, whereas men from urban areas tend to prioritize fighting the boredom.

At the same time, both groups strive for new experiences. For women, subjects from rural areas showed high plasticity of regulatory processes as well as successful

resolution of daily-life issues, whereas women from urban areas were found to concentrate on professional and health-related issues. For couples married for more than 10 years, men from rural areas demonstrated a focus on the professional sphere, whereas men from urban areas showed a stable demand for new experiences and manipulative behavior. Rural women maintained the flexibility of regulatory processes and became more goal-oriented, more focused on new knowledge and more responsible for their families. Women from urban areas showed self-realization of the value of being active. A general trend for all couples is the selection and retention of spouses on the basis of similarity (positive assortative mating).

Key words: assortative mating, psychological characteristics, length of marriage, place of residence (urban, rural), ethnicity of spouses.

Многочисленные исследования показывают, что супружеские пары создаются по принципу сходства (предпочтение партнера, похожего на себя) – *положительная* ассортативность, или противоположности (предпочтение партнера по отсутствию у него определенных качеств) – *отрицательная* ассортативность. При этом практически всегда данный процесс протекает в положительном направлении, т.е. браки заключаются между людьми, похожими друг на друга (М.С. Егорова, Ю.С. Коваленко, Е.К. Гинтер, Е.Р. Еремина, А.Н. Кучер и др.). Впервые о целесообразности исследования ассортативности (в пер. с фр. *assorti* – специально подобранный) заявлено в работах Карла Пирсона (1896), который предложил использовать коэффициент корреляции для математической оценки уровня сходства супругов, а позднее (1902) провел экспериментальное исследование ассортативности по таким антропологическим признакам, как рост, длина предплечья и длина руки с расправленными пальцами. На современном этапе в науке представлены многочисленные направления изучения неслучайности подбора супружеских пар, в том числе: ассортативность личностной сферы супругов (Басс, 1984; Егорова, Паршикова [3;8]), комплементарность супругов, т.е. наличие дисассортативности (Кеттелл, Нессельрод, 1967), влияние на степень ассортативности браков уровня интеллекта, образования и социального статуса супругов (Бочков, 2002; Коваленко, 2011; Марков [6]), изменение сходства супругов с увеличением стажа брака (Rammstedt, Schupp, 2005, 2008), удовлетворенность браком, взаимопонимание супругов (Баландина [1]; Знаков [4]; Николаева [7]), оценка у супругов перцептивно-воспринимаемых характеристик, например, возраста, роста, веса, привлекательности, определенных свойств личности (Алтухов, 2003; Лавришина, Ульянова [5]; Little, Burt, Perret, 2006), ассортативность по вероисповеданию (Гинтер, 2003), влияние типа ассортативности на количество детей в семье (Ельчинова, Старцева, Мошкина, 1996), брачная ассортативность по наркомании, алкоголизму, по общей тревожности, по маниакально-депрессивным психозам, по паническим состояниям, фобиям и тому подобным проблемам (Вельков [2]; Атраментова, Филипцова, 2004).



Целью нашей работы стало изучение психологической специфики брачной ассортативности супружеских пар, проживающих в городе и сельской местности, имеющих разный стаж совместной жизни – до 10 лет и более 10 лет (всего 100 пар, поделенных на 4 равные выборки с учетом обозначенных параметров). В сформированный нами диагностический комплекс вошли: методика диагностики экстраверсии–интроверсии и нейротизма (ЕРІ) Г.Ю. Айзенка, методика диагностики уровня субъективного контроля (УСК) А.М. Эткинда, Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, опросник для измерения тенденции к поиску ощущений М. Закермана, методика диагностики склонности человека к манипулятивному поведению в межличностных отношениях (шкала макиавеллизма) В.В. Знакова, методика диагностики стилевой саморегуляции поведения человека В.И. Моросановой. Полученные данные были обработаны методами ранговой корреляции и t-критериального анализа для зависимых выборок.

В результате исследования выявлено, что в семейных парах со стажем совместной жизни до 10 лет, проживающих в сельской местности, достоверные различия обнаружены по 4 параметрам из 25, при этом у мужчин в большей степени выражены показатели «общий уровень саморегуляции», «поиск опыта» и «активность как ценность», а у женщин – показатель «гибкость». Можно предположить, что более сформированная у мужчин саморегуляция произвольной активности позволяет им компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению поставленной цели; также мужчины успешнее женщин овладевают новыми видами активности и увереннее чувствуют себя в незнакомых ситуациях. Их успехи в привычных видах деятельности стабильны, как и потребность разнообразить свою жизнь за счет активного отдыха, поиска нового опыта. В отличие от мужчин, женщины данной выборки обладают способностью перестраивать систему саморегуляции в соответствии с изменением внешних и внутренних условий. Например, при возникновении непредвиденных обстоятельств они быстро и адекватно оценивают характер данных изменений, а затем легко корректируют планы и программы поведения, перестраивают привычный алгоритм действий. Это позволяет им успешно решать поставленные задачи, в том числе в ситуации риска.

Соответственно, в семейных парах со стажем совместной жизни до 10 лет, проживающих в городе, достоверные различия обнаружены по 5 параметрам (из 25), при этом у мужчин в большей степени выражены показатели «общее стремление к поведенческой активности или поиску ощущений», «поиск опыта», «избегание скуки», а у женщин – показатели «интернальность в области производственных отношений», «интернальность в отношении здоровья и болезни». Можно предположить, что мужчинам данной выборки свойственны неконформные виды поведения, склонность к участию в рискованных авантюрах и мероприятиях, избегание повторяющегося опыта и рутинной работы, неприязнь к скучным людям, поведение которых легко предсказуемо, а в целом – стремление к разнообразию. В отличие от мужчин,

женщинам данной выборки свойственно считать свои действия важным фактором организации собственной профессиональной деятельности, карьерного роста, а также складывающихся с коллегами отношений. Данные испытуемые считают себя во многом ответственными и за свое здоровье, в том числе за возникновение болезни и за процесс выздоровления.

Сравнительный анализ достоверно значимых различий в выборках сельских и городских супружеских пар со стажем совместной жизни до 10 лет позволил выявить как общее, так и специфичное. Общим является более высокое значение показателя «поиск опыта» в мужских выборках. Очевидно, независимо от места проживания мужчины стремятся к поиску новых впечатлений через неконвенциональные, неконформные виды поведения. Также общим для обеих групп супругов является небольшое количество различий между мужчинами и женщинами (соответственно выборкам, 4 и 5 из 25). Данный факт можно интерпретировать как наличие положительной ассортативности, при которой пары подбираются по принципу сходства психологических характеристик. Специфичность всех остальных более выраженных показателей может быть обусловлена местом проживания. Например, мужчины, проживающие в сельской местности, стараются контролировать свою активность, а мужчины, проживающие в городе, направляют ее на борьбу со скукой. Соответственно, пластичность регуляторных процессов у женщин, проживающих в сельской местности, обеспечивает адекватное решение разнообразных жизненных проблем, а у женщин, проживающих в городе, – решение профессиональных проблем, к которым может быть отнесено и физическое здоровье.

Общей тенденцией для всех исследуемых супружеских пар, состоящих в браке до 10 лет, можно считать выбор и сохранение партнера по принципу сходства (эффект положительной ассортативности).

В выборке супругов со стажем совместной жизни более 10 лет, проживающих в сельской местности, достоверные различия обнаружены по 7 параметрам (из 25), при этом у мужчин в большей степени выражены показатели «интернальность в области производственных отношений», «поиск риска» и «стремление к поиску ощущений», а у женщин – показатели «интернальность в семейных отношениях», «гибкость», «самостоятельность», «поиск в интеллектуальной сфере» и «активность как ценность». Можно предположить, что мужчины оценивают свою профессиональную деятельность с интернальных позиций, т.е. принимают на себя ответственность как за нее в целом, так и за продвижение по службе, за успешность общения с коллегами и т.д. Данным испытуемым свойственны также высокая поведенческая активность, поиск новых острых ощущений, связанных с риском, и как следствие – участие в экстремальных видах деятельности и рискованных мероприятиях. Соответственно, женщинам свойственна склонность принимать на себя ответственность за события, происходящие в семейной жизни и за атмосферу в семье в целом. Их способность перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий (как и



у испытуемых мужской части выборки) позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленные задачи даже в ситуации риска. Женщин с большим стажем семейной жизни отличают также развитость автономности, способность самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению намеченной цели и контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. По сравнению с мужчинами, женщины в данной выборке характеризуются стремлением к поиску новых впечатлений через познание, дополнительное обучение, чтение, повышение квалификации. Им свойственно и стремление разнообразить свою жизнь, активно действовать и отдыхать.

Соответственно, в семейных парах со стажем совместной жизни более 10 лет, проживающих в городе, достоверные различия обнаружены по 3 параметрам (из 25), при этом у мужчин в большей степени выражены показатели «макиавеллизм» и «поиск опыта», а у женщин – показатель «активность как ценность». Можно предположить, что мужчинам данной выборки свойственно манипулятивное поведение, при котором используются психологические уловки, скрытое управление, а также склонность к неординарным поступкам с целью получения нового опыта. Интересна, на наш взгляд, и намечающаяся в данной части выборки тенденция к повышению среднего значения показателя «экстраверсия». Очевидно, со временем мужчины, проживающие в городе, все более нуждаются во внешних контактах, движении и действии, рискованных (с оттенком агрессивности) поступках, но при этом сохраняют оптимистичность и позитивный настрой. В свою очередь городским женщинам свойственно стремление разнообразить жизнь за счет усиления ее активной составляющей.

Сравнительный анализ достоверно значимых различий в выборках сельских и городских супружеских пар со стажем совместной жизни более 10 лет позволил выявить как общее, так и специфичное. Общей является тенденция сохранения во времени положительной ассортативности, т.е. психологической гармонии (похожести) супругов, а для выборки городских мужчин – также и потребности в новом опыте, новых впечатлениях, способности к неконвенциональным, т.е. протестным, противоречащим общепринятым нормам видам поведения. При этом в сельских парах количество достоверно значимых различий несколько возрастает, а в городских – снижается (соответственно выборкам, 7 и 3 из 25). Первый факт не противоречит имеющимся в науке данным (М.С. Егорова, О.В. Паршикова и др.).

Таким образом, и для выборок супружеских пар, состоящих в браке более 10 лет, общей является тенденция сходства партнеров по психологическим характеристикам (эффект положительной ассортативности).

Проведенный нами далее сравнительный анализ индивидуальных особенностей испытуемых с акцентом на их биологический пол позволил установить, что у мужчин, проживающих в сельской местности, на смену таким специфичным качествам, как способность к саморегуляции, осознанному

достижению цели, адекватной реакции на изменение условий, к самоконтролю над процессом овладения новыми направлениями поведенческой активности, со временем приходят такие индивидуальные особенности, как принятие на себя ответственности за успешность профессиональной деятельности, в том числе карьерный рост, активный поиск впечатлений, готовность к участию в рискованных мероприятиях. Соответственно, у мужчин, проживающих в городе, на смену таким специфичным качествам, как стремление к разнообразию в делах и контактах, поведенческая активность с тенденцией к поиску новых ощущений и впечатлений, приходит склонность к манипулированию, т.е. к скрытому психологическому воздействию, проявляющемуся в отношении к другому как средству достижения собственных целей. Стабильной во времени характеристикой можно считать склонность городских мужчин к неконвенциональным, неконформным видам поведения. Интересно, что в выборках межэтнических пар значимые различия исследуемых показателей обнаружены только в женской группе испытуемых.

В свою очередь женщинам, проживающим в сельской местности, свойственна пластичность всех регуляторных процессов, обеспечивающая быструю оценку и перестройку программ действий и поведения, адекватное решение разнообразных жизненных проблем. Обозначенная способность сохраняется во времени, сочетаясь на следующем этапе брака (более 10 лет) с такими индивидуальными особенностями данных испытуемых, как ответственность за события в жизни собственной семьи, способность самостоятельно планировать и организовывать работу по достижению выдвинутой цели, адекватно оценивать ее результаты, стремление к поиску новых впечатлений через познание чего-либо нового, потребность разнообразить свою жизнь, активно действовать и отдыхать. Соответственно, у женщин, проживающих в городе, на смену таким специфичным качествам, как склонность считать свои действия важным фактором в организации собственной профессиональной деятельности, в сохранении и восстановлении физического здоровья, приходит осознание активности как значимой жизненной ценности.

Выводы:

1. В группе супругов со стажем семейной жизни до 10 лет различия практически отсутствуют, что может свидетельствовать о наличии положительного варианта ассортативности, при котором пары подбираются по принципу сходства, в том числе психологических характеристик.

2. По мере увеличения стажа семейной жизни (более 10 лет) количество различий в психологических особенностях партнеров меняется, но в целом мужчины и женщины также психологически похожи, что указывает на сохранение во времени эффектов положительной ассортативности, обеспечивающей постоянство межличностных отношений и минимизацию конфликтов.

3. Индивидуально-психологические особенности мужчин, проживающих в сельской местности, претерпевают большие изменения, чем проживающих в городе, так как у последних сохраняется во времени стремление к поиску



нового опыта. В соответствующих женских выборках имеет место обратная тенденция – стабильные во времени качества обнаружены у испытуемых, проживающих в сельской местности.

Список литературы

1. Баландина Л.Л. Психологическая характеристика супругов в разной степени удовлетворенных браком // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2012. – № 4. – С. 79–80.
2. Вельков В.В. Куда идет эволюция человечества? // Человек. – 2003. – № 2. – С. 16–29.
3. Егорова М.С., Паршикова О.В. Сходство супругов по самооценкам и взаимным оценкам личностных свойств // Психологические исследования [Электронный ресурс]. – 2010. – Т. 3, № 11. – С. 2. – URL: <http://psystudy.ru>.
4. Знаков В.В. Психология понимания: проблемы и перспективы. – М.: Ин-т психологии РАН, 2005. – 448 с.
5. Лавряшина М.Б., Ульянова М.В. Генетико-демографические процессы в населении Кузбасса: динамика этнической и возрастной брачной ассортативности в населении г. Белова // Генетика. – 2005. – Т. 41, № 7. – С. 938–942.
6. Марков А.В. Эволюция человека. В 2 кн. – М.: Астрель: CORPUS, 2011.
7. Николаева А.Н. Формы партнерских взаимоотношений // Современные проблемы психологии семьи: сб. ст. – СПб.: АНО «ИПП», 2007. – С. 75–80.
8. Паршикова О.В. Сходство супругов по личностным характеристикам и продолжительность брака // Психологические исследования [Электронный ресурс]. – 2012. – Т. 5, № 26. – С. 10. – URL: <http://psystudy.ru>.

УДК 159.922.6

Р.Н. Юдина, Т.А. Полякова

ДИНАМИКА МОТИВАЦИОННЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ХОДЕ СПОРТИВНОЙ ОРИЕНТАЦИИ

THE DYNAMIC OF JUNIORS' MOTIVATION PREFERENCES IN SPORTING ORIENTATION

В статье показано, что благодаря спортивной ориентации происходит запуск процесса создания устойчивого мотива спортивной деятельности.

Ключевые слова: мотив, мотивация, спортивная ориентация.

The paper shows that, thanks to the sports orientation, there is a start of the process of creating sustainable motive of sports activity.

Key words: motive, motivation, sports orientation.

В отечественной психологии, психологии развития, медицине, теории и методике физического воспитания и спортивной подготовке сегодня накоплено большое количество экспериментальных материалов и теоретических сведений, которые объективно свидетельствуют о возможности и необходимости расширения сферы применения средств физической культуры в целостном процессе развития ребенка. Постоянно обновляется содержание физического воспитания, широко используются инновационные подходы к организации физической активности детей [2].

Высокие наукоемкие технологии стимулируемого развития физического потенциала человека накоплены в спорте высших достижений и в системе подготовки его резервов [2; 10]. Их эффективность существенно превосходит результативность традиционного школьного физического воспитания. Известны и хорошо отработаны методы выявления предрасположенности ребенка и подростка к тому или иному виду спортивной или общеразвивающей и оздоровительной тренировки [2]. За счет систематических занятий физической культурой или спортом, а также активного отдыха можно обеспечить достаточный уровень основной физической подготовки, укрепить здоровье и привить спортивный образ жизни. Поэтому следует как можно большее количество детей и подростков привлекать к регулярной спортивной деятельности в свободное от учебы время. Это отвечает и их стремлению к разнообразным формам организации досуга и к физической активности. В то же время это помогает выявлять и развивать спортивные способности учащихся, а затем вовлекать их в тренировочно-соревновательный процесс.

Дети, как правило, приходят заниматься в ту или иную спортивную секцию случайно: вместе с товарищами, по желанию родителей. В лучшем случае учитель физической культуры в школе посоветует заниматься каким-либо видом спорта, или тренер из ближайшей детско-юношеской спортивной школы (чаще всего по собственной инициативе) придет на школьные соревнования и увидит спортивно одаренного ребенка. Как следствие многие из детей занимаются «не своим» видом спорта, тратят годы, и не достигнув сколько-нибудь значимых результатов, уходят из спорта разочарованными. В то время как в другом виде спорта они, возможно, смогли бы достичь высоких результатов. Большинство из спортивно одаренных детей так и не приходят в спорт вообще: они просто не ориентированы на это, не знают о своих способностях [2; 3; 10].

Для того чтобы дети занимались спортом, знали, куда обратиться за необходимой информацией, чтобы их заинтересованность не ограничивалась знаниями только в области спортивных игр, некоторых единоборств, которые в наибольшей степени культивируются в СМИ (и почти не привлекают девочек) необходима пропаганда всех видов спорта.



В Пермском крае созданы благоприятные условия для развития спорта и физической культуры. Так, в г. Перми успешно функционируют 25 детско-юношеских спортивных школ, из них 12 – спортивные детско-юношеские школы олимпийского резерва. На территории Пермского края зарегистрировано 67 федераций по видам спорта. Тем не менее говорить об их высоком развитии преждевременно по причине малой загруженности спортивных сооружений. В связи с этим нужно отметить наличие научной проблемы, которая определяется несоответствием между созданными условиями для занятий физкультурой и спортом и малым количеством занимающихся.

Таким образом, встает острая необходимость в спортивно-ориентационной работе с населением региона, особенно с детьми и подростками.

Наиболее емкое и точное определение начальной спортивной ориентации дал А.А. Гужаловский [3]. Спортивная ориентация, по его мнению, – это вид социальной ориентации, направленной на оказание организованной помощи детям и молодежи в выборе предмета спортивной специализации с учетом индивидуальных способностей, склонностей и интересов.

Первичная или начальная ориентация – научно и методически обоснованный процесс подбора вида спорта для ребенка на основе диагностики его индивидуальных особенностей.

Подобрать для каждого занимающегося вид спортивной деятельности – задача спортивной ориентации.

Эффективность спортивной деятельности, как отмечено многими учеными [2; 3; 4; 5; 7; 8; 9], зависит от многих факторов, среди которых одним из основных является мотив. Мотив – это энергетический вклад в деятельность, его сила может компенсировать недостаток специальных способностей. В свою очередь спортивные способности без мотива реализоваться не могут. Поэтому мотивация является одной из центральных проблем в работе тренера. Мотив (от лат. *movere* – приводить в движение, толкать) – сложное психологическое образование, побуждающее к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием (обоснованием) [6; 7; 11]. Мотивация – процесс формирования мотива [4]. Потребность в движении является базовой, врожденной потребностью человека. Самая большая потребность в двигательной активности наблюдается у младших школьников [3; 6; 8].

На начальной стадии занятий спортом, в основном у детей, мотивация характеризуется диффузностью интересов к разным его видам [3]. Часто выбор вида спорта бывает обусловлен внешними случайными обстоятельствами: подражанием старшим или товарищу, природными условиями, близостью той или иной спортивной базы, показом по телевидению крупных соревнований и т.п.

Ряд авторов изучали факторы, влияющие на отсев учащихся из детско-юношеских спортивных школ [4; 6]. Важность изучения этого вопроса

обусловлена тем, что в течение первого года занятий отсев достигает 80 %. В первый год обучения в спортивной секции недостаточная сила мотива часто приводит к пропускам тренировок и, как следствие, к уходу из спорта.

А.В. Шаболтас (1998) изучала мотивы спортивной деятельности у юных спортсменов в возрасте 10–17 лет и установила, что возрастная динамика формирования мотивов проходит две стадии. Первая – «принятие» социально постулируемых, одобряемых социальным окружением целей занятия спортом. Вторая – формирование отношения к спорту на основе личностного смысла: что побуждает данного спортсмена заниматься спортом [11].

Среди начинающих заниматься спортом в той или иной форме основными мотивами, по данным многих исследований, являются: укрепление здоровья, получение удовольствия от занятий (приятное времяпрепровождение), общение, желание родителей [6].

Целью нашего исследования было сравнение динамики мотивационных предпочтений тех школьников, которым вид спорта подбирался на основе комплексной диагностики, и тех, которые выбирали спорт самостоятельно.

Реализация поставленной цели предусматривает решение следующих задач:

1. Выявить рейтинг мотивов занятиями спортом в группе учащихся, где осуществлялась спортивная ориентация.
2. Выяснить рейтинг мотивов занятиями спортом в группе учащихся, которые вид спорта выбирали самостоятельно.
3. Экспериментально установить различия в динамике мотивов при занятиях спортом в обеих группах.

Организация и методики исследования. Исследование проводилось на базе МОУ «Гимназия № 2» г. Перми. В эксперименте принимали участие младшие школьники вторых классов в возрасте 8–8,5 лет, в количестве 56 человек. Были сформированы экспериментальная и контрольная группы по 28 человек в каждой (14 девочек и 14 мальчиков). В экспериментальной группе выбор вида спорта осуществлялся по авторской технологии спортивной ориентации [6]. В контрольной группе школьники самостоятельно выбирали виды спорта.

В исследовании были задействованы следующие диагностические методики: анкетирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики. Для исследования мотивационных предпочтений младших школьников (ранжирование мотивов спортивной деятельности) использовалась анкета, разработанная Д.Н. Гавриловым. Полученные результаты были подвержены статистической обработке: ранжирование мотивов по степени значимости, сравнительный анализ и *t*-критерий Стьюдента.

Результаты исследования и их обсуждение. При начальной диагностике не выявлено достоверно значимых различий в предпочтениях занятий спортом у девочек контрольной и экспериментальной групп в первых рейтинговых позициях (табл. 1).



Таблица 1

Ранжирование мотивов по степени значимости в группах девочек

Девочки ЭГ	Рейтинг	Мотивационные предпочтения	Рейтинг	Девочки КГ
3,71	1	Укрепление здоровья	1	3,28
4,64	2	Получать удовольствие	2	5,07
5,71	3	Развить физические способности	4	5,36
6	4	Находить новых друзей	3	5,28
6,14	5	Стать сильнее	5	6,43
6,28	6	Уметь управлять телом	6	6,5
7,21	7	Выглядеть красиво	7	6,64
7,28	8	Хочу побеждать	9	7,07
7,92	9	Изменить фигуру	8	7
8,07	10	Быть как спортивная звезда	13	10,57
8,64	11	Встреча с друзьями	11	8,14
10,07	12	Угодить родителям	12	8,57
10,92	13	Заниматься для развлечения	10	7,86
12,86	14	Для будущей работы	14	12,28

На первое место девочки обеих групп поставили «укрепление здоровья». Скорее всего, срабатывает общепринятый стереотип, что занятия физической культурой и спортом оказывают положительное влияние на человека. На второе место девочки обеих групп поставили мотивационное предпочтение «получать удовольствие». Так как потребность в двигательной активности является биологической, то на фоне статических нагрузок в школе занятия в спортивной секции выглядят значительно привлекательнее. На третье место девочки экспериментальной группы поставили мотивационное предпочтение «развить физические способности», в этом возрасте всем детям хочется быть быстрыми, сильными, ловкими.

Четвертое место принадлежит мотиву – «находить новых друзей», человек существо социальное, у многих велика потребность в общении, посещение спортивной секции дает возможность удовлетворить эту потребность. У девочек контрольной группы эти предпочтения поменялись местами. Мотивационное предпочтение «хочу побеждать» в обеих группах оказалось на пятом месте. Далее ученицы отметили такие мотивационные предпочтения, как «выглядеть красиво» и «уметь управлять телом», видимо, сказывается социальная установка, что спортивная фигура гораздо привлекательнее, чем фигура человека, который не занимается спортом. Полученные результаты подтверждают данные исследования Е.П. Ильина [3], который отметил, что у большинства детей в начале занятий спортом ведущими являются общие мотивы.

Интересен тот факт, что мотивационное предпочтение «быть как спортивная звезда» школьники обеих групп поставили в конец рейтинга, хотя обычно детям этого возраста свойственно иметь кумиров, подражать им. Также менее значимыми для школьниц обеих групп стали предпочтения: «угодить родителям», скорее, это свидетельствует о том, что родители не занимают авторитарной

позиции в отношении выбора спортивной секции, прислушиваются к пожеланиям детей; «для будущей работы», что является естественным, так как в этом возрасте дети только мечтают о каких-либо профессиях, причем интерес очень ситуативен, выбор часто меняется, поэтому и нет целенаправленной подготовки. Аналогичное положение складывается и у мальчиков, т.е. различий в мотивационных предпочтениях у них не обнаружено (табл. 2).

Таблица 2

Ранжирование мотивов по степени значимости в группах мальчиков

Мальчики ЭГ	Рейтинг	Мотивационные предпочтения	Рейтинг	Мальчики КГ
3,14	1	Развить физические способности	1	3,42
4,43	2	Укрепить здоровье	3	4,92
5,57	3	Стать сильнее	2	4
5,93	4	Находить новых друзей	4	5,21
6,57	5	Хочу побеждать	6	5,92
6,71	6	Получать удовольствие	5	5,78
6,71	7	Выглядеть красиво	9	8,86
7,43	8	Уметь управлять телом	8	8,5
7,78	9	Встреча с друзьями	7	7,93
8,14	10	Заниматься для развлечения	10	9,07
8,57	11	Для будущей работы	12	9,57
9,78	12	Быть как спортивная звезда	11	9,28
10,64	13	Изменить фигуру	13	11
12,57	14	Угодить родителям	14	12,14

В первую тройку рейтинговых позиций мотивационных предпочтений школьники обеих групп отнесли «развить физические способности», «стать сильнее». Это можно объяснить тем, что ребята этого возраста конкурируют между собой, самоутверждаются именно через занятия спортом. Кто сильнее всех, тот претендует быть лидером. Также этот факт можно объяснить идеологической направленностью общества на создание смелого, сильного героя (мультфильмы, кинофильмы, компьютерные игры).

Мотив «хочу побеждать» мальчики экспериментальной группы поставили на пятое место, а мальчики контрольной группы – на шестое место. По всей вероятности, их в большей степени привлекает в спортивной секции не столько стремление к высоким результатам и даже не интерес к данному виду спорта, сколько симпатии друг к другу, поиск новых друзей, т.е. потребность в общении.

После того как детям экспериментальной группы были рекомендованы соответствующие их индивидуальным особенностям виды спорта и на этом основании выбраны конкретные спортивные секции, рейтинговые позиции мотивационных предпочтений занятий спортом в экспериментальной группе значительно изменились, что нельзя сказать о контрольной (рис. 1–2).

У девочек в экспериментальной группе на достоверно значимом уровне произошли изменения в рейтинговых позициях таких предпочтений, как «хочу



побеждать» ($t = -4,16$; $p < 0,01$); «выглядеть красиво», ($t = -2,06$; $p < 0,05$); «получать удовольствие», ($t = 2,06$; $p < 0,05$); «заниматься для развлечения», ($t = -4,16$; $p < 0,01$); «находить новых друзей» ($t = 4$; $p < 0,01$).

Мотивационные предпочтения до эксперимента	Ранг		Ранг	Мотивационные предпочтения после эксперимента
Укрепление здоровья	1	→	1	Укрепление здоровья
Получать удовольствие	2	→	2	Развить физические способности
Развить физические способности	3	→	3	Хочу побеждать
Находить новых друзей	4	→	4	Выглядеть красиво
Стать сильнее	5	→	5	Получать удовольствие
Уметь управлять телом	6	→	6	Стать сильнее
Выглядеть красиво	7	→	7	Уметь управлять телом
Хочу побеждать	8	→	8	Заниматься для развлечения
Изменить фигуру	9	→	9	Изменить фигуру
Быть как спортивная звезда	10	→	10	Находить новых друзей
Встреча с друзьями	11	→	11	Встреча с друзьями
Угодить родителям	12	→	12	Быть как спортивная звезда
Заниматься для развлечения	13	→	13	Для будущей работы
Для будущей работы	14	→	14	Угодить родителям

Рис. 1. Динамика мотивационных предпочтений у девочек экспериментальной группы (полу жирным шрифтом выделены достоверные различия)

Девочки в большей степени стали придавать значение действенным и эстетическим мотивам. Снизились рейтинги общих мотивационных предпочтений «получать удовольствие», «находить новых друзей».

В контрольной группе девочек также произошли изменения в рейтинговых позициях, но изменения не значительны и на достоверно значимом уровне не подтвердились (рис. 2).

При анализе результатов анкетирования мальчиков складывается подобное положение. В экспериментальной группе значительно повысились рейтинги предпочтений «хочу побеждать» ($t = -2,06$; $p < 0,05$), «быть как спортивная звезда» ($t = -4,6$; $p < 0,01$), «изменить фигуру» ($t = -3,3$; $p < 0,01$). В то же время снизились рейтинговые позиции «развитие физических способностей» ($t = 2,06$; $p < 0,05$) и «желание найти новых друзей» ($t = 5,3$; $p < 0,01$). В контрольной группе мальчиков произошли некоторые изменения в динамике мотивационных предпочтений, но на недостоверно значимом уровне.

Таким образом, в число наиболее значимых предпочтений в экспериментальной группе стали попадать более конкретные выборы («хочу побеждать», «быть как спортивная звезда», «выглядеть красиво»), которые можно рассматривать как уже осознанный результат действий, в отличие от тех

общих, выявленных в начале исследования: «укрепление здоровья», «получение удовольствия», «поиск новых друзей».

Мотивационные предпочтения до эксперимента	Ранг		Ранг	Мотивационные предпочтения после эксперимента
Укрепление здоровья	1	→	1	Укрепление здоровья
Получать удовольствие	2	→	2	Находить новых друзей
Находить новых друзей	3	→	3	Получать удовольствие
Развить физические способности	4	→	4	Стать сильнее
Стать сильнее	5	→	5	Развить физические способности
Уметь управлять телом	6	→	6	Выглядеть красиво
Выглядеть красиво	7	→	7	Изменить фигуру
Изменить фигуру	8	→	8	Уметь управлять телом
Хочу побеждать	9	→	9	Заниматься для развлечения
Заниматься для развлечения	10	→	10	Хочу побеждать
Встреча с друзьями	11	→	11	Встреча с друзьями
Угодить родителям	12	→	12	Быть как спортивная звезда
Быть как спортивная звезда	13	→	13	Угодить родителям
Для будущей работы	14	→	14	Для будущей работы

Рис. 2. Динамика мотивационных предпочтений у девочек контрольной группы

На основании полученных результатов исследования можно сделать следующие выводы:

1. Установлен рейтинг мотивов занятиями спортом в группе учащихся, где осуществлялась спортивная ориентация.
2. Выявлен рейтинг мотивов занятиями спортом в группе учащихся, которые вид спорта выбирали самостоятельно.
3. Экспериментально подтвердили различия в динамике мотивов в экспериментальной группе на статистически значимом уровне.

Одной из задач спортивной ориентации, с нашей точки зрения, должен стать запуск процесса создания устойчивого мотива к спортивной деятельности. В нашем случае это произошло. На основе удовлетворения биологических потребностей (ребенку, например, способному к быстрдействию будут нравиться быстрые действия) происходит срабатывание эффекта «попадания в свою среду». В своей среде интересно, а то, что интересно, вызывает желание постоянно этим заниматься, что в свою очередь часто приводит к появлению результатов в сфере интереса. Появляется желание достичь лучшего результата, в нашем случае – в избранном виде спорта.



Список литературы

1. Гаврилов Д.Н., Комков А.Г., Малинин А.В. Инновационные технологии диагностики психофизического состояния школьников: метод. рекомендации; С.-Петербург. НИИ физич. культуры. – СПб., 2005. – 43 с.
2. Генетические, психофизические и педагогические технологии подготовки спортсменов: сб. науч. тр. / С.-Петербург. НИИ физич. культуры. – СПб., 2006. – 144 с.
3. Гужаловский А.А. Проблемы теории спортивного отбора // Теория и практика физической культуры. – 1986. – № 8. – С. 24–25.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.: ил. – (Сер. «Мастера психологии»).
5. Ильин Е.П. Психология спорта. – СПб.: Питер, 2009. – 351 с.: ил. – (Сер. «Мастера психологии»).
6. Озолин Э.С. Пути привлечения детей к тренировкам и сохранение их в спортивных секциях // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2004. – № 3. – С. 32–37.
7. Пилюян Р.А., Фураев Г.П. Подготовка спортсменов с учетом особенностей их мотивации // Теория и практика физической культуры. – 1988. – № 3. – С. 34–36.
8. Полякова Т.А. Педагогическая технология спортивной ориентации детей младшего школьного возраста // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 2. – С. 51–53.
9. Практикум по спортивной психологии / под ред. И.В. Волкова. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.: ил. – (Сер. «Практикум по психологии»).
10. Семенов Л.А. Определение спортивной пригодности детей и подростков: биологический и психолого-педагогические аспекты: учеб.-метод. пособие. – М.: Советский спорт, 2005. – 142 с.
11. Шаболтас А.В. Мотивы занятия спортом высших достижений в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1998.

НАШИ АВТОРЫ

Баландина Людмила Леонидовна – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия (ludbal23@yandex.ru).

Балева Милена Валерьевна – Пермская государственная академия искусства и культуры, г. Пермь, Россия (milenabaleva@yandex.ru).

Богомягкова Оксана Николаевна – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия (Bogom-on@mail.ru).

Волочков Андрей Александрович – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия (volochkov@pspu.ru, volochkov57@mail.ru).

Вяткин Бронислав Александрович – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия (postmaster@pspu.ru).

Евтух Татьяна Викторовна – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия (TEvtuh@yandex.ru).

Корниенко Дмитрий Сергеевич – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия (corney@yandex.ru).

Краснов Алексей Витальевич – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия (aleks-krasnov@yandex.ru).

Полякова Татьяна Андреевна – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия (postmaster@pspu.ru).

Попова Татьяна Ананьевна – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия (permtan@yandex.ru).

Радостева Анна Геннадьевна – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия (batagen@gmail.com).

Силина Елена Алексеевна – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия (psychair@yandex.ru).

Харламова Татьяна Михайловна – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия (tanyahar@yandex.ru).

Хрусталева Татьяна Михайловна – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия (hrustat@mail.ru).

Щукин Марат Родионович – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия (postmaster@pspu.ru).

Юдина Раиса Николаевна – Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия (psychair@yandex.ru).

AUTHORS

Balandina Lyudmila – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia (ludbal23@yandex.ru).

Baleva Milena – Perm State Academy of Art and Culture, Perm, Russia (milenabaleva@yandex.ru).

Bogomyagkova Oksana – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia (Bogom-on@mail.ru).

Volochkov Andrey – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia (volochkov@pspu.ru, volochkov57@mail.ru).

Vyatkin Bronislaw – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia (postmaster@pspu.ru).

Evtuh Tatyana – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia (TEvtuh@yandex.ru).

Kornienko Dmitry – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia (corney@yandex.ru).

Krasnov Alexei – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia (aleks-krasnov@yandex.ru).

Polyakova Tatyana – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia (postmaster@pspu.ru).

Popova Tatyana – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia (permtan@yandex.ru).

Radosteva Anna – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia (batagen@gmail.com).

Silina Elena – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia (psychair@yandex.ru).

Harlamova Tatyana – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia (tanyahar@yandex.ru).

Hrustaleva Tatyana – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia (hrustat@mail.ru).

Shchukin Marat – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia (postmaster@pspu.ru).

Yudina Raisa – Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia (psychair@yandex.ru).

Электронное научное издание

**ВЕСТНИК ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Серия № 1

Психологические и педагогические науки

ВЫПУСК 1, 2013

Электронный научный журнал

Ответственный редактор
Силина Елена Алексеевна
Ответственный секретарь
Евтух Татьяна Викторовна

Редактор *О.В. Вязова*
Компьютерная верстка *С.С. Дубровских*

Свидетельство о государственной аккредитации вуза
№ 1806 от 11.03.2009
Изд. лиц. ИД № 03857 от 30.01.2001
Подписано в печать 18.06.2013. Формат 60x90 1/8
Набор компьютерный. Усл. печ. л. 15,5. Уч.-изд. л. 8,0.

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ГСП, ул. Сибирская, 24, корп. 2, оф.71
тел. (342) 238-63-12
e-mail: rio@pspu.ru