

РОССИЙСКОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО
ЯРОСЛАВСКОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ЯРОСЛАВСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК



ВЫПУСК 2 (47)

МОСКВА – ЯРОСЛАВЛЬ
2020

ЯРОСЛАВСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Научный журнал

Редакционная коллегия

А.А. Карпов (гл.ред.)
Н.П. Ансимова
О.Ю. Камакина
Е.В. Карпова
М.М. Кашапов
Н.В.Клюева
В.В.Козлов
Е.В.Конева
И.В. Кузнецова
Е.В.Маркова
В.А. Мазилев
Н.В. Нижегородцева
Т.М. Панкратова
Ю.П. Поваренков
И.Г. Сенин
И.В. Серафимович
В.К. Солондаев (отв.секретарь)
Л.Ю. Субботина
В.А. Урываев

Редакционный Совет

Ю.И. Александров
Т.Ю. Базаров
Э.В. Галажинский
А.И. Донцов
А.Л. Журавлев
Ю.П. Зинченко
В.В. Знаков
П.Н. Ермаков
А.В. Карпов
С.Б. Малых
Н.Н. Нечаев
В.И. Панов
В.Ф. Петренко
А.О. Прохоров
А.А. Реан
Е.А. Сергиенко
Д.В. Ушаков
М.А. Холодная
В.Д. Шадриков
А.В. Юревич

Учредитель – Российское Психологическое Общество

Издается с 1999 года

ISSN 1813-5587

Адрес редакции: 150057, г.Ярославль, пр-д Матросова, д. 9, офис 207.

Тел.: 8(4852) 48-22-93

Материалы для публикации направлять по адресу:

karпов.sander2016@yandex.ru

Ярославский психологический вестник, № 2 (47), 2020.

Отпечатано в РПФ «Титул», ИП Маренков А.В.
Ярославль, Волжская набережная, 4, тел. (4852) 59-41-52

Сдано в набор 25.05.2020 г. подписано в печать 10.06.2020 г.

Бумага офсетная 60x90 1/8. Тираж 200. Заказ 68

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>А. В. Карпов</i> Структурно-уровневая организация индивидуальных качеств личности.....	6
<i>Т. Б. Венцова, Д. Д. Шиткин</i> Индивидуально-личностные характеристики интернет-пользователей раннего юношеского возраста со склонностью к интернет-зависимости	14
<i>М. М. Кашапов, А. М. Воскресенский</i> Различия влияния творческих способностей на разрешение конфликтов у спортсменов и спортсменов-любителей.....	17
<i>Е. Г. Кузьминский, Д. А. Редков, П. А. Побокин</i> Исследование эмоциональной сферы подростков, воспитывающихся в неполных семьях.....	22

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>М. В. Башкин, К. А. Шавалева</i> Типы реагирования старшеклассников на межличностный конфликт с различным уровнем выраженности внутриличностной конфликтности	25
<i>В. В. Гаран</i> Методы игровой терапии в коррекционно-развивающей работе педагога-психолога с детьми с умственной отсталостью	29
<i>Л. А. Дубровина, М. М. Кашапов</i> Взаимосвязи креативности, стилей мышления и способов разрешения конфликтов	31
<i>А. В. Невзорова, А. А. Семенов</i> Развитие познавательных универсальных учебных действий в процессе музыкального образования школьников	39
<i>А. В. Подрядчикова, Н. Н. Осипова, П. А. Побокин</i> Изучение риска суицидального поведения у обучающихся в общеобразовательных и специальных школах	44
<i>А. А. Смирнов, Е. В. Соловьева</i> Результаты вступительных испытаний и вузовская адаптированность первокурсников.....	47
<i>Е. Е. Смирнова, Д. А. Смирнов</i> Взаимосвязь рефлексии с профессиональным компонентом вузовской адаптации	54
<i>Ю. Н. Тимофеева, Н. А. Воронова</i> Адаптивность личности студентов медицинского вуза, обучающихся на различной финансовой основе	58
<i>Е. Ю. Чушикина, Е. А. Винарчик</i> Психологические особенности адаптации к ситуации обучения в вузе студентов с ОВЗ.....	64

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>А. А. Карпов, П. А. Соколова</i> Исследование личностных качеств самоактуализирующейся личности сотрудников различных типов организаций	68
<i>О. Н. Саковская, А. С. Пальгунова</i> Компоненты профессионального выгорания у сотрудников с разным типом организационной лояльности	72

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>О. А. Ефимова, С. А. Трифонова</i> К проблеме определения конструкта самостигматизации.....	75
<i>И. В. Серафимович, Ю. Г. Баранова, Д. В. Баранов</i> Социально-психологические аспекты сопровождения потенциально одаренных обучающихся	79
<i>Т. Ю. Кутукова</i> Событийный каркас биографических схем. Межпоколенческое сравнение.....	88

ВОПРОСЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

<i>И. Г. Сенин</i> О статистических критериях и нормальном распределении в эмпирических исследованиях.....	91
<i>Д. Д. Еремин, Е. А. Винарчик</i> Психодиагностическое исследование уровня тревожности учащихся 11 классов в период подготовки к единому государственному экзамену	94
<i>Д. А. Ермолина, И. Г. Сенин</i> Разработка и валидизация ситуационного теста диагностики личностных компетенций руководителя.....	98

КОНСУЛЬТАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>А. О. Грицай, Ю. А. Панина, М. А. Жерихина</i> Психологические причины расстройств пищевого поведения	101
---	-----

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>В. В. Козлов</i> Экзистенции психологии: страдание и наслаждение	105
--	-----

К 75-ЛЕТИЮ ПОБЕДЫ В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ. МИХАИЛ СЕМЕНОВИЧ РОГОВИН.....	113
---	-----

У ВИКТОРА ИВАНОВИЧА ПАНОВА — СЛАВНЫЙ ЮБИЛЕЙ!	115
---	-----

ПАМЯТИ НИКОЛАЯ ПАВЛОВИЧА ВОРОНИНА	120
--	-----

АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ. ABSTRACTS	121
--	-----

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	129
---------------------------------	-----

Yaroslavl Psychological Vestnik CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY

<i>A. V. Karpov</i> Structural-Level Organization of Individual Personality Qualities	6
<i>T. B. Ventsova, D. B. Shitkin</i> Individual and Personal Characteristics of Internet Users of Early Youth with a Tendency to Internet Addiction	14
<i>M. M. Kashapov, A. M. Voskresenskiy</i> Differences in the Influence of Creative Abilities on Conflict Resolution in Professional Athletes and Amateur Athletes	17
<i>E. G. Kuz'minskiy, D. A. Redkov, P. A. Pobokin</i> Research of the Emotional Sphere of Adolescents Raised in Single-Parent Families	22

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

<i>M. V. Bashkin, K. A. Shavalyova</i> Types of Response of High School Students to Interpersonal Conflict with Different Levels of Severity of Intrapersonal Conflict	25
<i>V. V. Garan</i> Methods of Game Therapy in Correctional and Developmental Work of a Teacher-Psychologist with Children with Mental Retardation	29
<i>L. A. Dubrovina, M. M. Kashapov</i> Relationships between Creativity, Thinking Styles, and Ways to Solve Conflicts	31

<i>A. V. Nevzorova, A. A. Semyonov</i> Development of Cognitive Universal Educational Actions in the Process of Music Education of Schoolchildren.....	39
<i>A. V. Podryadchikova, N. N. Osipova, P. A. Pobokin</i> Studying the Risk of Suicidal Behavior in Students in General Education and Special Schools	44
<i>A. V. Smirnov, E. V. Solovyeva</i> University Adaptedness and Results of Admission Tests at Students	47
<i>E. E. Smirnova, D. A. Smirnov</i> Relation between Reflection and Professional Component of University Adaptation.....	54
<i>Yu. N. Timofeyeva, N. A. Voronova</i> Personal Adaptability of Medical Students Having Different Financial Basis of Education.....	58
<i>E. Yu. Chushikina, E. A. Vinarchik</i> Psychological Features of Adaptation to the Situation of Education at the University of Students with Disabilities.....	64
ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY	
<i>A. A. Karpov, P. A. Sokolova</i> Research of Personal Qualities of Self-Actualizing Personality of Employees of Various Types of Organizations	68
<i>O. N. Sakovskaya, A. S. Pal'gunova</i> Components of Professional Burnout for Employees with Different Types of Organizational Loyalty.....	72
SOCIAL PSYCHOLOGY	
<i>O. A. Efimova, S. A. Trifonova</i> On the Problem of Defining the Self-Stigmatization Construct.....	75
<i>I. V. Serafimovich, Yu. G. Baranova, D. V. Baranov</i> Social and Pedagogical Aspects of Support of Potentially Gifted Students in the Modern Conditions.....	79
<i>T. Yu. Kutukova</i> Event Framework of Biographical Schemes. Intergenerational Comparison.....	88
ISSUES OF PSYCHODIAGNOSTICS	
<i>I. G. Senin</i> On the Statistical Criteria and Normal Distribution in Empirical Researches	91
<i>D. D. Eryomin, E. A. Vinarchik</i> Psychodiagnostic Research of the level of Anxiety of Students of 11 Classes in the Period of Preparation for the Unified State Exam	94
<i>D. A. Ermolina, I. G. Senin</i> Developing and Validation of Situation Manager Personal Competences Test.....	98
CONSULTING PSYCHOLOGY	
<i>A. O. Gritsay, Yu. A. Panina, M. Yu. Zherikhina</i> Psychological Reasons of Eating Disorders.....	101
EXISTENTIAL PSYCHOLOGY	
<i>V. V. Kozlov</i> Existential Psychology: Suffering and Joy	105
TO THE 75TH ANNIVERSARY OF VICTORY IN THE GREAT PATRIOTIC WAR. MIKHAIL SEMYONOVICH ROGOVIN.....	113
VIKTOR IVANOVICH PANOV HAS A GLORIOUS ANNIVERSARY!	115
IN MEMORY OF NIKOLAY PAVLOVICH VORONIN.....	120
ABSTRACTS.....	121
PERSONALITIES	129

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Структурно-уровневая организация индивидуальных качеств личности*

А. В. Карпов, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Представлены методологические и теоретические материалы, раскрывающие закономерности структурной организации индивидуальных качеств личности. Доказано, что они имеют сложную и внутренне дифференцированную собственную структуру. Впервые обосновано положение, согласно которому основным принципом этой организации является иерархический, структурно-уровневый принцип. В соответствии с ним, общая — инвариантная структура индивидуальных качеств включает пять основных уровней. Дана их характеристика, а также определены перспективы конвергенции этих представлений с основными положениями психологии личности.

Ключевые слова: личность, организация качества личности, индивидуальные качества, структура, уровни, системная организация.

I

Понятие индивидуальных качеств является одним из наиболее традиционных и общепринятых в психологии; оно широко применяется в целом ряде направлений и отраслей психологического знания, а также при разработке многих проблем различного характера и уровня обобщенности. Одновременно и та психическая реальность, которая зафиксирована в нем, также представляется достаточно ясной и, в то же время, — очень общей по своему содержанию. Действительно, в своем наиболее общем смысле, оно, равно как и близкие ему понятия — такие, например, как понятия личностных качеств, свойств индивидуальности, психических качеств и пр., обозначает один из важнейших классов факторов, входящих в общую категорию субъектных детерминант деятельности и поведения.

Далее, центральным конструктом одного из важнейших психологических направлений — психологии личности, равно как и целого ряда иных психологических дисциплин, также является понятие индивидуальных качеств. Оно играет настолько важную и даже основополагающую роль в исследованиях личности, что — вольно или невольно, но вполне объективно само содержание личности и ее сущность во многом сближается и даже отождествляется с совокупностью ее ин-

дивидуальных, личностных качеств. Складывается традиция, согласно которой полагается, что личность, фактически, состоит из совокупности ее индивидуальных качеств, что, конечно, с методологической точки зрения не вполне корректно (или даже некорректно в существенной степени). Дело в том, что при таком подходе происходит достаточно характерная и весьма частая в психологических исследованиях подмена одного способа декомпозиции сложного целого (в данном случае личности) — *параметрического* другим — *морфологическим*. Иными словами, функциональный принцип анализа этого целого неоправданно подменяется структурным принципом. В действительности, конечно, личность вовсе не *состоит* из своих качеств, а реализуется в них, *проявляется* в их совокупности.

Кроме того, при достаточно детализированном анализе оказывается, что данное понятие, сохраняя, разумеется, свою фундаментальную значимость, вовсе не является таким однозначным и понятным, как это нередко представляется с традиционной точки зрения. Более того, в нем все отчетливее выявляется целый ряд особенностей и граней, которые делают его достаточно неопределенным и неясным, а в чем-то даже противоречивым по своей сути. Оно обладает нередким для познания в целом и для психологического познания, в особенности, свойством, заключающимся в том, что чем «дальше и глубже» осуществляется его анализ, тем оно становится все менее ясным и понятным. Углубляющийся ана-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ); № проекта 19-0013-00113.

лиз не столько *раскрывает* его сущность, сколько *вскрывает* все новые и новые факторы и трудности, затрудняющие экспликацию этой сущности. Собственно говоря, именно этим и обусловлена актуальность дальнейшего исследования данной проблемы. Отметим некоторые из такого рода особенностей и трудностей, поскольку их учет необходим уже в плане постановки и осознания всей рассматриваемой в ней проблемы, выполняя тем самым своего рода «установочную» функцию по отношению к ее анализу.

II

Еще одной — также очень характерной особенностью проблемы индивидуальных качеств личности является то, что, фактически, основной проблемой и, соответственно, — направлением их исследования как компонентов личности является изучение закономерностей их организации в общей структуре личности. Акцент делается на раскрытии закономерностей того, каким образом они сорганизованы друг с другом, какова их, так сказать, *макроорганизация* (или — *экзоструктурная организация*). Вместе с тем, значительно меньшее внимание уделяется тому, каким образом и по каким закономерностям организованы, структурированы они сами, то есть какова их *микроорганизация* (то есть какова их *эндоструктура*).

Однако, все более полное и глубокое изучение каждого из качеств с отчетливостью демонстрируют, что *каждое* из них также является весьма гетерогенным по содержанию и сложным по организации образованием. Оно имеет, в силу этого, свою структурную организацию, которая, по-видимому, также подчиняется определенным и достаточно сложным закономерностям. Поэтому их собственная структура также должна составить предмет исследования — быть подвернута изучению и объяснению. Вместе с тем, это — уже не экзоструктура всей системы личностных качеств, которая и составляет традиционный предмет исследования в психологии личности, а своего рода *эндоструктура* каждого из них. И хотя представления об этом плане анализа (то есть, фактически, о микроструктурном анализе) в настоящее время разработаны в существенно меньшей степени, он также должен выступить одним из основных.

III

В связи с этим, формулируется важная в теоретическом и прикладном плане проблема раскрытия базовых закономерностей собственной структурной организации индивидуальных качеств личности как таковых. В целях ее решения следует базироваться, по нашему мнению, на следующем — основном положении. Одной из своего рода «аксиом» психологии личности является тезис, согласно которому не только она в целом,

но и подавляющее большинство ее качеств являются, как правило, комплексными, очень сложными образованиями. Однако, если это так, то для структурирования этой сложности, скорее всего, должны быть реализованы те средства, которые наиболее специфичны именно высокоорганизованным системам в целом и психике, в особенности. Речь идет, разумеется, о принципах и закономерностях, присущих собственно *системной форме* организации. В свою очередь, «стержнем» ее самой является иерархический, *структурно-уровневый принцип*. Следовательно, на основе этого можно предположить, что собственная структура индивидуальных качеств должна воплощать в себе этот принцип и дифференцироваться на ряд основных уровней, то есть представлять собственно уровневое образование.

Данное предположение ставит, в свою очередь, новый и также достаточно сложный вопрос, носящий, впрочем, вполне традиционный для структурно-ориентированных исследований характер. Его сущность состоит в том, что в целях дифференциации уровневой организации того или иного предмета исследования необходимо определение *критерия* этой дифференциации. Этот критерий, как известно, обозначается понятием критерия-дискриминатора. В наших предыдущих работах были развиты представления о такого рода критерии, сущность которых состоит в следующем [2, 3]. Любая достаточно сложная целостность представляет собой организацию ряда подсистем различного ранга (и, соответственно, различной сложности), обладающих собственными качественными характеристиками. Эти подсистемы и выступают интегративными уровнями ее организации. Согласно общему решению данной проблемы, в структуре сложного целого (явления, процесса) необходимо дифференцировать, как минимум, следующие интегративные уровни. Во-первых, уровень целостности, на котором явление, процесс представлены во всей полноте состава, структуры и качественных характеристик. Это — собственно системный, или общесистемный уровень. Во-вторых, уровень отдельных подсистем, включенных в сложное целое, формирующихся для обеспечения различных ее функциональных проявлений («функциональные органы» системы) и имеющих собственное достаточно сложное строение. Это — субсистемный уровень. Он принципиально гетерогенен, поскольку предполагает множество различных по сложности частных декомпозиций системы. В-третьих, уровень структурных компонентов как базовых единиц целого. Наряду с этим, следует учитывать, что в психологии (в силу предельной сложности предмета изучения) он специфичен и дифференцируется на два качественно специфических по своим характеристикам уровня — собственно

компонентный и элементный. Под компонентом понимается такое простейшее образование, которое еще обладает качественной специфичностью целого; под элементами понимаются те структурные составляющие, из которых образованы компоненты, но которые уже утрачивают качественную определенность целого (хотя и являются его онтологически необходимыми составляющими). Наконец, с позиций общего решения проблемы иерархии уровней необходимо учитывать и то, что любая сложная целостность сама выступает как составляющая еще более широкой и общей метасистемы. В составе последней то или иное явление (процесс) вообще только и может существовать не как абстракция, а как онтологическое образование; приобретает свое конкретное — «внутрисистемное» бытие [5]. Во взаимодействии с метасистемой явление, процесс приобретают новые качественные характеристики, измерения и параметры, которые образуют в совокупности высший (метасистемный) уровень организации.

Более того, — и это главное для систем, являющихся предметом собственно психологического познания, — метасистемный уровень, как было показано выше, может быть функционально включен — «встроен» в их структурно-уровневую организацию, включен в их состав и содержание. Следовательно, собственная структура этих систем, иерархия их основных уровней обязательно предполагает необходимость дифференциации этого уровня как самостоятельного, качественно специфического, несводимого к иным уровням и тем более — лишь к эффектам взаимодействия системы с метасистемами, в которые она онтологически включена.

Пять указанных уровней (элементный, компонентный, субсистемный, системный, метасистемный) носят, таким образом, общий характер и именно на них целостность обладает наиболее различающимися качественными «измерениями». Кроме того, эти же пять уровней «исчерпывают» собой весь диапазон качественных проявлений системы, охватывают все многообразие качественных характеристик целого в его реальной многомерности. Так, на низшем (элементном) уровне происходит как бы «отрицание» общего качества системы, поскольку в самих элементах система проявляется не в своих атрибутивных свойствах, а в аспекте свойств тех микросистем, из которых она, в конечном счете, складывается. Но аналогичный эффект — эффект «исчерпанности качеств» системы имеет место и на высшем уровне — метасистемном, поскольку на нем целое приобретает особенности систем высших по отношению к ней порядков, сама выступает как их составляющая и также во многом утрачивает статус автономной. Тем самым диапазон выделенных

уровней — это не только исчерпывающий континуум всех их возможных, качественно различных уровней организации, но одновременно — полный диапазон возможных форм бытия системы как автономной целостности. Все это позволяет рассматривать совокупность пяти указанных уровней в качестве общего основания для дифференциации уровней в структурной организации систем. Та мера, с которой предполагаемые в ходе исследования уровни удовлетворяют этим представлениям, является показателем правомерности самого их выделения.

IV

Реализация указанных выше положений методологического характера по отношению к проблеме эндоструктурной организации индивидуальных качеств позволяет предложить следующий вариант экспликации данной организации. Прежде всего, в свете именно этих положений с высокой степенью рельефности дифференцируются, как минимум, два принципиально различных по содержанию уровня [6]. Так, любое качество уже самим фактом своей сложности и внутренней гетерогенности, то есть наличия у него определенной организации, эксплицируется как закономерным образом организованное «сложное целое». Оно, по всей вероятности, не может не повторять в своей организации наиболее общие принципы, на основе которых базируется организация психики в целом и ее основных «составляющих», — принципы системной организации как таковой. Тем самым, в своем исходном и наиболее полном виде — именно как целостность, как отправной пункт анализа любое качество может и должно быть рассмотрено как некоторая система. В связи с этим, дифференцируется первый уровень его существования и, соответственно, организации — собственно *системный*. На нем оно, повторяем, представлено во всей полноте своего содержания и организации, в ненарушенном аналитическими процедурами виде как исходный предмет исследования. Оно должно быть поэтому рассмотрено как система, которая, собственно говоря, и подлежит декомпозиции, а тем — самым и выявлению ее структуры.

С этим обстоятельством, однако, тесно сопряжены еще две — также очень общие особенности структурной организации. Первая из них состоит в том, что, если эксплицируется тот или иной уровень организации какой-либо структуры, то и сама она также должна, по-видимому, строиться на основе соответствующего — уровневого принципа и эксплицироваться как определенная иерархия. Она должна воплощать в себе иерархический принцип, который, к тому же, является наиболее типичным для системной формы как таковой. Вторая особенность состоит в том, что,

если это так, то в самой иерархической организации качеств, равно как и в составе и содержании образующих ее уровней, должен быть воплощен какой-либо очень общий принцип и обусловленные им закономерности. В этом плане, с большой долей вероятности можно предположить, что ими выступают те — базовые и очень общие по сфере своего действия закономерности, которые зафиксированы в отмеченном выше критерии-дискриминаторе уровневой дифференциации,

Реализация этих представлений приводит — причем, весьма естественным и даже необходимым образом к экспликации следующего уровня в структурной организации индивидуальных качеств. Более того, сквозь «призму» его дифференциации снимаются многие трудности теоретического плана, проанализированные в предыдущем параграфе и являющиеся типичными для всей этой проблемы в целом. Это, разумеется, *метасистемный* уровень, суть которого состоит в следующем. Он является высшим уровнем особого — качественно специфического класса суперсложных систем; их наиболее важная и, по существу, атрибутивная особенность состоит в том, что та — более общая и онтологически представленная целостность, которая структурно выступает метасистемой по отношению к ним, функционально сама может быть включена в их состав и содержание — «встроена» в нее. Однако, именно такая — функциональная «встроенность» метасистемы в систему приводит к тому, что сама метасистема начинает выступать в некотором смысле как локальная «составляющая» системы. Вследствие этого складываются не вполне обычные и отчасти — парадоксальные отношения между ними. Метасистема, не переставая быть таковой, одновременно становится частью, подсистемой для системы, которая была (и продолжает оставаться) ее собственной «составляющей». Метасистема в известном смысле становится субсистемой. Кроме того, система, включая в себя метасистему (как свою «составляющую») сама начинает вступать как метасистема (не утрачивая, однако, своего исходного, то есть собственно системного статуса). Следовательно, некоторая реальность может одновременно выступать и как метасистема, и как система, а сами эти понятия (и реальности, которые ими обозначаются) не являются поэтому абсолютными — они относительны: по отношению к системам со «встроенным» метасистемным уровнем они могут описывать и реально описывают, характеризуют одну и ту же реальность. И наоборот, эта реальность для своего полного описания и раскрытия с необходимостью должна быть одновременно представлена и как система и как метасистема, то есть с позиций принципа дополнительности. Поэтому в составе — в содержании и организации самой си-

стемы репрезентированы, то есть функционально включены, «встроены» в нее базовые особенности и закономерности той более общей целостности — метасистемы, структурной, то есть онтологически представленной «составляющей» она сама является. В результате этого, в собственное содержание тех или иных личностных качеств — в особенности наиболее сложных из них оказываются функционально включенными, «встроенными» в них образования собственно личностного плана. Становится понятным и даже необходимым известное положение, состоящее в том, что личность как целое проявляется и воплощается в своих частных проявлениях — прежде всего, в своих качествах*. Она, как отмечалось выше, вовсе не состоит из них, а проявляется в них — причем, проявляется в каждом из них в полноте и сложности своей собственной структуры.

Действительно, при ближайшем рассмотрении оказывается, что на меру и на характер реального проявления того или иного качества оказывают воздействие — причем, нередко не просто сильное, но и определяющее очень многие структуры и образования, традиционно относимые к категории основных «составляющих» личности (установки, интересы, мотивы, потребности, роли и пр.). При этом подчеркнем со всей определенностью: это воздействие может являться и нередко является очень сильным — таким, что от него попросту невозможно абстрагироваться, то есть отвлечься даже в так называемых «исследовательских целях». Оно, фактически, «неустранимо» из реального детерминационного влияния индивидуальных качеств на любые поведенческие, деятельностные и иные проявления активности личности. Тем самым оно, фактически, входит в состав и содержание индивидуальных качеств как таковых, поскольку принципиально «неэкстрагируемо» из этого содержания. Складываются ситуация, при которой в структуре и содержании самих индивидуальных качеств оказываются представленными моменты очень многих важнейших образований собственно личностного плана. Особенно явно это прослеживается по отношению к относительно наиболее сложным и комплексным индивидуальным качествам

Так, в частности, одной из наиболее простых и очевидных, но, в то же время, — и значимых иллюстраций этого выступает, например, такое личностное качество, которое обычно обозначается как доброта. В нем, с одной стороны, эксплицитно или же имплицитно представлены аспекты и грани очень многих иных индивидуальных качеств

* Данное обстоятельство закреплено и в естественном языке — в выражении, призванном обозначить проявление всей личности человека в какой-либо его освоенности «В этом — он (человек) весь».

разных порядков обобщенности. Однако, с другой стороны, оно же выступает производным от целого ряда важнейших образований собственно личностного плана, то есть от того, что обычно и совершенно по праву рассматривается как основные «структурные компоненты» личности (ценности, идеалы, интересы, мотивы, установки и пр.). Другая, не менее известная и показательная иллюстрация данного положения — это, разумеется, так называемая «личностная окрашенность» таланта. Она состоит в том, что в каждом конкретном случае талант очень индивидуален и несет на себе «печать» всей личности. Причем это относится не только к таланту как одному из высших уровней развития способностей, но и к категории способностей в целом. В этом плане можно вновь напомнить уже отмечавшуюся мысль В. С. Мерлина о том, что «способности характеризуют не только свойства ума, но и свойства индивидуума» [7].

Таким образом, реальная сложность и реальная многокрасочность — уникальность любого личностного качества в том и состоит, что в нем так или иначе — прямо или опосредствованно проявляется вся личность в целом; в том, что оно характеризует ее как целостность во всей ее специфичности и индивидуальной неповторимости. Любое сколько-нибудь сложное личностное качество — это так сказать «вся личность, но взятая в каком-либо аспекте, в каком-либо «измерении». Поэтому и качества личности — это отнюдь не ее локальные части, не парциальные компоненты, из которых она складывается. Соотношения между ними и всей личностью являются гораздо более сложными и отнюдь не строятся на принципах структурной организации морфологических «единиц» и их аддитивной агрегации, то есть суммирования или даже — организации. Личность вовсе «не состоит» из качеств, а проявляется и реализуется в них и через них. Следовательно, в структурной организации индивидуальных качеств личности воплощен базовый принцип — принцип метасистемной организации.

V

Итак, можно видеть, что в структурной организации качеств дифференцируются именно те два уровня, которые и предсказаны критерием-дискриминатором — общесистемный и метасистемный. Кроме этого, на основу этого эксплицируется новая трактовка самих индивидуальных качеств, как таких образований, в которых реализован принцип метасистемности, а сами они представляют собой одону из типичных разновидностей систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

Вместе с тем, если в них воплощен данный принцип и сам этот критерий-дискриминатор

(и дифференцируются два — предписываемых им уровня), то по всей вероятности, в них будут представлены и иные, также предписываемые им уровни. Очень показательно, что правомерность и этого предположения также проявляется очень непосредственно и полно — естественным образом. Действительно, одним из наиболее общих и, по существу, фундаментальных положений качественного анализа является, как известно, тезис о существовании в рамках сложного целого определенной иерархии самих его качественных характеристик — «измерений». Они обозначаются различными понятиями, но суть их остается неизменной. Это — и понятие «пирамиды свойств» (Б. Ф. Ломов [6]); и понятие «лестницы качественных определенностей» (В. П. Кузьмин [5]); и понятие «иерархии свойств носителя» (Л. М. Веккер [1]). Наряду с этим, в психологии личности и в дифференциальной психологии также одним из основных и наиболее общих является положение, согласно которому индивидуальные качества характеризуются не только принципиальной гетерогенностью их уровневой принадлежности — «масштабом» их организации. Они характеризуются и столь же принципиальным составным и, более того, — «взаимовключающим» характером. Это означает, что одни из них — более общие не только могут включать в себя другие — менее общие, но и вообще во многом состоят из них, образуются как продукт их синтеза. Важно и то, что эти «взаимовключения» и соподчинения могут быть, так сказать, неоднократно: сложное качество состоит из качеств относительно более низкого порядка, которые, однако, сами выступают составными и тем самым — как более сложные по отношению к качествам иного уровня. Так, например, интеллект как качество очень высокого уровня обобщенности включает в себя целый комплекс таких качественных «измерений», которые сами по себе отнюдь не являются простыми. Напротив, они также являются весьма сложными по своей структуре — носят составной характер и базируются на синтезе ряда иных качеств как когнитивного, так и внекогнитивного плана.

Отсюда, однако, вытекает положение, которое является важным, прежде всего, для экспликации реальной сложности уровневой структуры качеств и для дифференциации конкретных уровней в ней. Оно состоит в том, что общесистемный уровень их организации отнюдь не состоит из своих компонентов непосредственно. Данный уровень образован не теми или иными относительно более простыми — так сказать, «первичными» качествами напрямую. Напротив, он синтезирован из таких качеств, которые сами по себе являются комплексными — составным образованиями и включают в себя ряд качеств относительно более низкого порядка организации [3]. Эту же

мысль можно сформулировать несколько иначе. Подавляющее большинство индивидуальных качеств как системно-организованных сущностей структурированы из таких компонентов — также качеств, которые сами имеют сложное — составное, комплексное строение. Они не могут быть адекватно проинтерпретированы как отдельные компоненты, но напротив, сами выступают как определенные подсистемы.

Таким образом, можно констатировать, что в составе и в структурной организации индивидуальных качеств представлен и еще один уровень, также предсказанный критерием-дискриминатором — *субсистемный*. Тем самым, и общий состав структурных уровней организации качеств расширяется и включает в себя уже три уровня (метасистемный, общесистемный, субсистемный). Но это же означает, что пока не учтенными остались всего два уровня, предписываемые критерием-дискриминатором. Они соотносятся с его компонентным и элементным значениями (напомним, что их содержание охарактеризовано выше).

VI

Обращаясь к попытке определения того, какие же качественные «измерения» соотносятся с ними и какие, следовательно, еще уровни должны быть дифференцированы в структурной организации качеств, необходимо подчеркнуть следующее — парадоксальное, на первый взгляд, обстоятельство. Оно состоит в том, что дифференциация именно относительно «низших» и, казалось бы, наиболее простых уровней этой организации, в действительности, сопряжена с наибольшими трудностями. Эти трудности, впрочем, не только хорошо известны, но и носят вполне традиционный характер. Главная из них — это продолжающиеся много десятилетий попытки определения так называемых «главных» — первичных и исходных, то есть «истинных» компонентов, из которых и складывается общая структура личности, базовых «единиц» ее качественной определенности. Такого рода попытки являются, к тому же, очень многочисленными и различными по своей методологии. Наиболее известные среди них — это диспозиционный подход («теория черт») и ситуационный подход, а также гностический подход в психодиагностике, в рамках которых сложились основные способы решения указанной выше проблемы определения «номенклатуры качеств». Кроме того, в этом же ряду можно отметить лексикографический подход (B. De Raad [10]); круговой подход (T. Leary [11]; J. S. Wiggins, [12]; «интернальный» и «экстернальный» подходы (А. Г. Шмелев [9]) и др. Из дифференцируемых в данных подходах базовых компонентов структуры (качеств), далее, выводится вся эта структура в целом. Она базируется на них как на своих

структурных «единицах». Причем — и это важно подчеркнуть особо, сами «единицы» как раз и рассматриваются как то, что должно полностью удовлетворять тем критериям, на основе которых в теории систем дифференцируются компоненты как таковые. Ими, как известно, рассматриваются такие относительно наиболее простые «составляющие» системы, которые еще обладают ее качественной определенностью. Они еще «несут на себе» ее качественное своеобразие; при их декомпозиции она, однако, утрачивается, а сами они трансформируются в элементы системы. Следовательно, вопрос формулируется так: какие «единицы» структуры личности еще являются ее качествами, то есть выступают носителями ее качественной определенности, но при декомпозиции которых всего лишь на «один шаг вглубь» они эту определенность уже утрачивают и тем самым трансформируются в элементы.

Кроме того, очень показательной в плане данного вопроса является та ситуация, которая сложилась и в такой — важной общепсихологической проблеме, каковой выступает проблема способностей. Действительно, одной из наиболее острых и, в то же время, «старых» — традиционных для нее является проблема соотношения способностей и задатков, равно как и интерпретации того, что, собственно говоря, составляет содержание самого понятия задатков. Сложность данной проблемы состоит в том, что задатки обладают принципиальной двойственностью, точнее — двуединством своих атрибутивных характеристик. Действительно, согласно общепризнанным положениям теории способностей, задатки обладают всеми характерными особенностями элементного уровня организации систем и, прежде всего, именно двойственностью их природы. С одной стороны, они объективно необходимы для того, чтобы та или иная способность сформировалась как качественно специфическая психическая реальность. Они тем самым проявляют себя как необходимое, но, повторяем, еще недостаточное условие для становления этой качественной определенности. И в этом своем статусе — статусе объективно необходимого условия для формирования способностей они, безусловно, входят в состав общей системы способностей, образуют ее базовый, исходный уровень. С другой стороны, они сами по себе еще не являются собственно психической реальностью, а выступают носителями иных качеств — биологических, физиологических, нейродинамических и пр., являющихся по преимуществу, генетически детерминированными. Тем самым традиционно обсуждаемая проблема связи задатков и способностей «на языке» теории систем — это отнюдь не проблема связи элемента и системы, а проблема связи элементов и компонентов общей системы способностей. На основе

задатков формируются способности микроуровня (частные, специальные), соотносящиеся с компонентным значением критерия-дискриминатора. И лишь на их основе разворачивается генезис способностей иных уровней, иных — более высоких порядков сложности.

VII

На наш взгляд, этот — ключевой в теоретическом отношении и один из наиболее сложных вопросов может быть сформулирован в следующем виде. В чем состоит принципиальное различие между компонентным и элементным уровнями по отношению именно к проблеме индивидуальных качеств, то есть по отношению к самой «качественной определенности качеств»? Где пролегает граница между ними? Что выступает уже индивидуальным качеством личности, а что еще не является им (но что, в свою очередь, необходимо для образования на его основе собственно качеств)? По всей вероятности, ответ на данный вопрос состоит в том, что различия между ними в принципе не носят и не должны носить, так сказать, «морфологического» — субстанционального характера. Бесполезно и даже «вредно» — контрпродуктивно искать в общем составе качественных «измерений» психики и личности такие, которые всегда и однозначно уже являются носителями ее качественной определенности, и такие, которые еще не являются ими. Все дело в том и состоит, что очень многие качественные «измерения» личности — ее особенности, свойства, параметры и пр. могут при определенных условиях и при реализации тех или иных адаптационных и вообще — жизненных задач быть необходимыми для них и выступать тем самым в функции ее индивидуальных качеств как собственно психических образований. При этом по своему характеру сами эти качественные «измерения» исходно — субстанционально и даже морфологически могут вовсе и не быть психическими. Примеров тому — огромное множество; они подробно освещены в соответствующей литературе (см., например, обзор в [8]).

Аналогично этому данная проблема очень остро стоит и в психологии профессиональной деятельности. Как известно, очень многие — причем, отнюдь не только психические свойства и качества личности могут выступать и, как правило, выступают в функции профессионально-важных качеств (и, более того, зачастую являются определяющими среди них) [8]. Иными словами, те или иные качественные «измерения», не являющиеся исходно и атрибутивно личностными качествами, могут, тем не менее, выступать в функции индивидуальных качеств. Поэтому и природа границы между компонентным и элементным уровнями по отношению к проблеме структурной органи-

зации индивидуальных качеств такова, что она носит принципиально функциональный и, следовательно, относительный — релятивистский характер. Она является подвижной и изменчивой — ситуационно обусловленной.

Отсюда вытекает еще одно — важное, на наш взгляд, следствие. Благодаря констатированной выше закономерности, общее множество индивидуальных качеств выступает как принципиально открытое. Это множество допускает и даже предполагает свое обогащение и расширение за счет включения в него все новых «составляющих» — также качественных «измерений» личности. Они, выступая в функции индивидуальных качеств, фиксируются самим индивидом как «нужные и важные» (а иногда — и как жизненно необходимые) и затем репрезентируются именно в качестве таковых. Элементный уровень, трансформируясь в компонентный, генерирует новые качественные «измерения» самой индивидуальности. В результате этого расширяется арсенал самих индивидуальных качеств, что, в свою очередь, выступает одним из важных направлений и даже — средств генезиса и развития личности в целом.

VIII

Итак, можно видеть, что в структурной организации индивидуальных качеств, действительно, могут быть дифференцированы пять основных уровней, которые очень полно и точно — естественным и даже необходимым образом соответствуют пяти основным значениям универсального критерия-дискриминатора. Эти уровни соответствуют метасистемному, общесистемному, субсистемному, компонентному и элементному его значениям. Следовательно, в собственной структурной организации индивидуальных качеств, то есть в их эндоструктуре, действительно, воплощен структурно-уровневый — собственно иерархический принцип. Это, на наш взгляд, вполне закономерно, поскольку именно он как раз и является и наиболее общим и наиболее специфичным для организации психики в целом и ее основных «составляющих». Наряду с этим, поскольку не просто одним из уровней этой организации, а высшим и потому — во многом определяющим среди них является метасистемный уровень, то и сами индивидуальные качества также следует трактовать как разновидности систем со «встроенным» метасистемным уровнем.

Кроме того, важно подчеркнуть, что посредством экспликации уровневой структуры, лежащей в основе организации индивидуальных качеств, со всей отчетливостью обнаруживается и еще одно обстоятельство. Это — принципиальная относительность и определенная условность двух основных планов структурного исследования

самой проблемы организации качеств — анализа из эндоструктуры и экзоструктуры (так сказать микроанализа и макроанализа) и даже их взаимопроникновение. Действительно, поскольку уже сама эндоструктура качеств предполагает возможность включения в каждое из них и иных — причем, многих качеств, то уже этот микроструктурный анализ выводит на анализ макроструктурного плана, с необходимостью требует обращения к тому, как качества организованы между собой, — к их экзоструктуре. Тем самым, появляются достаточные основания для синтеза двух основных способов структурной экспликации индивидуальных качеств — экзоструктурной (традиционно разрабатываемой) и эндоструктурной, представления о которой развиты в данной статье.

Литература

1. *Веккер, Л. М.* Психика и реальность: Единая теория психических процессов. — М.: Смысл, 2000. — 685 с.
2. *Карпов, А. В.* Метасистемная организация уровней структур психики. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 602 с.
3. *Карпов, А. В.* Психология деятельности. В 5 т. — М.: Изд. дом РАО, 2015.
4. *Карпов, А. В.* Метасистемная организация индивидуальных качеств личности. — М.: РАО, 2018. — 680 с.
5. *Кузьмин, В. П.* Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. — М.: Политиздат, 1984. — 464 с.
6. *Ломов, Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — 443 с.
7. *Мерлин, В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. — Педагогика, 1986. — 253 с.
8. *Шадриков, В. Д.* Способности и деятельность. — Логос, 1995. — 405 с.
9. *Шмелев, А. Г.* Психосемантика и психодиагностика личности: диссертация на соискание ученой степени доктора психол. наук. — М.: МГУ, 1994. — 513 с.
10. *De Raad, B.* The Big Five personality factors: The psycholexical approach to personality (Vol. VII). — Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publishers, 2000. — 128 p.
11. *Leary, T.* The Interpersonal Diagnosis of Personality. — 1957
12. *Wiggins, J. S.* Personality and prediction: principles of personality assessment. — Addison-Wesley Pub. Co., 1973. — 656 p.

Индивидуально-личностные характеристики интернет-пользователей раннего юношеского возраста со склонностью к интернет-зависимости

Т.Б. Венцова, Д.Д. Шиткин, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье приводятся результаты эмпирического исследования индивидуально-личностных характеристик интернет-пользователей раннего юношеского возраста, склонных к интернет-зависимости. Для лиц со склонностью к интернет-зависимости характерна повышенная тревожность, нарушения в эмоционально-волевой сфере, отклонения в состоянии нервно-психического здоровья, коммуникативные затруднения, трудности морально-этического плана в социальных взаимодействиях.

Ключевые слова: индивидуально-личностные характеристики, интернет-зависимость, тревожность, невротичность, депрессивность, эмоциональная лабильность, коммуникативные качества.

Постановка проблемы. Интернет прочно вошел в нашу жизнь, продолжая охватывать все больше сфер жизнедеятельности человека. Это уже не только информационный ресурс, это основной или дополнительный способ работы, обучения, развлечения, досуга и общения. При несомненной пользе данного ресурса следует отметить и некоторые неблагоприятные социальные последствия, в частности такое явление как интернет-зависимость (интернет-аддикция). Интернет в России стал массовым в 90-е годы прошлого века, и вскоре появились работы по изучению и профилактике интернет-зависимости. Среди зарубежных авторов следует отметить работы доктора Кимберли С. Янг, профессора психологии Питтсбургского университета [12, 13]. Она является автором теста, диагностирующего уровень интернет-зависимости. Доктор К. Янг основала центр помощи людям, страдающим интернет-зависимостью. Факт, подчеркивающий актуальность данной проблемы. Центр, созданный в 1995 г., консультирует психиатрические клиники, образовательные заведения и корпорации, которые сталкиваются с проблемами интернет-зависимости.

В отечественной психологии к настоящему времени появилось немало работ психологов [1, 2, 4, 6], психiatров [9], посвященных данной проблеме. Интернет-зависимость понимается как такое состояние личности, при котором пристрастие к занятиям, связанным с использованием Интернета, приводит к снижению активности в остальных видах деятельности; часто выражается в ограничении общения с другими людьми и сверстниками; в потере субъективного контроля времени, проводимого в сети; характерно также чувство неудовлетворенности, эмоционального неблагополучия,

возникающее при отсутствии связи с интернетом [1, 2, 6]. Высокий уровень интернет-зависимости проявляется в искажении самооценки, повышенной конфликтности, появлении социально-психологических и физиологических отклонений. В силу этого изучение явления интернет-зависимости становится актуальным.

Интернет-зависимость относится к нехимическим зависимостям. Причины ее психологические. Несомненно, в каждом конкретном случае имеет место несколько причин как социально-психологического, так и психологического плана. В работах, посвященных данной проблематике, достаточно места уделено изучению индивидуально-личностных характеристик интернет-пользователей. Например, изучение характерологических особенностей подростков (В.Л. Малыгин [7]), старших подростков с игровой зависимостью (Н.В. Гребенникова [3]) или личностных особенностей интернет-зависимых студентов (А.А. Лекомцева и другие [5]).

В настоящем исследовании мы поставили задачу выявить индивидуально-личностные характеристики интернет-пользователей раннего юношеского возраста, сопутствующие интернет-зависимости. Выбор данной возрастной группы для исследования объясняется тем, что к этому возрасту преодолены проблемы пубертатного возраста и старшеклассники имеют достаточный опыт интернет-пользователя, к тому же в юношеском возрасте более определенно выражены индивидуально-личностные свойства.

Методы и организация исследования. Исследование проводилось в 9–10 классах одной из ярославских школ. Было опрошено 56 интернет-пользователей: 28 юношей и 28 девушек. Диагностика уровня интернет-зависимости проводи-

лась с помощью полного варианта теста Кимберли С. Янг (40 вопросов) в электронном виде. Для изучения характеристик индивидуально-личностных свойств применялся тест Кеттелла и Фрайбургский личностный опросник. Выбор Фрайбургского опросника (форма В) объясняется тем, что он фиксирует личностные свойства, проявляющиеся в способности к адаптации в социуме: уровень эмоциональной устойчивости, качества коммуникативной сферы. Опросник адаптирован и модифицирован в 1989 году на факультете психологии ЛГУ А. А. Крыловым и Т. И. Ронгинский по договору о научном сотрудничестве с Гамбургским университетом и предназначен для лиц от 16 лет [10]. Использовался также 14-факторный тест Кеттелла, рекомендованный для юношеской выборки. Факторы теста являются интегральными и отражают как психодинамические, так и мотивационные, стилевые характеристики личности. Таким образом, данный тест выявляет достаточно устойчивые индивидуально-личностные свойства [8]. Для обработки эмпирических данных использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты и обсуждение. По результатам теста К. Янг 16% выборки оказались с ярко выраженным уровнем интернет-зависимости (выше 80 баллов), чрезмерное увлечение интернетом (средний уровень, 50–79 баллов) выявлен у 11% старшеклассников. Остальные 73% (ниже 49 баллов) — это обычные интернет-пользователи, проблем нет. Таким образом, почти третья часть обследованных старшеклассников чрезмерно увлекаются интернетом и даже имеют проблемы, при которых требуется коррекция, вмешательство специалистов.

В ходе проведенного исследования выявлена значимая связь интернет-зависимости с фактором О (спокойствие-тревожность) теста Кеттелла ($r = 0,267$, $p \leq 0,05$). Такой человек постоянно испытывает внутреннюю напряженность, неуверенность в себе, чувствительность к обвинениям, особенно в сфере общения, ранимость. Это создает значительные трудности в процессе социальных взаимодействий. Однако, в раннем юношеском возрасте одна из ведущих потребностей — потребность общения со сверстниками. Поэтому общение переносится в виртуальный мир, что позволяет более комфортно удовлетворять коммуникативные потребности. Тревожность как свойство интернет-зависимых отмечается и другими авторами: Т. С. Спиркина [11] (результаты получены на разновозрастной выборке), А. А. Лекомцева и др. [5] (студенческая выборка).

Выявлены значимые связи интернет-зависимости с факторами Фрайбургского опросника. Высокая значимость связи по шкале открытости (искренность, самокритичность $r = 0,438$, $p \leq 0,01$)

позволяет считать полученные результаты достоверными.

Для удобства изложения сгруппируем индивидуально-личностные характеристики. Во-первых, следует отметить нарушения в эмоционально-волевой сфере: шкалы эмоциональная лабильность ($r = 0,511$, $p \leq 0,01$), раздражительность ($r = 0,466$, $p \leq 0,01$). Обобщенная характеристика по шкалам: плохая саморегуляция психических состояний; ранимость, чувствительность, реальная жизнь легко ранит их, они мягки, не переносят грубых слов, грубых людей, живут в мире своих фантазий. Характерна дезорганизация поведения, состояние дезадаптации, тревожность, потеря контроля над влечениями; трудности в выполнении работы, требующей волевых усилий; тяжело переживают свой неуспех, прибегая при этом к самообвинениям и обвинениям окружающих, конфликтны.

Во-вторых, проблемы связанные с состоянием нервно-психического здоровья. Шкалы: невротичность ($r = 0,496$, $p \leq 0,01$), спонтанная агрессивность ($r = 0,427$, $p \leq 0,01$), депрессивность ($r = 0,550$, $p \leq 0,01$). Высокая тревожность, возбудимость в сочетании с быстрой истощаемостью нервной системы; несущественные и индифферентные раздражители легко вызывают вспышки раздражения и возбуждения. При высоких баллах по шкале невротичности выражен невротический синдром астенического типа с психосоматическими нарушениями. Тенденция к психопатизации, импульсивности. Это связано с недостаточной социализацией влечений, неумением или нежеланием сдерживать или отсрочить удовлетворение своих желаний. Характерен сниженный фон настроения, отсутствие настойчивости и решительности. Любая деятельность для них трудна, неприятна, протекает с чувством чрезмерного психического напряжения, быстро утомляет, вызывает ощущение полного бессилия и истощения. Испытывают затруднения при длительном интеллектуальном напряжении. Быстро утомляясь, они теряют произвольность управления психическими процессами. Чаще всего они не способны к длительному волевому усилию, легко теряются, впадают в отчаяние, фиксируются на неудачах, не могут выбросить их из головы, испытывают, гнетущее предчувствие бед и несчастий.

Третья группа индивидуально-личностных свойств, свойства коммуникативной сферы. Выявлены отрицательная значимая связь со шкалой «общительность» ($r = -0,326$, $p \leq 0,05$), положительная со шкалой «застенчивость» ($r = 0,342$, $p \leq 0,01$). Испытывают трудности в социальных контактах, тревожность, скованность, неуверенность. Жизнь других не интересуются, поддерживают лишь внешние формы отношений. Общество людей их не привлекает, они любят одиночество.

Контактами, общением тяготятся, предпочитают «общаться» с книгами и вещами. По собственной инициативе не общаются ни с кем, кроме ближайших родственников.

Наконец, следует отметить нарушения в сфере социальных взаимодействий, трудности морально-этического плана, проявления эгоистической направленности. Шкала «реактивная агрессивность» ($r=0,416$, $p \leq 0,01$): агрессивное отношение к социальному окружению, пренебрежение обязанностями и морально-этическими нормами. Критику и замечания в свой адрес воспринимают как посягательство на личную свободу. Крайний эгоизм и себялюбие, холодность определяют их поступки и поведение.

Описанные четыре группы индивидуально-личностных свойств, сопутствующих интернет-зависимости пользователей сети могут быть как причинами ее развития, так и следствиями, которые усиливаются по мере ухода в виртуальный мир. На данном этапе исследования вопрос о направлении причинно-следственных связей не рассматривался.

Выводы. У интернет-пользователей раннего юношеского возраста, склонных к интернет-зависимости, диагностированы проявления следующих индивидуально-личностных характеристик:

1. Нарушения в эмоционально-волевой сфере: тревожность, плохая саморегуляция психических состояний, ранимость; потеря контроля над влечениями, трудности в выполнении работы, требующей волевых усилий.
2. Отклонения в состоянии нервно-психического здоровья: невротичность, высокая возбудимость и истощаемость нервной системы, тенденция к психопатизации, импульсивности; депрессивность.
3. Трудности в коммуникативной сфере: застенчивость, скованность, неуверенность, избегание общения.
4. Трудности морально-этического плана в сфере социальных взаимодействий, проявления эгоистической направленности.

Литература

1. *Войскунский, А. Е.* Феномен зависимости от интернета// Гуманитарные исследования в Интернете.— М.: Можайск — Терра, 2000.— С. 100–131.
2. *Войскунский, А. Е.* Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета// Психологический журнал, 2004.— Т. 25.— № 1.— С. 90–100.
3. *Гребенникова, Н. В.* Характерологические особенности старших подростков, склонных к компьютерно-игровой зависимости// Научные труды Московского гуманитарного университета, 2017.— № 1.— С. 56–66.
4. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития/ сост. и ред. А.Е. Войскунский.— М.: Акрополь, 2009.— 279 с.
5. *Лекомцева, А. А., Маясова, Т. В., Русакова, Е. В.* Индивидуально-личностные особенности интернет-зависимых студентов// Вестник Гуманитарного института, 2015.— № 2(16)— С. 71–75.
6. *Малыгин, В. Л., Феклисов, К. А., Искандирова, А. Б., Антоненко, А. А.* Методологические подходы к раннему выявлению Интернет-зависимого поведения. [Электронный ресурс]// Медицинская психология в России: электрон. науч. журн, 2011.— № 6. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru)
7. *Малыгин, В. Л., Смирнова, Е. А., Искандирова, А. Б., Хомерики, Н. С.* Интернет-зависимое поведение у подростков. Клиника, диагностика, профилактика.— М.: Мнемозина, 2010.— 136 с.
8. *Мерлин, В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности.— М.: Педагогика, 1986.— 256 с.
9. *Пережогин, Л. О., Вострокнутов, Н. В.* Нехимическая зависимость в детской психиатрической практике// Российский психиатрический журнал, 2009.— № 4.— С. 86–91.
10. *Рогов, Е. И.* Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: В 2 кн.— 2-е изд., перераб. и доп.— М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.— Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста.— 384 с.
11. *Спиркина, Т. С.* Особенности эмоционально-личностной сферы пользователей сети Интернет, склонных к Интернет-зависимости. [Электронный ресурс]// Медицинская психология в России: электрон. науч. журн., 2011.— № 6. URL: <http:// medpsy.ru>
12. *Young, K. S.* Internet addiction: The emergence of a new clinical disorders// Cyber Psychology and Behavior, 1998.— V.1.
13. *Young, K. S.* Addictive use of the Internet: A case that breaks the stereotype// Psychological Reports.— Missoula (MT), USA: Ammons Scientific, 1996.— № 79.— P. 899–902.

Различия влияния творческих способностей на разрешение конфликтов у спортсменов и спортсменов-любителей

*М.М. Кашапов, А.М. Воскресенский,
г. Ярославль, Российская Федерация*

Аннотация. Статья посвящена описанию взаимосвязи творческого мышления и конфликтной компетентности в процессе разрешения конфликтов спортсменов. Впервые установлена взаимосвязь творческого мышления спортсменов и выбора ими оптимального типа реагирования в конфликте, а также выявлена специфика взаимодействия творческих способностей спортсмена и его конфликтной компетентности. Показано, каким образом данные состояния влияют на результат выступлений спортсменов. Рассмотрены причины возникновения конфликтов в спортивной среде, а также стратегии поведения в конфликте и связи этих стратегий с индивидуальными особенностями спортсменов. Установлены личностные особенности спортсменов, связанные с типом реагирования и стратегиями поведения в конфликте.

Ключевые слова: конфликт, креативность, спорт, конфликтная компетентность, стратегии поведения.

Особую роль в разрешении конфликтов играет творчество. Рассмотрение творческого мышления как ресурса конфликтной компетентности профессионала в контексте разрешения конфликта является наиболее перспективным и слабо разработанным направлением в современной конфликтологии. Творческое отношение к конфликту предполагает ориентацию на поиск новых решений. Такой поиск осуществляется благодаря умению выходить за привычные, традиционные схемы и способы мышления [11].

Творческое отношение к конфликту, к оппоненту и к самому себе носит многоуровневый, иерархический характер и включает аксиологический, когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, которые реализуются с помощью соответствующих реципрокных пар механизмов творчества. М.М. Кашапов и Ю.В. Скворцова отмечают, что творческое преодоление проблемных ситуаций требует понимания личностью их реальной сложности или имеющихся затруднений в своих интеллектуальных навыках [9]. Следовательно, деятельность, связанная с анализом возникшей проблемы, принятием во внимание условий, образующих конфликтную ситуацию, планированием ее решения, контролем и оценкой себя в ходе решения конфликта, является по своему содержанию творческой.

С возрастанием роли спорта в жизни общества, увеличивается число конфликтов в спортивной среде. С одной стороны, это и не удивительно, ведь спорт сам по себе представляет соревновательную среду, где есть как минимум

две конфликтующие стороны. С другой стороны, деструктивные конфликты, возникающие в спортивной среде, негативно сказываются на психологическом состоянии спортсменов, что влияет на результат их выступлений.

Спорт можно рассматривать как социальное образование, которое развивается благодаря конструктивному конфликту и стимулируется им. Конфликт, который возник в спортивной команде, может способствовать ее сплочению и восстановлению внутреннего единства. Сторонники теории конфликтов утверждают, что внутренние конфликты, затрагивающие только цели, ценности и интересы, которые не противоречат принятым основам внутригрупповых отношений, как правило, носят функционально позитивный характер.

Кроме этого, имеют место внешние конфликты, когда конфликтные отношения возникают между группами. Внутри таких групп атмосфера в этом случае обычно улучшается, так как им необходимо общими усилиями противостоять соперничающей стороне.

Стоит отметить, что исход конфликта зависит от того, какая это группа и от того, в какой социальной системе она находится. В данном случае, нас интересует спортивная система, но она тоже внутри разделяется на несколько подсистем, например, спорт высших достижений и любительский спорт. В каждой из этих сфер конфликты будут протекать по-разному. В условиях спортивной системы конфликт может перестать быть актуальным, если команда добивается определенной цели, например, победы в соревновании.

Анализ состояния проблемы свидетельствует о том, что, несмотря на определенный уровень ее теоретической и практической разработанности, сохраняет свою актуальность вопрос о месте творчества в конфликтной компетентности. Актуальность работы обусловлена определенным противоречием между запросами практики по предупреждению и разрешению конфликтов в различных сферах профессиональной деятельности и слабой разработанностью основных теоретико-методологических и методических подходов к решению обозначенной проблемы.

Целью нашего эмпирического исследования являлось выявление влияния творческих способностей на разрешение конфликтов спортсменами.

В процессе достижения цели исследования нами решались следующие задачи:

1. Установить взаимосвязь творческого мышления спортсменов и выбор ими оптимального типа реагирования в конфликте.
2. Выявить специфику взаимодействия творческих способностей спортсмена и его конфликтной компетентности.
3. Выявить различия во взаимодействия творческих способностей спортсмена и его конфликтной компетентности у профессиональных спортсменов и спортсменов-любителей.

В исследовании приняло участие 98 спортсменов. Из них 49 — представители командных видов спорта (25 — игроки молодежного футбольного клуба «Шинник» и 24 — игроки молодежного хоккейного клуба «Локо»). Так же к спортсменам мы отнесли представителей любительского спорта — игроки Ночной Хоккейной Лиги (49). Отличие спортсменов-профессионалов от спортсменов-любителей мы видим в том, что для профессиональных спортсменов спорт является ведущей деятельностью, а для спортсменов-любителей спорт отходит на второй план. Спортсмены-профессионалы постоянно втянуты в тренировочный и соревновательный процесс, а любители периодически занимаются спортом. В контрольную группу вошли 82 студента Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова.

При отборе испытуемых учтены основные требования к выборке — репрезентативность и адекватность. Состав испытуемых нашего исследования позволяет обобщать результаты с привлечением определенной выборки на всю генеральную совокупность, из которой она была собрана. Кроме этого, выборка испытуемых соответствует поставленным задачам исследования.

Для решения поставленных задач нами был подобран диагностический инструментарий: тест «Креативность» (Н. Вишнякова), опросник

«Конфликтная компетентность» (М. В. Башкин, В. А. Горшкова, А. М. Воскресенский), методика диагностики типа реагирования в конфликте (М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева), опросник «Опросник способностей творческой личности» (О. А. Шляпникова, М. М. Кашапов). С точки зрения психометрики, измерения, проводимые с помощью выбранных нами диагностических методик, являются надежными и валидными.

С целью изучения взаимосвязи параметров использованных в исследовании методик, нами был проведен корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона). Для нас представляет интерес положительная связь, установленная на основе корреляционного анализа, творческого мышления и оптимального разрешения конфликта у спортсменов, которая свидетельствует о том, что спортсмены, обладающие творческим мышлением, склонны к поиску оптимального решения в конфликте, которое сможет удовлетворить обе стороны (корреляции на уровне значимости $p < 0,05$). А так же стоит отметить положительные связи когнитивного компонента и уровня способностей творческой личности (корреляции на уровне значимости $p < 0,001$), а также положительные взаимосвязи уровня способностей творческой личности и эмоционального компонента (корреляции на уровне значимости $p < 0,01$) и волевого компонента (корреляции на уровне значимости $p < 0,05$).

Данная взаимосвязь подтверждает утверждение, что творческая личность анализирует возникающие проблемы, принимает во внимание условия, образующие конфликтную ситуацию, планирует решение конфликта, а так же оценивает себя в ходе решения конфликтной ситуации.

Полученные данные свидетельствуют о том, что творческий подход спортсменов к решению конфликтных ситуаций способствует управлению своим эмоциональным состоянием во время конфликтной ситуации, а также контролю над собой.

Также стоит отметить отрицательную взаимосвязь уровня способностей творческой личности и «расстоянием между «Я-реальным» и «Я-идеальным», а так же между творческим мышлением и «расстоянием между «Я-реальным» и «Я-идеальным» (корреляции на уровне значимости $p < 0,001$). Чем больше развито творческое мышление, тем меньше разница между реальным и идеальным представлением о креативности и творческих склонностях. Это говорит о том, что творческая личность адекватно оценивает себя и свои возможности, в том числе и в ходе решения конфликта.

Определена положительная связь между творческим мышлением и любознательностью (корреляции на уровне значимости $p < 0,001$), а также

между творческим мышлением и оригинальностью (корреляции на уровне значимости $p < 0,05$). Данные показатели подтверждают наше предположение, что творческие личности обладают большей оригинальностью, чаще ищут разнообразные пути решения конфликтов, а так же более устремлены к получению новых знаний.

Положительная взаимосвязь выявлена между оригинальностью и оптимальным решением конфликта у спортсменов (корреляции на уровне значимости $p < 0,01$), а также любознательностью и оптимальным решением (корреляции на уровне значимости $p < 0,05$). Спортсмены, способные продемонстрировать такое поведение, которое является неожиданным для окружающих, но полезным для решения проблемы, чаще ориентированы на поиск оптимального решения конфликта, который удовлетворил бы обе стороны.

Рассмотрим корреляции между компонентами у спортсменов, занимающихся спортом профессионально.

Нами была обнаружена положительная корреляцию между уровнем творческих способностей и когнитивным компонентом конфликтной компетентности спортсменов (корреляции на уровне значимости $p < 0,001$), а так же волевым компонентом (корреляции на уровне значимости $p < 0,05$). Чем выше уровень творческих способностей, тем выше уровень когнитивного и волевого компонентов конфликтной компетентности спортсменов. Спортсмены с высоким уровнем творческих способностей способны к сознательной мобилизации собственных сил для выхода из конфликтной ситуации, а также обладают глубокими знаниями о способах конструктивного решения конфликта, и его профилактике.

Мы обнаружили положительную корреляцию между творческим мышлением и оптимальным поведением в конфликтной ситуации (корреляции на уровне значимости $p < 0,01$). Чем больше развито творческое мышление, тем чаще спортсмены прибегают к оптимальному выходу из конфликта. Спортсмены, обладающие мышлением, дающим принципиально новые решения проблемных ситуаций, чаще готовы ознакомиться с другими точками зрения в конфликте, а так же найти правильный подход, удовлетворяющий обе стороны конфликтной ситуации.

Нам показалось странным наличие положительной корреляции во взаимосвязи «воображение — агрессия» (корреляции на уровне значимости $p < 0,05$). Процесс, творческого преобразования представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых представлений, отсутствующих ранее способствует тому, что в конфликте спортсмены чаще прибегают к реакциям, которые имеют отрицатель-

ную эмоциональную окраску по отношению к партнеру, а также могут сопровождаться грубостью.

Отрицательные корреляции имеет параметр «уход» во взаимодействии с «любопытностью» и «эмоциональностью, эмпатией» (корреляции на уровне значимости $p < 0,05$). Чем ярче проявляется любопытность и эмоциональность, тем реже избегается конфликт. Живой интерес по всему тому, что может обогатить жизненный опыт, а также дать новые впечатления, и постижение эмоционального состояния другого человека способствует тому, что спортсмены не стараются избегать конфликтные ситуации.

Мы обнаружили отрицательную корреляцию между оригинальностью и мотивационным компонентом конфликтной компетентности спортсменов (корреляции на уровне значимости $p < 0,01$). Чем выше уровень мотивационного компонента, тем хуже развита оригинальность. Спортсмены, обладающие качествами неповторимости, своеобразия суждений, редко способны направлять свое поведение на поиск компромиссных решений возникших противоречий.

Также отрицательную корреляцию имеет взаимосвязь параметров «мотивационный компонент» — «эмоциональность, эмпатия» (корреляции на уровне значимости $p < 0,001$). Спортсмены, способные постигать эмоциональные переживания другого человека, переживать им, не всегда оказываются в состоянии оптимально организовать свое поведение, чтоб направить его на поиск компромиссных решений в конфликтной ситуации. Возможно, именно эмоциональность не дает возможность оптимально подойти к решению возникающих трудностей.

Кроме того, творческое отношение профессии способствует тому, что спортсмены не могут выстроить свое поведение так, чтобы направить его на пути выхода из конфликтной ситуации. Об этом свидетельствует отрицательная корреляция параметров «творческое отношение к профессии» и «мотивационный компонент» (корреляции на уровне значимости $p < 0,01$).

Отрицательная корреляция обнаружена нами между эмоциональностью и рефлексивным компонентом конфликтной компетентности спортсменов командных видов спорта (корреляции на уровне значимости $p < 0,05$). Чем выше уровень эмоциональности, тем менее развит рефлексивный компонент. Спортсмены, во время сопереживания состоянию другого человека, не способен адекватно оценивать ситуацию и правильно произвести реконструкцию конфликта, а также своевременно осуществлять коррекцию своего поведения.

Рассмотрим корреляции параметров у спортсменов-любителей. Стоит напомнить, что под спортсменами-любителями мы подразумеваем

людей, для которых спорт является второстепенной деятельностью.

Нами была обнаружена положительная корреляция во взаимосвязи параметров «Уровень способностей творческой личности» и «когнитивный компонент» (корреляции на уровне значимости $p < 0,001$). Чем выше творческие возможности спортсменов, которые проявляются в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, тем выше знания о способах конструктивного поведения в конфликтных ситуациях.

Кроме этого, положительная корреляция обнаружена между уровнем творческих способностей личности и эмоционального компонента конфликтной компетентности (корреляции на уровне значимости $p < 0,01$). Чем выше уровень творческих способностей, тем выше уровень эмоционального компонента. Спортсмены-любители, имеющий высокий уровень творческих способностей хорошо справляются со своим эмоциональным состоянием в конфликтных и предконфликтных ситуациях, и также способны открыто выражать свои эмоции без оскорбления оппонентов.

Положительная корреляция присутствует во взаимосвязи «Уровень способностей творческой личности» и «Рефлексивный компонент» (корреляции на уровне значимости $p < 0,01$). Благодаря высокому уровню творческих способностей личности, спортсмены-любители способны правильно производить реконструкцию конфликтной ситуации, и осуществлять своевременную коррекцию своего поведения в конфликте.

Отрицательную корреляцию мы обнаружили во взаимосвязи параметров «Уровень способностей творческой личности» и «Интуиция» (корреляции на уровне значимости $p < 0,05$). Чем выше уровень творческих способностей спортсменов-любителей, тем менее развита у них интуиция. Полученные данные противоречат нашему взгляду на понятие творческих способностей, потому что интуиция является характерной чертой творческой личности. Интуиция проявляется в условиях субъективно и/или объективно неполной информации и органически входит в присущую мышлению человека способность экстраполяции (пополнения имеющейся и предвосхищения еще неизвестной информации). Поэтому так велика роль интуиции в творческой деятельности, где человек открывает новые знания и возможности преобразования действительности.

Нами была выявлена положительная корреляция между оптимальным разрешением и творческим мышлением спортсменов-любителей (корреляции на уровне значимости $p < 0,01$). Чем выше уровень творческого мышления, тем чаще прибегают к оптимальному выходу из конфликтной ситуации. Спортсмены-любители, обладающие мыш-

лением, дающим принципиально новые решения проблемных ситуаций, чаще готовы ознакомиться с другими точками зрения в конфликте, а так же найти правильный подход, удовлетворяющий обе стороны конфликтной ситуации.

Нами была обнаружена отрицательная корреляция параметров «эмоциональность, эмпатия» и «уход» (корреляции на уровне значимости $p < 0,05$). Чем выше уровень эмоциональности, тем реже спортсмены-любители избегают конфликтных ситуаций. Постыжение эмоционального состояния другого человека и сопереживание ему способствует тому, что спортсмены-любители не стараются избегать конфликтные ситуации.

Отрицательная корреляция присутствует во взаимосвязи параметров «интуиция» — «агрессия» (корреляции на уровне значимости $p < 0,05$). Чем выше уровень развитости интуиции, тем реже спортсмены-любители выбирают агрессивный тип поведения в конфликтных ситуациях. Мыслительный процесс, состоящий в нахождении решения задачи на основе ориентиров поиска, не связанных логически или недостаточных для получения логического вывода способствует тому, что спортсмены любители стараются избегать поведения, имеющего негативную эмоциональную окраску по отношению к окружающим.

При этом мы обнаружили положительную корреляцию с агрессивным типом поведения в конфликте у воображения (корреляции на уровне значимости $p < 0,05$). Чем лучше развито воображение, тем чаще спортсмены-любители прибегают к агрессивному поведению. Процесс, творческого преобразования представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых представлений, отсутствующих ранее способствует тому, что спортсмены любители используют грубость и порицание партнеров при решении конфликтных ситуаций.

Нами была обнаружена положительная корреляция параметров «уход» — «любопытность» (корреляции на уровне значимости $p < 0,01$). Живой интерес ко всему тому, что может обогатить жизненный опыт, а также дать новые впечатления, способствует тому, что спортсмены-любители не стараются избегать конфликтные ситуации.

Наряду с этим, нами была обнаружена положительная корреляционная взаимосвязь параметров «оригинальность» — «мотивационный компонент» (корреляции на уровне значимости $p < 0,05$). Чем выше оригинальность у спортсменов любителей, тем сильнее развит мотивационный компонент. Способность производить необычные идеи, отличающиеся от общепринятых, способствуют развитию способности оптимально организовывать свое поведение и направлять его на по-

иск компромиссных путей решения конфликтных ситуаций.

Отрицательную корреляцию мы обнаружили во взаимосвязи «эмоциональность, эмпатия» и «мотивационный компонент» (корреляции на уровне значимости $p < 0,01$). Чем более развита способность к эмпатии, тем ниже уровень развития мотивационного компонента. Спортсмены-любители, способные сопереживать оппоненту, находясь под властью эмоций, не способны оптимально выстроить свое поведение, чтобы направить его на совместный поиск компромиссных путей решения выхода из конфликтной ситуации.

Также отрицательная корреляция обнаружена и в паре «мотивационный компонент» и «творческое отношение к профессии» (корреляции на уровне значимости $p < 0,05$). Чем более развит мотивационный компонент, тем менее творческое отношение к профессии испытывают спортсмены-любители. Способность спортсменов-любителей направлять оптимально выстроенное поведение на поиск компромиссных путей для решения конфликтных ситуаций негативно сказывается на творческом отношении их к профессии.

Кроме этого, положительно коррелирует с волевым компонентом и интуиция (корреляции на уровне значимости $p < 0,05$). Чем выше уровень развития интуиции, тем более развит волевой компонент конфликтной компетентности у спортсменов-любителей. Непосредственное постижение истины без логического анализа, основанное на воображении, эмпатии и предшествующем опыте способствует развитию способности контролировать свое поведение в конфликтных ситуациях.

Помимо положительных корреляций, волевой компонент имеет обратную взаимосвязь с чувством юмора (корреляции на уровне значимости $p < 0,01$). Чем более развито чувство юмора, тем менее развит волевой компонент конфликтной компетентности у спортсменов-любителей. Чувство юмора мешает им сознательно мобилизовать свои силы, контролировать и управлять собой в ситуациях конфликта.

Исходя из полученных результатов, мы можем сделать следующие выводы

1. Творческое мышление спортсменов влияет на выбор оптимального типа реагирования в конфликте. Полученные данные свидетельствуют о том, спортсмены, обладающие творческим мышлением, склонны к поиску оптимального решения в конфликте, которое сможет удовлетворить обе стороны

2. Мы убедились, что общий уровень творческих способностей влияет на компоненты конфликтной компетентности спортсменов. Мы обнаружили взаимосвязи между уровнем творческих

способностей и когнитивным, эмоциональным и волевым компонентами конфликтной компетентности спортсменов.

3. В ходе исследования были выявлены различия между спортсменами-профессионалами и спортсменами-любителями в когнитивном компоненте конфликтной компетентности, творческом отношении к профессии и любознательности. Любители могут реализовывать свой творческий потенциал не только в профессии, но и в занятиях спортом, в то время как, спортсмены-профессионалы реализуют свой творческий потенциал в профессии.

Литература

1. *Анцупов, А. Я., Баклановский, С. В.* Конфликтология в схемах и комментариях: учеб. пособие.— М.: Проспект, 2016.— 336 с.
2. *Гозунов, Е. Н., Мартыанов, Б. И.* Психология физического воспитания и спорта. М.: ACADEMIA, 2000.— 288 с.
3. *Деркач, А. А., Зазыкин, В. Г.* Акмеология: учеб. пособие.— СПб.: Питер, 2003.— 256 с.
4. *Зеленков, М. Ю.* Конфликтология: учебник.— М.: Дашков и К°, 2015.— 324 с.
5. *Кашапов, М. М.* Формирование профессионального творческого мышления: учеб. пособие.— Ярославль: ЯрГУ, 2013.— 136 с.
6. *Кашапов, М. М., Башкин, М. В.* Психология конфликтной компетентности: учеб. пособие.— Ярославль: ЯрГУ, 2010.— 128 с.
7. *Кашапов, М. М., Воскресенский, А. М.* Связь стратегий поведения в конфликте с индивидуальными особенностями спортсменов // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки, 2013.— № 3 (25).— С. 71–75.
8. *Кашапов, М. М., Федорова, Е. В.* Специфика адаптированности профессиональных спортсменов с кризисной и адаптивной идентичностью // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук), 2015.— № 1.— Том 1.— С. 305–309.
9. *Кашапов М. М., Скворцова, Ю. В.* Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов // Ярославский психологический вестник.— Москва — Ярославль: Изд-во «Российское психологическое общество», 2007.— Выпуск 22.— С. 53–56.
10. *Козлов, А. С., Левина, П. А., Эстрова, П. А.* Конфликтология социальных групп и организаций.— М.: Ленанд., 2015.— 272 с.
11. *Огородова Т. В., Кашапов М. М., Пошехонова Ю. В.* Принятие ответственности как фактор профессионального становления спортсмена // Когнитивно-акмеологические основы профессионального становления субъекта.— Ярославль: ИПК «Индиго», 2013.— С. 265–272.
12. *Огородова, Т. В.* Психология спорта. Психология спорта: учеб. пособие.— Ярославль: ЯрГУ, 2013.— 120 с.

Исследование эмоциональной сферы подростков, воспитывающихся в неполных семьях

*Е. Г. Кузьминский, Д. А. Редков, П. А. Побокин,
г. Смоленск, Российская Федерация*

Аннотация. В исследовании подростков, воспитывающихся в неполных семьях, были изучены фрустрация и агрессия. Выявлено, что наиболее проявляемыми на высоком уровне качествами подростков из неполных семей являются вербальная агрессия, негативизм и обида. Полученные результаты могут использоваться в работе школьной психологической службы с целью проведения индивидуально — психологической работы с обучающимися.

Ключевые слова: подростки, неполная семья, эмоциональная сфера, агрессия, фрустрация.

Введение. Семья представляет собой уникальное объединение людей, которое способно закладывать или изменять ценности. Она выступает жизненно — необходимым условием для становления личности, ведь семья способна удовлетворять физиологические потребности в еде и воде, придавать ощущение безопасности. Семья — это та ячейка, где человек всегда любим, уважаем, где его готовы принять как после головокругительного успеха, так и после огромной неудачи.

В отечественной науке психология семьи как особая научная отрасль сложилась сравнительно недавно. До конца 1970-х гг. исследования семьи в СССР велись главным образом с позиций ее места, роли в жизни социалистического обществ, тенденций развития в период перехода от капитализма к социализму и от социализма к коммунизму. Практически семья изучалась до 1980-х гг. только в рамках клинической психологии и психиатрии в целях лечения психосоматических заболеваний и неврозов, а помощь семьям осуществлялась только в специализированных клиниках. Вне клиник работа психологов с семьей если и проводилась, то в форме единичных случаев консультирования [6]. На современном этапе психология семьи обращена к личностной составляющей человека, складываются институты вневрачебной психотерапевтической и консультативной помощи семьям, интерес как отечественных, так и зарубежных психологов к проблемам семьи остается достаточно высоким. В начале XX в. семейные отношения имели другой смысл — становятся поверхностными, увеличивается избирательность в поиске постоянного брачного партнера, уменьшаются требования к кратковременным сексуальным партнерам, происходит переход от традиционной модели брака, нормой становится совместное

проживание партнеров вне брака, увеличивается количество детей, рожденных вне официальных браков [1].

На сегодняшний день проблематика неполных семей является одной из наиболее значимых в нашем обществе. Появление большого количества неполных семей обусловлено рядом причин, таких как увеличение количества разводов, обесценивание институтов семьи, брака, материальные и финансовые трудности, с которыми сталкиваются семьи, родившие ребенка. Рассмотрим, что же представляет из себя понятие «неполная семья» [9]. А. К. Искажимова рассматривает неполную семью как группу ближайших родственников, состоящую из одного родителя и одного или нескольких несовершеннолетних детей [5]. Н. А. Сохранная под неполной семьей понимает малую группу с частичными неполными связями, в которых отсутствует традиционная система отношений «мать-отец-ребенок» [4]. А. С. Макаренко, рассматривая семью с позиции ее структурных характеристик, вводит понятия «полная семья» и «неполная семья», понимая под ними семью, не имеющую отца или матери [2]. Наиболее распространенной моделью неполной семьи в наше время является семья с матерью-одиночкой, семьи же, где ребенок воспитывается папой или бабушкой (дедушкой) встречается гораздо реже. Различают такие категории неполных семей как семьи, потерявшие отца в результате его смерти; семьи с ребенком, рожденным вне брака; семьи, пережившие развод [3]. Семьи, в которых мать воспитывает ребенка одна по причине смерти отца, являются особой категорией семей, поскольку в этом случае неполнота семьи является непреднамеренной. Психологические особенности детей, воспитывающихся в таких семьях, обусловлены, в большей степени, переживанием горя, а не воспитания в неполной семье. Однако, и этой категории семей часто

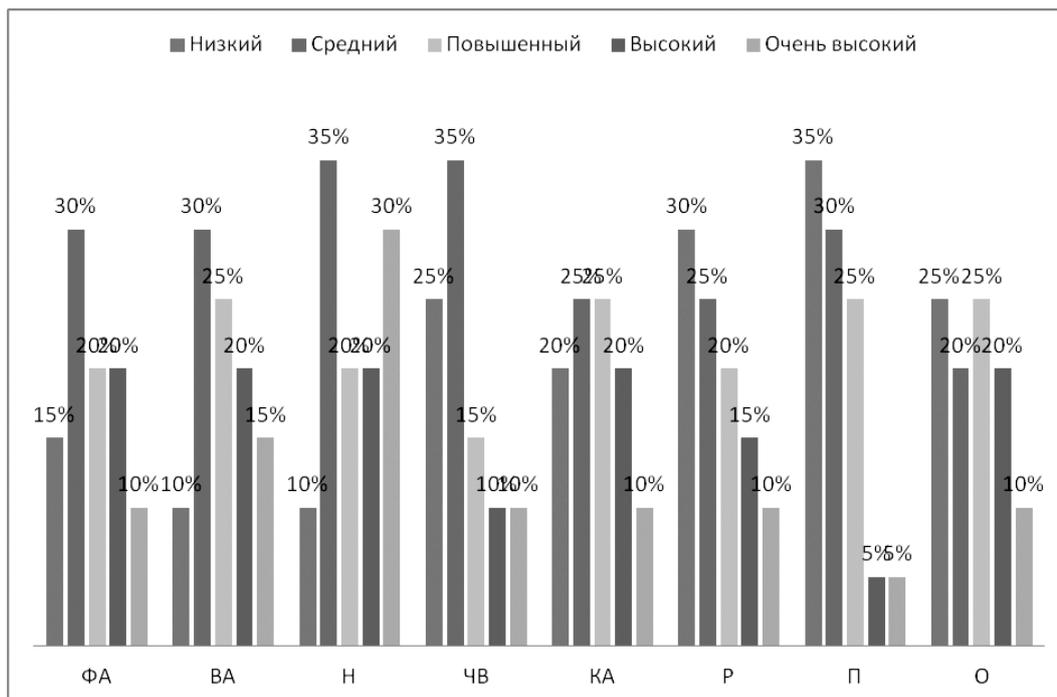


Рис. 1. Особенности проявления показателей агрессивности в группе испытуемых по методике А. Басса и А. Дарки

наблюдаются последствия, свойственные всем неполным семьям, а именно, снижение уровня эмоциональной защищенности, уменьшение эффективности функционирования семьи, отклонение от нормальной семейной модели. В семьях, где ребенок был рожден вне брака, характерно переживание матерью чувства одиночества и повышенной ответственности, которое часто превращается в свехопеку [7]. Семьи, пережившие развод, также имеют ряд специфических особенностей, обусловленных негативным влиянием психоэмоционального состояния матери во время развода, и предшествующих этому семейных конфликтов.

Психологический климат неполной семьи во многом определяется болезненными переживаниями, возникшими вследствие утраты одного из родителей. Большинство неполных семей возникают по причине ухода отца. Матери в этом случае редко удается сдерживать и скрывать свое раздражение по отношению к нему; ее разочарование и недовольство нередко бессознательно проецируется на их общего ребенка. Во всех подобных случаях воспитательная атмосфера семьи искажается и отрицательно сказывается на эмоциональной сфере ребенка [8].

Целью исследования стало изучение эмоциональной сферы подростков из неполных семей.

Материал и методы исследования. В ходе исследования нами также были использованы психодиагностические и эмпирические методы, такие как тест Басса–Дарки, фрустрационный тест Розенцвейга, методика ШТУР (Школьный тест умственного развития). Выборка исследова-

ния включала 22 испытуемых. В выборку вошли подростки, воспитывающиеся в неполных семьях. Возраст учеников составляет от 11 до 15 лет.

Результаты исследования. Рассмотрим особенности проявления агрессивности в группе подростков. Согласно методике диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки нами был выявлен индекс агрессивности и враждебности в выборке испытуемых, а также такие их составляющие как физическая агрессия, вербальная агрессия, косвенная агрессия, негативизм, чувство вины, раздражение, подозрительность, обида. Особенности проявления каждой из указанных характеристик в выборке представлены на рисунке 1.

Таким образом, наиболее проявляемыми на высоком уровне качествами подростков можно назвать вербальную агрессию, негативизм и обиду.

Проанализировав данные, полученные по методике «Фрустрационный тест Розенцвейга», мы установили следующее. Преобладание экстрапунитивных реакций наблюдается у 35% подростков, интрапунитивные реакции преобладают у 45% подростков, импунитивные реакции — у 20% испытуемых. Представим полученные результаты на рисунке 2.

Что касается преобладающих типов реакций, то в соответствии с данными методики, препятственно-доминантный тип наблюдается у 30% испытуемых, эго-защитный — у 45% испытуемых, необходимо-упорствующий тип был диагностирован у 25% подростков. Представим полученные результаты на рисунке 3.



Рис. 2. Диагностика направленности реакций подростков на фрустрацию по методике «Фрустрационный тест Розенцвейга»

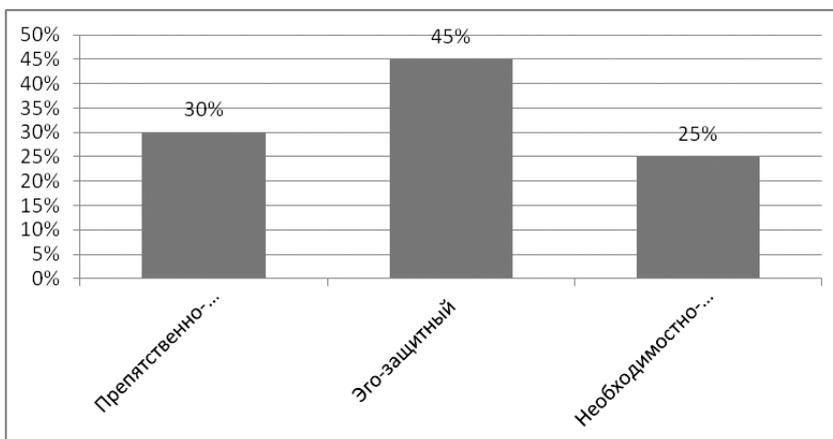


Рис. 3. Диагностика преобладающего типа реакций подростков на фрустрацию по методике «Фрустрационный тест Розенцвейга»

Выводы. В ходе проведенного эмпирического исследования, мы выявили специфику влияния неполных семей на развитие и социализацию подростка. Полученные результаты говорят о том, что стратегии воспитания, применяемые матерями в неполных семьях, гораздо чаще приводят к негативным последствиям в развитии ребенка, таким как повышенный уровень агрессии, фрустрации, сниженный уровень нервно-психической устойчивости и нестабильность эмоциональных реакций. На сегодняшний день расширение изучения данной проблематики, в частности, анализ возрастных аспектов, мы считаем чрезвычайно актуальным. Полученные результаты могут использоваться в работе школьной психологической службы с целью проведения индивидуально — психологической работы с обучающимися, разработки разнообразных тренингов, а также при формировании рекомендаций для педагогов и родителей, направленных на повышение эффективности педагогического взаимодействия с учащимися, воспитывающимися в неполных семьях.

Литература

1. *Алексеева, Л. С.* Неполные семьи в трудной жизненной ситуации// Отечественный журнал социальной работы, 2009. — № 2. — С. 26–31.
2. *Башкирова, Н.* Ребенок без папы. Решение проблем неполной семьи.— СПб.: Наука и Техника, 2007.— 272 с.
3. *Видра, Д.* Помощь разведенным родителям и их детям.— М.: Сфера, 2000.— 224 с.
4. *Данилова, М. В., Наумова, Д. В.* Особенности воспитания в неполных семьях// Проблемы современной науки и образования, 2013. № 4(18).— С. 75–77.
5. *Коваль, В. В.* Подростки из неполных семей: особенности самоотношения// Мир науки, культуры, образования, 2011.— № 2.— С. 238–241.
6. *Набиуллина, С. Р.* Самосознание подростков из неполной семьи // NAUKA-RASTUDENT.RU, 2014.— № 2.— С. 1–9.
7. *Овсянникова, Ю. В., Пьянова, Е. Н.* Изучение психологического микроклимата в неполных семьях// Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, 2012.— № 1.— 152 с.
8. *Райе, Ф.* Психология подросткового и юношеского возраст.— СПб.: «Питер», 2000.— 816 с.
9. *Федотова, Н. И.* Неполная семья как объект социальной работы. Типы неполных семей// Молодой ученый, 2014.— № 10.— С. 428–430.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.07

Типы реагирования старшеклассников на межличностный конфликт с различным уровнем выраженности внутриличностной конфликтности*

М. В. Башкин, К. А. Шавалева, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В процессе работы были изучены особенности внутриличностной конфликтности старшеклассников, особенности поведения, стратегии реагирования в ситуации межличностного конфликта, выявлены индивидуально-типологические свойства старшеклассников с различными уровнями выраженности внутриличностной конфликтности: высокого, среднего, низкого. Было проведено сравнение полученных результатов с данными контрольной группы (старшеклассники). Значимых различий по уровням выраженности внутриличностной конфликтности между представителями основной и контрольной группы выявлено не было, что может объясняться их общей принадлежностью к юношескому возрасту и близостью возрастных психологических особенностей. Таким образом, полученный результат подтверждает наше предположение о том, что характеристики и уровни выраженности внутриличностной конфликтности одинаково проявляются на всем протяжении юношеского возраста. Полученные результаты нашли отражение в комплексах рабочих материалов по элективному учебному предмету «Психология» для обучающихся 10 и 11 класса МОУ «Средняя школа № 8» г. Ярославль.

Ключевые слова: конфликт, внутриличностный конфликт, межличностный конфликт, типы реагирования.

Постановка проблемы исследования. Конфликты играют очень важную роль в жизни каждого человека, семьи, организации, государства и человечества в целом. Они выступают необходимым условием общественного развития.

Содержание понятия «конфликт» трактуется исследователями с различных позиций, в соответствии с разными основаниями. К настоящему времени в психологической литературе накопилось значительное число дефиниций. На протяжении развития психологии наблюдалась динамика во взглядах ученых на роль конфликтов в жизни человека: от рассмотрения конфликта как отрицательного явления, несущего в себе деструктивный потенциал (В. Н. Иванов, Н. С. Мансуров), до признания его многофункциональным социально-психологическим явлением (А. Я. Анцупов, М. М. Кашапов, П. А. Сергоманов, Б. И. Хасан, А. И. Шипилов и др.) [1].

В основе любого конфликта лежит проблемная ситуация, включающая либо противоположные позиции сторон по какому-то вопросу, либо противоположные цели или средства их дости-

жения, несовпадение интересов, желаний, влечений оппонентов и т.п. Проблемные ситуации, возникающие в ходе протекания коммуникативной деятельности, могут стимулировать личность к нахождению конструктивных способов коммуникативного поведения [3].

Несмотря на имеющиеся в психологической науке исследования, посвященные данной теме, таких авторов, как: М. М. Кашапова, А. Я. Анцупова, А. И. Шипилова, С. И. Ериной, остается недостаточно изученным вопрос изучения соотношения внутриличностной конфликтности (далее — ВК) и межличностных конфликтов старшеклассников.

Проблема детерминации ВК поставлена в психологии давно, однако вопросы ее разрешения активно обсуждаются в научной литературе. В современной отечественной и западной психологии все большее внимание уделяется разработке методологии с опорой на понятие «субъект» [4].

Все это определяет *актуальность* нашего исследования, которая заключается в том, что на сегодняшний день в современной литературе недостаточно разработана комплексная тема как межличностных конфликтов, так и ВК старшеклассников, а также отсутствует единый подхода

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 19-013-00102а).

к определению основных факторов, способствующих их возникновению.

В практическом отношении данная тема является актуальной с точки зрения поиска эффективных путей разрешения как межличностных, так и ВК среди старшеклассников. Наиболее остро это выражается в большом числе суицидов и суицидальных попыток молодежи среди старших школьников, незаконного использования оружия, проблемы буллинга и различных направлений агрессии.

Программа и методы исследования. Целью нашей работы является выявление соотношения типов реагирования старшеклассников на межличностный конфликт с уровнем выраженности у них ВК.

Данная цель может быть достигнута через решение ряда задач:

1. Осуществить анализ теоретико-методологических основ проблемы ВК и межличностных конфликтов старшеклассников.

2. Определить характеристики ВК старшеклассников.

3. Выявить основные конфликтные жизненные сферы старшеклассников.

4. Проанализировать индивидуально-типологические особенности старшеклассников с различным уровнем выраженности ВК и различными типами реагирования на межличностный конфликт.

5. Установить различия в доминировании конфликтных жизненных сфер у обучающихся 10 и 11 классов.

6. Провести сравнительный анализ ВК старшеклассников и представителей контрольной группы (студентов).

В данной работе рассмотрены теоретико-методологические основы проблемы ВК старшеклассников, типы реагирования в межличностном конфликте, а также их возможные взаимосвязи. Используя методики Е.Б. Фанталовой, К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной), М.М. Кашапова и Т.Г. Киселевой, Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха), Л.Н. Собчик, мы провели эмпирическое исследование, которое полностью подтвердило следующие гипотезы:

Уровень проявления ВК старшеклассника связан с выбором им определенного типа реагирования на межличностный конфликт. В частности:

1. Высокий уровень проявления ВК старшеклассника связан с выбором им в межличностном конфликте типа реагирования «Агрессия».

2. Низкий уровень выраженности ВК старшеклассника связан с выбором им оптимального типа реагирования в межличностном конфликте.

3. Доминирующие жизненные сферы, в которых возникает ВК старшеклассников — «Любовь»,

«Интересная работа», «Материально-обеспеченная жизнь».

4. Высокий уровень проявления ВК характерен для старшеклассников зависимого и агрессивного коммуникативных типов личности. Данная гипотеза подтверждена частично, так как нами не было выявлено характерного зависимого коммуникативного типа личности среди старшеклассников.

Нами выполнены все поставленные исследовательские задачи и достигнута цель работы.

Теоретическая значимость нашей работы заключается в том, что в ней определены количественные и качественные характеристики ВК, стратегии поведения в межличностных конфликтах старшеклассников, будут выявлены индивидуально-типологические особенности и смысловые ориентации старшеклассников, связанные с ВК.

Практическая значимость нашей работы заключается в том, что полученные данные будут способствовать разработке программ психологической коррекции ВК старшеклассников, могут послужить основой для разработки программ психологического сопровождения старшеклассников, например, в условиях профессионального самоопределения. Результаты исследования могут быть использованы в сфере школьного образования, а также в практике психологического консультирования детско-родительских отношений в семьях с ребенком старшего школьного возраста.

Кроме этого, выявление жизненных сфер, в которых чаще всего возникают внутренние противоречия у старшеклассников, позволят увидеть актуальные направления работы с данной социальной категорией.

Анализ полученных результатов. Наиболее конфликтными жизненными сферами в старшем школьном возрасте являются: «Счастливая семейная жизнь» — 93%; «Любовь» — 82%; «Материально-обеспеченная жизнь» — 80%; «Интересная работа» — 78%; «Здоровье» — 73% (таблица 1).

Таблица 1
Конфликтные жизненные сферы личности в старшем школьном возрасте (10 и 11 классы)

Конфликтные жизненные сферы	Количество старшеклассников	% от общего количества испытуемых
1	7	12%
2	44	73%
3	47	78%
4	1	2%
5	49	82%
6	48	80%

7	6	10%
8	4	7%
9	13	22%
10	7	12%
11	56	93%
12	0	0%

Старшеклассники относятся к юношескому возрасту, а для этого периода развития становится актуальным поиск спутника жизни и единомышленников, возрастает потребность в сотрудничестве с людьми [2]. Это сензитивный период высших чувств: любовь; чувство ответственности (за семью, друзей), чувство морали. Особую значимость приобретает профессиональное самоопределение. Этот выбор может определяться множеством факторов: интерес, престижность, уровень зарплаты и т.д.

К собственному здоровью старшеклассники относятся уже более бережно, в отличие от учащихся подросткового возраста, которые зачастую через употребление алкоголя, наркотических веществ и курение пытаются доказать свою независимость.

При делении наших испытуемых по уровням выраженности ВК: *высокий, средний, низкий*, нами были получены следующие результаты:

Для *высокого уровня выраженности ВК* старшеклассников характерны следующие особенности: *стиль поведения в конфликте — соперничество, агрессивный тип реагирования на конфликт, агрессивный коммуникативный тип личности*, а так же такие индивидуально-типологические свойства, как *спонтанность, ригидность и интроверсия* (таблица 2).

Таблица 2
Корреляционные связи внутриличностной конфликтности старшеклассников со стилями поведения в конфликте

Стиль поведения в конфликте				
Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
0,79*	-0,44*	-0,59*	-0,29	-0,08

*P<0,05

Для такого старшеклассника характерна замкнутость в себе, в своем собственном мире, малообщительность, он критично относится к мнениям, отличным от его собственных. Однако, нарушив границы своего собственного пространства, такой старшеклассник может агрессивно реагировать на ситуацию межличностного конфликта, активно отстаивать свою собственную позицию путем соперничества. Данный вид поведения в конфлик-

те чаще всего носит деструктивный характер, что сопровождается последующей потерей коммуникативных контактов с оппонентом, подрывом собственного авторитета.

Средний уровень выраженности ВК отличается тем, что ему свойственно: стиль поведения в конфликте — *избегание, агрессивный коммуникативный тип личности, тревожность* (таблица 3).

Таблица 3
Корреляционные связи внутриличностной конфликтности старшеклассников со стилями поведения в конфликте

Стиль поведения в конфликте				
Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
-0,22	-0,25	-0,52*	0,70*	-0,07

*P<0,05

На данном этапе развития старшеклассник склонен к самоанализу, поиску внутренних ресурсов для достижения цели. Можно предположить, что в данном состоянии ему не интересно и не предоставляется возможным вступление в различные дискуссии, споры.

Одной из самых частых причин тревожности является завышенные требования к старшекласснику, негибкая система воспитания, не учитывающая собственную активность старших школьников.

Низкий уровень выраженности ВК демонстрирует в своем проявлении: *сотрудничество в ситуации межличностного конфликта, принятие оптимального решения, компетентный коммуникативный тип личности, экстраверсия, тревожность* (таблица 4).

Таблица 4
Корреляционные связи внутриличностной конфликтности старшеклассников со стилями поведения в конфликте

Стиль поведения в конфликте				
Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
0,62*	-0,72*	0,09	0,51*	-0,31

*P<0,05

Данный компонент стоит рассматривать как комплекс личностных качеств, которым определяется склонность старшеклассника к активным социальным контактам, что выражается в коммуникабельности. Также с помощью этого комплекса выражается ориентация человека на внешнее социальное окружение, а не на собственный внутренний мир. Проблемы старшеклассников касаются в основном страхов и тревог, связанных

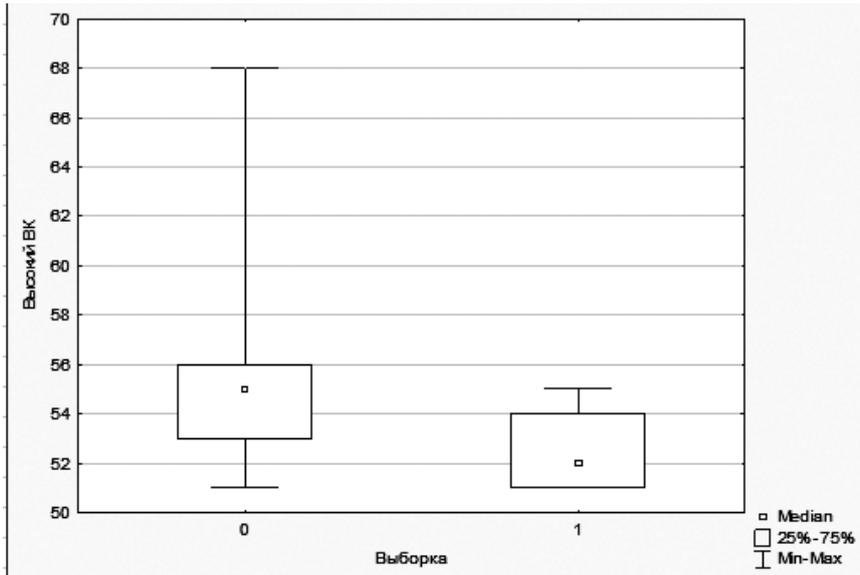


Рис. 1. Различия по уровню выраженности внутриличностной конфликтности у старшеклассников 10 и 11 классов. Обозначения: высокий ВК — высокий уровень выраженности внутриличностной конфликтности, 0—10 класс, 1—11 класс.

с самоутверждением в среде сверстников, с проблемой выбора профессии, а также с учебной деятельностью.

При изучении различий по всем показателям между учащимися 10 и 11 классов было выявлено различие по такой общечеловеческой ценности как «Интересная работа»: для десятиклассников данная жизненная сфера является наиболее актуальной и проблемной. Десятиклассники находятся в поиске себя, выбирают область, которая для них является действительно значимой, а что самое главное — интересной. С данной категорией учащихся идет активная профориентационная работа (с той целью, чтобы, учитывая желания старшеклассника, помочь ему в выборе своего приоритетного направления деятельности).

Такой стиль поведения в конфликте как «Компромисс» и компетентный коммуникативный тип личности больше выражены и характерны для учащихся 11 классов. Одиннадцатиклассники все же более умело и смелее могут находить общее решение проблемной ситуации. В процессе подготовки к выпускным экзаменам, чтения дополнительной литературы, общения со своими сверстниками, они стремятся найти как можно больше альтернативных вариантов, они уже осознают, что для них наиболее приемлемым выходом из конфликта будет поиск общего решения, нежели отстаивание собственного мнения.

Также нами выявлены значимые различия по уровням выраженности ВК: высокий уровень ВК более характерен для десятиклассников. 10 класс — переходный между 9 и 11 классами (рисунки 1).

На этом этапе десятиклассников может преследовать страх перед неизвестностью, осознание ситуации неопределенности, давление учителей («должны учиться»). Некоторые учащиеся

«бросают» школу и поступают в средние профессиональные учебные заведения, сомневаются в правильности своего выбора. Полученные нами результаты согласуются с опросами школьных психологов, которые работают в учебных заведениях, выбранных для проведения исследования.

Значимых различий по показателям: уровень выраженности ВК, конфликтные жизненные сферы, ведущий тип реагирования в конфликте, коммуникативные типы личности и индивидуально-типологические свойства личности — не выявлено. Данный факт может объясняться их общей принадлежностью к юношескому возрасту и близостью возрастных психологических особенностей. Таким образом, полученный результат подтверждает наше предположение о том, что характеристики и уровни выраженности ВК одинаково проявляются на всем протяжении юношеского возраста.

Полученные результаты нашли отражение в комплектах рабочих материалов по элективному учебному предмету «Психология» для обучающихся 10 и 11 класса МОУ «Средняя школа № 8» г. Ярославль.

Литература

1. Башкин, М. В. Конфликтная компетентность: метод. указания. — Ярославль: ЯрГУ, 2014. — 72 с.
2. Дарвиш, О. Б. Возрастная психология: учебное пособие для высш. учеб. заведений / под ред. В. Е. Ключко. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 264 с.
3. Кильмашкина, Т. Н. Конфликтология: социальные конфликты. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. — 279 с.
4. Сергиенко, Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал, 2011. — Т. 32. — № 1. — С. 120–132.

Методы игровой терапии в коррекционно-развивающей работе педагога-психолога с детьми с умственной отсталостью

В. В. Гаран, г. Абакан, Республика Хакасия, Российская Федерация

Аннотация. В статье анализируется коррекционно-развивающая деятельность педагогов учреждений интернатного типа для детей с умственной отсталостью, использование в этой деятельности методов игровой терапии, а также их значимость.

Ключевые слова: педагог, педагог-психолог, коррекционно-развивающая деятельность, дети с умственной отсталостью, игра, игровая терапия.

В современном обществе активно развивается система учреждений, деятельность которых направлена на социальное обслуживание различных групп населения. Социальное обслуживание представлено оказанием социальных, медицинских и педагогических услуг. Группы людей, пользующиеся данными услугами различны, но среди них есть особая категория — дети с умственной отсталостью.

В соответствии со статьей № 2 Конвенции ООН по правам ребенка, все дети имеют равные права и значимость независимо от состояния их здоровья и иных обстоятельств [2, ст. 2]. Также, согласно статье № 23 этой же Конвенции, любой ребенок, имеющий психические и (или) физические особенности имеет права и возможности на ведение полноценной жизни, которая будет способствовать достойному участию его в жизни общества [2, ст. 23]. Принимая положения Конвенции ООН по правам ребенка, наше общество осуществляет цели и задачи гуманизма, направленные на содействие актуализации и развитию потенциала каждого ребенка, в том числе имеющего нарушения развития.

Большинство таких детей остались без попечения родителей и пребывают в интернатных учреждениях. Одной из оказываемых услуг данных учреждений этим детям является коррекционно-развивающая работа, осуществляемая педагогическими работниками различного профиля: педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, социальный педагог и педагог дополнительного образования. Задачами педагогов являются: коррекция и развитие познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы личности, коррекция и формирование коммуникативных и личностных качеств, речевых функций и двигательных навыков, социально-бытовая реабилитация. Все выше перечисленные задачи направ-

лены на достижение главной цели — интеграция детей с нарушениями развития в социум.

Установка на раскрытие потенциала каждого ребенка определяет содержание всей коррекционно-развивающей работы. Коррекционно-развивающая работа — это вид дополнительной образовательной деятельности, включенный в психолого-медико-педагогическое сопровождение и ориентированный на развитие ребенка и его способностей.

В коррекционно-развивающей работе главное место занимает психолого-педагогическая коррекция. Коррекционная работа с этими детьми должна быть направлена на изменение, компенсацию и развитие ранее сформированных психических процессов с учетом возрастных особенностей, сензитивных периодов развития ребенка и структуры заболевания, а также создание благоприятных условий для формирования и развития когнитивных процессов, социально-коммуникативных и двигательных навыков в настоящем и будущем времени для гармоничного, всестороннего, личностного развития ребенка.

В работе с детьми, имеющими умственную отсталость, применимы далеко не все методы коррекции, в виду особенностей развития этих детей. Одними из наиболее эффективных методов, применяемыми педагогами, являются игровые методы. Ведущая роль игры в детском возрасте обеспечивает успешное использование игровых методов. Игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление.

Д. Б. Эльконин выделил следующие функции игровой деятельности:

- средство развития мотивационно-потребностной сферы;
- средство познания;
- средство развития умственных действий;

— средство развития произвольного поведения [3].

Игровая терапия выполняет как диагностическую, терапевтическую, так и обучающую функции.

Применение методов игровой терапии в работе с детьми, имеющими умственную отсталость, способствует коррекции познавательных, эмоциональных и поведенческих нарушений, а также снижению эмоционального и физического напряжения. В процессе игры ребенок учится выражать свои чувства, отношение к себе и окружающим, решает познавательные задачи, осваивает новые модели поведения. Таким образом, в процессе игры увеличивается жизненный кругозор, формируется и актуализируется потребность в общении как со взрослыми, так и со сверстниками.

В рамках применения игровой терапии в коррекционно-развивающей работе педагога-психолога используются различные виды игры: дидактические, режиссерские и сюжетно-ролевые.

Дидактические (познавательные) игры — это специально созданные ситуации, моделирующие реальность, из которых детям предлагается найти решение: сравнение объектов, их обобщение, классификация, исключение лишнего. В игре дети учатся помогать друг другу, учатся выигрывать и проигрывать. В процессе игры также формируется самооценка. Дети развивают свои познавательные способности, коммуникативные и организаторские навыки, укрепляют возможные качества лидера или тянутся за лидером в группе.

Режиссерские игры являются разновидностью самостоятельных сюжетных игр. В отличие от ролевых игр, в которых ребенок примеривает роли на себя, в режиссерской персонажами являются исключительно игрушки. Сам ребенок остается в позиции режиссера, который управляет и руководит действиями игрушек-артистов, однако не участвует в игре в качестве действующего лица. Такие игры не только очень занимательны, но и полезны. «Озвучивая» героев и комментируя сюжет, ребенок использует разные средства вербальной и невербальной выразительности. Преобладающими средствами выражения в этих играх являются интонация и мимика, пантомима ограничена, поскольку ребенок действует с неподвижной фигурой или игрушкой. Виды режиссерских игр определяются в соответствии с разнообразием театров, используемых в группе: настольный, плоскостной и объемный, кукольный.

Придумывание сюжетов для игры, конечно, облегчают сказки. Они подсказывают, что нужно делать с игрушками, где они живут, как и что говорят. Содержание игры и характер действий определены сюжетом сказки, которая хорошо известна любому ребенку. В такой тщательной подготовке есть свои плюсы и минусы. Плюсы в том, что наборы для сказок сами побуждают

к определенной игре и позволяют еще и еще раз вспомнить, представить, рассказать любимую сказку, что очень важно и для игры, и для усвоения художественного произведения. А минусы в том, что ничего не нужно придумывать, все уже готово. Поэтому очень полезно соединять фигурки из разных наборов, «перепутывать» их, добавлять неопределенные игрушки, чтобы они стали новыми персонажами или элементами обстановки. В этом случае игра может стать гораздо богаче и интереснее, потому что ребенку нужно будет придумать какие-то новые события или включить непредвиденных участников в знакомый сюжет.

В сюжетно-ролевой игре заложены большие возможности для развития навыков общения. В первую очередь, развитие рефлексии как человеческой способности осмысливать свои собственные действия, потребности и переживания других людей. В игре, как и во всякой творческой коллективной деятельности, происходит столкновение умов, характеров, замыслов. Именно в этом столкновении складывается личность каждого ребенка, а также формируется детский коллектив. При этом обычно наблюдается взаимодействие игровых и реальных возможностей.

Эффективное использование методов игровой терапии также зависит от группы детей. Численность терапевтической группы может быть обусловлена особенностями детей, но не должна превышать пяти человек. В виду сложности заболеваний детей, группы с большой численностью могут не только снизить терапевтическую и обучающую функции, но и стать неконтролируемыми [1]. Терапевтические группы необходимо формировать так, чтобы дети оказывали корректирующее влияние друг на друга. В состав группы могут быть включены дети с различными диагнозами и симптомами, что позволит детям познакомиться с новыми и дополняющими паттернами поведения, что будет стимулировать коррекционное воздействие [1].

Использование методов игровой терапии в коррекционно-развивающей работе дает положительный эффект: способствует социальной адаптации и комплексному развитию личности детей с умственной отсталостью, что дает им возможность стать полноценными членами общества.

Литература

1. Джинотт, Х. Дж. Групповая психотерапия с детьми. Теория и практика игровой терапии/ Пер. с англ. И. Романовой., науч. ред. Е. Рыбина. — 2-е изд. — изд-во Института психотерапии, 2005. — 272 с.
2. Конвенция ООН по правам ребенка. Ст. № 2, № 23. http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml.
3. Эльконин, Д. Б. Психология игры. — 2-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 360 с.

Взаимосвязи креативности, стилей мышления и способов разрешения конфликтов*

Л. А. Дубровина, М. М. Кашапов, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматриваются взаимосвязи креативности, стилей мышления и способов разрешения межличностных конфликтов подростков, старшеклассников и студентов. Конфликт, как социально-психологический феномен, является закономерной и естественной характеристикой социальных отношений. Разрешение конфликтных ситуаций имеет очень большое значение. Проблема творческого разрешения конфликтов является актуальной, поскольку разногласия, неприязнь между людьми — явление не столь уж редкое. И если избежать противоречий не удастся, то очень важно найти конструктивное решение в сложившейся ситуации, пока она не переросла в конфликт, разрешаемый, как правило, деструктивно. Установление взаимосвязи типов реагирования на конфликт с креативностью создает возможность рассматривать конфликтное взаимодействие в качестве источника личностного и профессионального роста и повышения эффективности межличностных отношений. Установлено, что превращение конфликта в новую возможность, отношение к нему как источнику позитивных перемен возможно, если субъект способен принимать оригинальные решения. Для проведения исследования использовались методики, которые представлены ниже. Проведен теоретический и эмпирический анализ. На основе полученных результатов составлена интерпретация, и сформулированы соответствующие выводы.

Ключевые слова: креативность, мышление, стиль мышления, способ разрешения, конфликт, подросток, старшеклассник, студент.

Постановка проблемы исследования. Конфликты играют важную роль в жизни каждого человека, развитии личности, семьи, жизнедеятельности, школы, а также любой другой организации, государства, общества и человечества в целом. Конфликт, как социально-психологический феномен, является закономерной и естественной характеристикой социальных отношений.

Роль конфликтов и способы управления ими в современном обществе так велики и разнообразны, что во второй половине XX в. одной из наиболее интенсивно развивающихся областей современного теоретического знания и практической деятельности является конфликтология, представляющая собой междисциплинарный подход к пониманию, описанию и управлению конфликтными явлениями разного уровня.

Современная молодежь сталкивается с большим объемом информации о проблемах, возникающих в обществе. Кроме того, молодые люди на собственном опыте убеждаются в необходимости быть готовыми к успешному совладанию с различного рода затруднениями.

Подростковый возраст многие авторы называют критическим (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, И. С. Кон и др.). Именно в это вре-

мя происходит качественная перестройка всех структур личности, возникают и формируются новые психологические образования. В подростковом возрасте все стороны психического развития находятся в стадии активного переструктурирования и формирования. Это проявляется в повышении значимости системы личностных ценностей, развитии самосознания и самопознания, которые характеризуются возникновением рефлексии, осознанием своих мотивов, интимизацией внутренней жизни [20]. Неоднозначность представлений о себе и окружающих, недостаточно адекватные суждения о происходящем заставляют подростка искать новые пути в понимании и принятии мира, своего места в нем. Все это стимулирует и активизирует его творческий потенциал.

Благодаря естественной подростковой гибкости, активному отказу от стереотипов, стремлению подростка к самосовершенствованию, становлению образа-Я, подростковый возраст можно считать одним из наиболее сензитивных для развития креативности, оказывающим влияние на становление личности в целом. Подростки стремятся к самосовершенствованию, независимости, отказу от стереотипов (Л. И. Божович, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин).

Одна из точек зрения на развитие креативности в онтогенезе подтверждает сензитивность подросткового периода креативности. По данным

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 19-013-00102а).

Л. М. Петровой [18], у подростков 13–14 лет креативность выше, чем у детей 9–10 лет. В подростковом возрасте центральными способностями становятся беглость и легкость при создании различных элементов и импликаций. В подструктуре вербальной креативности тоже происходят изменения, но основным элементом остается беглость при создании семантических импликаций. В подростковом возрасте к этой способности добавляется гибкость при создании семантических отношений [10].

Исследователи психологии творчества выделяют следующие предпосылки развития креативности в подростковом возрасте.

Во-первых, развитие воображения тесно сопрягается с развитием мышления. Если ранее можно было говорить об эйдетических, конкретных образах, то в подростковом возрасте осуществляется переход от наглядных понятий к собственно понятиям, когда, по мысли Л. С. Выготского, наглядное мышление, развитие которого как будто обрывается вместе с образованием понятий, находит продолжение в фантазии, где оно начинает играть существенную роль.

Во-вторых, отмечаются такие качества подростков, как рост умственных сил, особая расположенность к деятельности, широта склонностей, стремление применить свои силы, желание самому стать творцом чего-то, потребность в самостоятельности (Н. С. Лейтес, В. С. Шубинский, Е. Л. Яковлева).

В-третьих, словесное, литературное творчество становится наиболее близким подростку и наиболее адекватной формой самовыражения (Л. С. Выготский). По мере взросления школьника обогащается его жизненный опыт, он создает на этой основе новые образы, комбинации и испытывает потребность в их выражении. Основной особенностью мыслительной деятельности подростка является нарастающая способность к абстрактному мышлению, изменение соотношения между конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего. При этом образный компонент мышления, подчеркивает С. Л. Рубинштейн, не исчезает, не регрессирует, а сохраняется и развивается, продолжая играть существенную роль в общей структуре мышления.

Старший школьный возраст является сензитивным периодом развития креативности и в ходе специально организованного процесса развития креативности возможно сформировать у старшеклассников творческие способности. Креативность имеет огромное значение для познавательного и личностного развития старшеклассников.

Старший школьник отличается естественной гибкостью восприятия, мышления, поведения, стремлением освободиться от стереотипов

и стремлением к оригинальности. У старшеклассников велика тяга ко всему новому, необычному, нестандартному, правда, это стремление чаще всего носит неосознанный характер. Кроме того, в этом возрасте формируется «внутренняя позиция» личности, обуславливающая определенную структуру ее отношения к действительности, к окружающим и к самому себе. Личность старшеклассника еще окончательно не сформирована и открыта позитивным изменениям. Причем, важное место в развитии личности в этом возрасте занимает фактор самовоспитания. Старший школьник осознанно может ставить перед собой задачи, выполнять их, то есть целенаправленно воздействовать на формирование собственных личностных качеств. Все это является благоприятной основой для развития креативности личности.

В современных условиях развития общества к выпускнику школы предъявляются повышенные требования в умении гибко приспосабливаться к разнообразным условиям среды, принимать смелые, подчас неожиданные и оригинальные решения стоящих перед ним задач. Это говорит о важности развития креативности современного старшеклассника, его способности к творческому реагированию в ситуациях неопределенности, поскольку именно такие параметры креативности, как гибкость и оригинальность, обеспечивают разнообразие использования имеющихся знаний в различных областях [7, 21, 22].

Одним из наиболее важных условий в организации творческих учебных занятий является создание атмосферы доброжелательности и доверия, которая пробуждает у учащихся потребность в творческом самовыражении. Приемы развития творческого воображения учащихся можно свести к четырем основным направлениям: агглютинация — склеивание образа из разных частей (кентавр); аналогия — отражение: образ похож на реально существующий предмет в природе; акцентирование — заострение образа на какой-либо черте, детали; типизация — процесс разложения и соединения, в результате которых получается зримый образ. На этих четырех «китах» строятся упражнения, развивающие творческое воображение, нестандартный подход к решению задач [24].

Развитию креативности у студентов способствуют:

- 1) всяческое поощрение стремления обучающегося быть самим собой, его умения слушать свое «Я» и действовать в соответствии с его «советами»;
- 2) уважение к личности обучающегося, ее уникальности, индивидуальности;
- 3) использование мотивов творческой деятельности, осознание обучающимися ее значимости;

- 4) опора на осознание ценностности творчества;
 - 5) поддержка мотивации стремления к успеху и нейтрализация мотивации избегания неудач;
 - 6) создание атмосферы творчества;
 - 7) корректное ведение дискуссий; запрет на критику; равноправие в творческом коллективе;
 - 8) опора на положительные эмоции (удивления, радости, симпатии, переживания успеха);
 - 9) стимулирование склонности обучающихся к оправданному риску, неординарных, оригинальных поступков и направлений поиска;
 - 10) инициирование интуитивных действий, проверяемых логикой;
 - 11) обеспечение обучающегося правом выбора смысла, целей, форм и методов своего образования;
 - 12) опора на инициативу, самостоятельность, поощрение стремления обучающегося к самосовершенствованию, самооценке, самореализации, сознательному активному самосозиданию;
 - 13) развитие критического мышления;
 - 14) негативное отношение к конформизму, соглашательству, ориентации на мнение большинства (большинство не всегда право);
 - 15) сопоставление пограничных понятий и формулировок;
 - 16) использование инверсии, противоречий в учебном материале, подталкивающих обучающихся к поисковой деятельности;
 - 17) оргдеятельностных способностей обучающихся, таких как самоопределение, самоорганизация, целеполагание, нормотворчество, целеустремленность, рефлексия и др.;
 - 18) развитие воображения;
 - 19) стимулирование склонности к фантазированию, высокому полёту мысли;
 - 20) поиск нестандартных приемов решения конкретных задач и аргументов для доказательства своей точки зрения;
 - 21) создание ситуаций, содержащих внутреннюю коллизию и требующих от обучающихся принятия самостоятельных творческих решений, самотрансценденции;
 - 22) моделирование экстремальных условий деятельности, требующих поиска новых, нетривиальных решений в условиях дефицита времени и ограниченного набора средств;
 - 23) использование задач открытого типа, когда отсутствует единственное правильное решение (которое остается только найти или угадать);
 - 24) тренировка в продуцировании как можно большего числа возможных решений (гипотез), пусть даже фантастических, далёких от реальности;
 - 25) использование методов, обеспечивающих постоянную активность обучающегося, например, применение проблемного метода обучения, стимулирующего установку на самостоятельное открытие нового знания;
 - 26) показ эволюции научного знания по тому или иному изучаемому вопросу (разделу);
 - 27) развитие способности экстраполировать освоенные способы мышления на сходные задачи и ситуации.
- Творческая активность учащихся повышается, когда преподаватель проявляет собственную креативность. Педагог должен быть способен создавать условия и осуществлять воздействия с тем, чтобы вызвать у учащихся нужные, запланированные изменения в сознании, мышлении, поведении и отношениях. Процесс формирования у студентов опыта креативного мышления заключается в целенаправленном взаимодействии, сотворчестве педагога и учащихся в адекватных специально организованных условиях с применением необходимых механизмов, форм и методов организации занятий.
- Креативность, существенной характеристикой которой является стремление индивида к оригинальности, гибкости, нестереотипности в реализации целей деятельности связанной с выбранной профессией, на этапе обучения в ВУЗе, обеспечивает студенту выход на новый уровень самодетерминации в осмысления действительности, связанный с более широким социальным контекстом жизни, расширением внутреннего мира, и одновременно открывает вариативный потенциал для личностного означивания внешней и внутренней действительности в процессе профессионального становления.
- Согласно С.Л. Рубинштейну и А.В. Брушлинскому категория субъекта характеризуется, прежде всего, актами творческой самодеятельности [6, 25]. При этом, студенческий возраст является сенситивным к творческому развитию: А.А. Ухтомский отмечал, что доминанта юности — это «творческая психическая активность» [26]. *Поэтому оказывается и методологически, и практически важным актуализировать творческий*

потенциал студентов во время учебно-профессиональной деятельности.

Межличностный конфликт в подростковом возрасте может быть рассмотрен как ситуация интенсивного личностного развития, связанного с переструктурированием когнитивных образований, динамикой мотивов, ценностей и т.д. и нести как позитивное, так и негативное влияние на развитие личности подростка.

Р. Бенедикт основную причину кризисности подросткового возраста видела в различиях норм поведения для взрослых и детей. Согласно ее точке зрения, причина конфликтов в подростковом возрасте — незрелость детских форм поведения [5].

Многие подростки испытывают затруднения в контактах со сверстниками и переживают свое одиночество болезненно. Любые трудности в социальной сфере приводят к нарушению деятельности, отношений, порождают негативные эмоции и переживания, вызывают чувство дискомфорта. Все это может иметь неблагоприятные последствия для развития личности ребенка [2].

Большая часть конфликтов среди подростков возникает из-за претензий на лидерство в микрогруппах. Межличностные конфликты могут возникать между устоявшимся лидером и набирающим авторитет лидером членом микрогруппы. Конфликтные ситуации могут возникать при взаимодействии лидеров микрогрупп, каждый из которых может претендовать на признание его авторитета всем классом. Лидеры могут втягивать в конфликты своих сторонников, расширяя масштабы межличностного конфликта. Конфликтные ситуации между учениками устраняются руководителем класса, который должен найти каждому лидеру свою специфическую сферу лидирования, иногда вместе с родителями.

Также возможным негативным результатом межличностных конфликтов, как с взрослыми, так и со сверстниками, наряду с недоеданием, недосыпанием, эмоциональной холодностью близких подростку людей и ощущением своей ненужности, покинутости, наряду с чувством лишнего в семье или обществе (группе), можно выделить обострение взаимоотношений со всеми взрослыми, в том числе и с учителями (если конфликт происходил с родителями или иными близкими людьми), формирование негативного отношения к учебной деятельности и к школе в целом.

Поведение старшеклассников отличается от поведения младших школьников тем, что их конфликт может протекать в замаскированном, скрытом виде, также отличаются причины конфликтов и пути их разрешения. От того насколько старшеклассник умеет разрешать и выходить из конфликта зависит его последующая учеба

и работа. Ведь его напряженное отношение с другими людьми не должны мешать его учебному и трудовому процессу.

Межличностные конфликты среди учащихся старших классов имеют объективную основу, заключающуюся в условиях организации учебно-воспитательного процесса, социально-психологических характеристиках старшеклассников, в их личностных, индивидуально-психологических и возрастных особенностях. Межличностные конфликты могут оказывать как негативное, так и позитивное влияние на развитие отдельных учащихся и классных коллективов в целом.

Изучение условий возникновения, динамики и разрешение межличностных конфликтов в среде старшеклассников позволило условно выделить мотивационный, когнитивный, организационный и деятельностный аспекты межличностных конфликтов. Выявлено, что собственно межличностный конфликт развивается тогда, когда возникающее в одном или нескольких из указанных сфер — мотивационная, когнитивная, организационная, деятельностная — столкновение несовместимых тенденций участников межличностных отношений переходит в их аффективно-эмоциональную сферу. Вовлеченность в орбиту межличностных столкновений эмоциональных отношений приводит к тому, что конфликтные отношения приобретают тотальный характер, распространяясь на мотивационную, когнитивную организационную и деятельностную сферы. Переход конфликтных отношений в эмоциональную сферу искажает процессы восприятия и понимания оппонентов, приводит к отвержению и неприятию его мнения, целей и ценностей, разрушает совместную деятельность, негативно влияет на организационные компоненты взаимодействия [20].

В студенческой среде часто возникают различного рода конфликты. Они могут происходить как внутри учебного заведения, так и за его пределами. Студенческие конфликты поражают своей масштабностью и своим разнообразием. Так как в современных студенческих группах единственной сферой совместной деятельности — демонстрации точек зрения членов группы и их столкновения, а значит, и возникновения конфликтов, — является общение, то это и определяет фактическое отсутствие объективной составляющей конфликтов и наличие значительного негативного эмоционального отношения оппонентов друг к другу. Одним из превентивных средств профилактики деструктивных конфликтов в студенческой среде служит педагогическое общение преподавателя. Его профессиональное поведение в конфликтных ситуациях является для студентов образцом разрешения возникающих конфликтных проблем [11, 12, 15, 16, 23]. Общение с таким преподава-

телем, умеющим трансформировать педагогическую ситуацию в знаковой, судьбоносное событие, оставляет добрый след в душах студентов [17].

Причинами конфликтов в студенческих группах обычно являются личные антипатии, различие точек зрения на содержание групповых ценностей, а также состояние высокого психического напряжения членов группы. Но более всего они связаны с учебным процессом и с личными причинами социального и психологического характера. Проблема конфликтов в студенческой среде весьма актуальна, но, к сожалению, она недостаточно изучена [3].

Межличностные конфликты в ВУЗе могут быть причиной ухудшения самочувствия учащихся, формирования чувства неудовлетворенности учебной деятельностью, а также могут негативно сказываться на успеваемости и эффективности обучения дальнейшей профессии [27].

Процедура исследования. Цель работы — исследование возрастных характеристик взаимосвязи креативности, стилей мышления и способов решения межличностных конфликтов.

Задачи исследования:

1. Проанализировать современные подходы к пониманию взаимосвязи креативности и способов межличностных конфликтов у разных возрастных групп.
2. Установить ведущие типы реагирования на конфликт, характерные для подростков, старшеклассников, студентов.
3. Выявить у подростков, старшеклассников, студентов уровень их креативности.
4. Определить у подростков, старшеклассников, студентов взаимосвязи стиля мышления с креативностью и способами решения межличностных конфликтов.

Методики исследования: «Диагностика ведущего типа реагирования» (М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева); «Стили мышления» (А. К. Белоусова); опросник способностей творческой личности (О. А. Шляпникова, М. М. Кашапов).

В исследовании участвовало 150 человек, из которых: 50 человек — подростки (8–9 класс); 50 человек — старшеклассники (10–11 класс). Обе выборки состояли из учеников СОШ № 14 г. Ярославля. 50 человек — студенты второго и третьего курса факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова.

Результаты исследования и их обсуждение. Более выраженным типом реагирования на конфликт у старшеклассников и студентов является «Решение». Это объясняется тем, что старшеклассники и студенты, в отличие от подростков обладают рациональностью, они ориентируются

на то, чтобы спокойно разрешить проблемную ситуацию. Такие люди в ситуации конфликта, могут как сами, как и с помощью других лиц разрешить проблемную ситуацию. Они стремятся отстоять свою позицию, при этом учитывают аргументы оппонента. Вполне способны признать свою ошибку в том случае, если на самом деле не правы.

Если говорить о подростках, они острее чувствуют недостаточность опыта, власти и шансов, чтобы победить в конфликтной ситуации. Они осознают, что правда не на их стороне, но, тем не менее, выбирают тип реагирования «Решение», поскольку хотят и стремятся выслушивать друг друга и излагать суть своих интересов, просто для этого у них не хватает опыта, уверенности.

Также можно заметить, что у подростков выражен такой тип реагирования на конфликт как «Агрессия». У подростков агрессивность является одной из типичных форм поведения подростка в конфликте. Агрессия выступает как форма протеста против непонимания взрослых, из-за неудовлетворенности своим положением в обществе [8]. Также агрессия может быть вызвана необходимостью защитить себя или удовлетворить свои потребности в ситуации, в которой растущий человек не видит иного выхода, кроме как драка или вербальная угроза. Агрессивное, враждебное поведение порождает негативные эмоции: гнев, страх, месть, враждебность и выражается в драках, побоях, оскорблениях, телесных повреждениях [9].

«Уход» чуть в большей мере выражен у студентов, что свидетельствует о стремлении человека избежать конфликта. Такая форма поведения используется если проблема не представляется существенной и не заслуживает значительных затрат времени и сил. Имеется возможность достичь цели неконфликтным путем, стороны избегают осложнений в отношениях по различным причинам, необходимо выиграть время для получения лучшего результата. «Уход» более приемлем для студента, так как человек разумно оценивает ситуацию и понимает, что наиболее верный результат в межличностном конфликте — это уход от участия в нем.

Доминирующим стилем мышления у всех групп выборки является практический стиль. Самой главной целью деятельности субъектов с доминирующим практическим стилем мышления является практическое воплощение планов, идей. Такой стиль мышления предполагает реальные преобразования на практике, в ходе которых естественным образом возникают и развиваются новые предположения, гипотезы, однако их порождение связано с практическим воплощением каких-то идей.

Важно отметить, что у старшеклассников преобладает критический стиль мышления, следовательно, у них критика, отсеивание идей, гипотез опережают процессы их продуцирования. Однако у старшеклассников процесс мышлеобразования проходит под углом острого критического мышления, благодаря которому они многие свои возникающие мысли подвергают сомнению. Для старшеклассника характерно очень заметное, даже бурное развитие самостоятельности, критичности мышления. Это новая, по мнению А.С. Белкина, сфера развития мыслительной деятельности старшеклассника в отличие от младшего школьника [4]. Для учащихся центральной задачей является научиться эффективно находить знания и критически мыслить. Учащиеся на уроках занимают активную учебную позицию, что приводит к личностным изменениям, способствует развитию критического мышления.

Старшеклассники более умело подходят к воплощению идей, к умению видеть недостатки окружающих людей и свои собственные. Это можно подтвердить тем, что у старшеклассников больше развита креативность. А студенты более гибкие в принятии решений, быстро ориентируются и адаптируются в экстремальной ситуации.

Креативность всех выше у старшеклассников. Старший школьный возраст является сензитивным периодом развития креативности и в ходе специально организованного процесса развития креативности возможно сформировать у старшеклассников творческие способности [1]. Креативность имеет огромное значение для познавательного и личностного развития старшеклассников. К выпускнику школы предъявляются повышенные требования в умении гибко приспосабливаться к разнообразным условиям среды, принимать смелые, подчас неожиданные и оригинальные решения стоящих перед ним задач. Это говорит о важности развития креативности современного старшеклассника, его способности к творческому реагированию в ситуациях неопределенности, поскольку именно такие параметры креативности, как гибкость и оригинальность, обеспечивают разнообразное использование имеющихся знаний в различных областях. Креативность актуализируется в определенных условиях, которые необходимо создавать для каждой личности с учетом ее индивидуальных особенностей.

Чуть менее креативность выражена у студентов, это говорит о том, что у студентов, в основном, оказываются развиты только те компоненты творческого процесса, которые характеризуются неадаптивной активностью, т.е. не способствуют успешности приспособления к условиям социальной среды, а, наоборот, приводят к погружению и уходу в себя. При этом сохраняется защитная

функция креативности — происходит перенос, фантазирование, рождение какой-либо идеи, но не осуществляется ее реализация. Высокий уровень проявления активности человека способствует выходу за пределы требований заданной ситуации и реализации надситуативного мышления [13, 18, 19].

У подростков креативность выражена в меньшей мере, потому что в подростковом возрасте личность сталкивается с множеством новых противоречивых ситуаций. Неоднозначность представлений о себе и окружении, недостаточно адекватные суждения о происходящем побуждают подростков искать новые пути в понимании и принятии мира, своего места в нем. Все это стимулирует и активизирует их творческий потенциал. У них еще только развивается потенциал креативности. Поэтому следует развивать умение творчески мыслить, импровизировать, проявлять инициативу и стремление к достижению наилучших результатов. Отсюда следует, чтобы воспитать гармоничную личность необходимо развивать творческие способности и умение нестандартно подходить к решению любой проблемы.

Старшеклассники и студенты стараются и умеют владеть творческим мышлением. Данное преимущество проявляется на экзаменах, занятиях, когда они более творчески подходят к решению некоторых задач. В конфликтной ситуации роль креативности к разрешению конфликта заключается в умении видеть ситуацию с разных сторон, постоянной открытости новому, гибкости мышления, способности свободно переносить опыт и знания в новые ситуации. Человеком движет познавательный интерес, он рассматривает ошибку как прекрасную возможность научиться чему-то новому. И тогда кажущийся проигрыш становится новой возможностью для расширения знаний и жизненных навыков. Творческий подход к разрешению конфликта означает превращение конфликта в новую возможность. Превращение конфликта в новую возможность, отношение к нему как источнику перемен возможно, если человек способен принимать оригинальные, необычные решения, когда он постоянно стремится найти свое собственное решение, отличается изобретательностью, умением преодолеть стереотипы и установки. Такие люди способны выдвигать множество идей, основываясь на данной информации, их мышление пластично и подвижно, отличается четкостью и беглостью, т.е. быстротой нахождения решения.

Таким образом, становление творческих способностей обучаемых нуждается в сопровождении как на довузовском так и вузовском этапах развития субъекта [14]. Значительную роль в сопровождении играет преподаватель, прежде все-

го, особенности его педагогического мышления [18] и конфликтной компетентности [16].

Выводы.

1. На основе проведенного теоретического анализа выявлено то, что развитие креативности влияет на решение межличностных конфликтов, потому что обучение творческому решению конфликтных ситуаций характеризуется формированием позиции открытости, поиска нового — знания, опыта, умения импровизировать, действовать за рамками предусмотренного, преодолевать приверженность к старым сложившимся образцам. Творческий подход к разрешению конфликта означает предотвращение его дальнейшей эскалации. Креативность в разрешении конфликта возникает благодаря открытости человека как внутреннему опыту (умение быть близким своим чувствам), так и внешнему миру.

2. Установлены ведущие типы реагирования на конфликт. У всех групп выборки доминирующий тип реагирования — «Решение». Более выражена данная тенденция у старшеклассников и студентов. Данный факт объясняется тем, что они ориентируются на рациональное разрешение возникающих проблем. Такие люди в ситуации конфликта могут сами разрешить проблемную ситуацию. Менее выражено это у подростков, что связано с возрастными характеристиками подростков. Они остро чувствуют напряженность конфликтного взаимодействия и осознают, что у них недостаточно опыта, власти и шансов, чтобы победить в конфликтной ситуации.

3. Уровень креативности у старшеклассников выше, чем у подростков и студентов. Старший школьный возраст является сензитивным периодом развития креативности. Старшеклассники подходят более творчески к разрешению конфликтной ситуации.

4. Доминирующим стилем мышления у всех групп выборки является практический стиль мышления. Самой главной целью деятельности субъектов с доминирующим практическим стилем мышления является практическое воплощение планов, идей.

Литература

- Активные методы обучения студентов: практическое руководство/ отв. за вып. И. М. Лоханина, М. М. Кашапов, Н. В. Ключева. — Ярославль: ЯрГУ, 2005. — 118 с.
- Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т., Т. 1. — М.: Изд-во Педагогика, 1980. — 486 с.
- Андреев, В. И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешение конфликтов. — М.: Народное образование, 1995. — 128 с.
- Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя. — М.: Просвещение, 2008. — 169 с.
- Березин С. В., Лисецкий К. С. Личностно-развивающий потенциал подростковых конфликтов// Вестник СамГУ, 1996. — № 1.
- Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение. — М.: Знание, 1983. — 96 с.
- Дружинин, В. Н. Психология: учебник для гуманитарных вузов. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — 656 с.
- Золотова, Т. В. Формирование способности к конструктивному разрешению конфликтов у подростков. — СПб.: Сфера, 2015. — 156 с.
- Зотова, Л. Э. Психологические факторы агрессивного поведения старшеклассников. — М.: Владос, 2013. — 259 с.
- Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости. — СПб.: Питер, 2011. — 434 с.
- Кашапов, М. М. Психологические основы решения педагогической ситуации: учеб. пособие. — Ярославль: ЯрГУ, 1992. — 83 с.
- Кашапов, М. М. Теория и практика решения педагогической ситуации: учеб. пособие. — Ярославль: ЯрГУ, 1997. — 100 с.
- Кашапов, М. М. Психология профессионального педагогического мышления: автореф. дисс. ... доктора психологических наук. — М. 2000. — 48 с.
- Кашапов, М. М. Формирование творческого мышления на разных этапах профессионализации// Психология и школа, 2008. — № 1. — С. 64–70.
- Кашапов, М. М. Акмеологические и психологические механизмы творческого мышления профессионала в контексте метакогнитивного подхода// Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология, 2009. — № 5. — С. 4–12.
- Кашапов, М. М. Когнитивное и метакогнитивное понимание структурно-динамических характеристик творческого профессионального мышления// Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов/ Под ред. М. М. Кашапова, Ю. В. Пошехоновой. — Ярославль: ЯрГУ, 2012. — С. 35–121.
- Кашапов М. М. Событийность мышления преподавателя как средство профессионализации и социализации студентов. В сборнике: «Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии»/ Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев, А. Н. Занковский. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. — С. 186–195.
- Кашапов, М. М., Пошехонова, Ю. В. Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении// Психологический журнал, 2017. — Том 38, № 3. — С. 57–65.
- Кашапов, М. М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности// Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология, 2017. — Т. 22. — С. 3–9.
- Кон, И. С. Психология старшеклассника. — М.: Просвещение, 1980. — 192 с.
- Козленко, В. Н. Проблема креативности личности: Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. — М.: 1990. — С. 131–148.
- Куприна, М. В. Мотив достижения в структуре креативной личности. — Хабаровск, 2004. — 175 с.

23. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности/ под науч. ред. проф. М.М. Кашапова.— Ярославль: ЯрГУ, 2012.— 428 с.
24. Ожиганова, Г.В. Диагностика и формирование креативности у детей в процессе учебной деятельности// Психологический журнал, 2001.— Т. 22.— № 2.— С. 78–85.
25. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности// Вопросы психологии, 1986.— № 4.— С.106–110.
26. Ухтомский, А.А. Собрание сочинений. Т. 1. Учение о доминанте.— Л.: Издательство ЛГУ им. А.А. Жданова, 1950.— 330 с.
27. Фернхем, А. П., Хейзен, П. Личность и социальное поведение.— СПб.: Питер, 2001.— 259 с.

Развитие познавательных универсальных учебных действий в процессе музыкального образования школьников

А. В. Невзорова, А. А. Семенов, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению способов организации деятельности школьников с целью формирования познавательных универсальных учебных действий. Рассмотрены две группы познавательных действий — моделирования и решения проблем поискового и творческого характера. Изучены возможности развития этих групп познавательных действий в процессе музыкального образования школьников. Представлен разработанный авторами комплекс диагностических методик, позволяющий оценить уровень развития указанных познавательных действий с использованием музыкального стимульного материала для трех возрастных групп. Представлены результаты эмпирического исследования действий моделирования и решения проблем поискового и творческого характера. Разработана и апробирована программа музыкального образования школьников, предполагающая реализацию комплекса принципов, методов и форм развития познавательных универсальных учебных действий. Апробирована реализация следующих принципов: увеличения объема используемых материалов и расширение репертуара по специальности; ускоренный темп изучения учебно-практического материала; акцент на музыкально-теоретический и музыкально-исторический компоненты при работе с музыкальным произведением; самостоятельности в творческой, исполнительской и образовательной деятельности ученика; внедрение в образовательный процесс современных информационных технологий. Проверена эффективность методов творческого проекта, свободной дискуссии, проблемного обучения, наблюдения, использования ИКТ, игровых методов. Показана роль выбора форм деятельности в музыкально-исполнительских классах, таких как эскизное разучивание, чтение с листа, умозрительное запоминание, заучивание произведений от общего к частному, модель домашнего занятия.

Ключевые слова: музыкальное образование, познавательные процессы, познавательные универсальные учебные действия.

Современное образование находится на этапе серьезных трансформаций, которые вызваны самой жизнью, уровнем технического прогресса и развития общества. Между традиционными видами образования — общим и дополнительным — в современном мире стираются привычные грани. Раньше эти виды образования выполняли присущие им функции: первое, прежде всего интеллектуального развития, второе, выявления и развития индивидуальных задатков и способностей, всестороннее развитие личности. В нынешней ситуации разные виды образования, скорее, взаимодополняют друг друга, и даже усиливают формирующее влияние на личность и образовательные результаты. Как показано в ряде работ, чем шире спектр видов деятельности, в которую включен школьник, тем выше его академические достижения и учебная мотивация [4]. В этом смысле, потенциал музыкального образования может быть значительным в развитии когнитивных процессов школьников, причем вопрос о влиянии музыкального образования на когнитивные способности не является достаточно изученным.

Стандартизация образования ставит перед общим образованием задачу формирования универсальных учебных действий. Развитие универсальных учебных действий (УУД) учеников, рассматриваемые как умение самостоятельно решать и ставить различные задачи, учиться, самосовершенствоваться — важнейшая профессиональная задача педагогов [2]. Информатизация общества, постоянное обновление знаний об окружающем мире, расширение содержания образовательных программ привело к появлению такой идеи, как «обучение в течение всей жизни». Данная тенденция, безусловно, требует отдельного внимания к формированию на ранних этапах у учеников познавательных УУД. Они позволяют развить у детей способность к самостоятельному поиску, освоению, обработке, структурированию новых знаний [3, 5].

Вместе с тем, в музыкальном образовании отсутствуют специальные методики диагностики познавательных УУД. Крайне непросто найти исследования, посвященные развитию познавательных УУД у учеников в дополнительном музыкальном

образовании. Однако, в федеральных государственных требованиях дополнительного образования в области музыкального искусства содержатся задачи, которые можно связать с задачами по формированию познавательных УУД. Например, можем найти в данных документах такую формулировку: «формирование у обучающихся самостоятельно воспринимать и оценивать культурные ценности», то есть процесс самостоятельного анализа того или иного культурного объекта, что можно отнести к познавательным УУД. Проведя анализ перечня познавательных УУД, предлагаемых образовательным стандартом общего образования, мы выбрали те действия, которые с нашей точки зрения, можно успешно формировать средствами музыкального образования. Это такие познавательные УУД, как знаково-символические действия моделирования и преобразования модели, а также решение проблем творческого и поискового характера. Именно эти три параметра познавательных УУД были выбраны в качестве объектов для диагностики. Для каждого параметра были определены методики. Кратко рассмотрим каждую из них.

Для диагностики способности решения проблем поискового характера были разработаны следующие методики: «Музыкальная викторина по распознаванию музыкальных инструментов», «Музыкальная викторина по определению музыкальных жанров». В музыкальном образовании уделяется большое внимание тому, чтобы одновременно развивались все музыкальные способности, в том числе музыкальная память. Методика «Музыкальная викторина» предназначена для выявления способности детей к самостоятельному определению тембров инструментов на слух. Методика «Музыкальная викторина по определению музыкальных жанров» предназначена для выявления способности детей к самостоятельному определению жанров музыкального произведения на слух. Определение жанра произведения является важным этапом при разборе пьесы на занятиях по специальности.

В качестве диагностики способности обучающихся к решению проблем творческого характера были разработаны методики: «Сочинение окончания музыкальной фразы» и «Иллюстрация к музыкальному произведению»

Моделирование является неотъемлемой частью музыкального образования, так как весь процесс обучения ведется в системе музыкальной нотации: обучающиеся изучают эту систему, учатся её понимать, воспроизводить и, наоборот, записывать. Для создания методик диагностики умения моделировать и преобразовывать модели были выбраны задания, которые традиционно используются на уроках по сольфеджио в музыкальной

школе («музыкальный диктант») и занятиях на инструменте («чтение с листа»). Методика «Чтение с листа» предназначена для выявления уровня развития навыков работы со знаково-символическими средствами, их распознаванием и воспроизведением на инструменте, которые представлены музыкальной нотацией.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МУ ДО «Некрасовская детская музыкальная школа им. В. И. Касторского» в классе гитары (11 человек). Возраст учеников находится в диапазоне от 8 до 15 лет, поэтому были составлены 3 основные возрастные группы для диагностики: 8–10, 11–12, 13–15 лет. Следует отметить, что анализ результатов проведенных методик осуществлялось с учетом этих трех возрастных групп. Оценивание параметров при анализе проведенных методик осуществлялось по пятибалльной шкале. В разработке заданий использовались материалы музыкальных диктантов [1].

Для диагностики способности решения проблем поискового характера проводилась музыкальная викторина. В ходе проведения методики «Музыкальная викторина» педагог предлагал ученикам поучаствовать в викторине, угадать, какой инструмент исполняет сольную партию в том или ином музыкальном произведении или, например, к какому жанру относится музыкальное произведение. Затем педагог по заданной очередности включал 5 разных отрывков музыкальных произведений, с интервалом 10 секунд между каждым номером. Каждый номер звучит 15 секунд.

С целью диагностики способности обучающихся к решению проблем творческого характера были разработаны методики: «Сочинение окончания музыкальной фразы» и «Иллюстрация к музыкальному произведению». На проведение методики «Сочинение окончания музыкальной фразы» отводилось 15 минут, в ходе которых ученику предлагалось самостоятельно сыграть отрывок музыкального произведения и сочинить к нему окончание, состоящее из одного такта. В данной диагностике использовался отрывок пьесы «Утушка луговая» обработки русской народной песни. При анализе результатов учитывались логичность (сохранение образа), интонирование, интерес к решению задачи. В методике «Иллюстрация» ученику предлагалось нарисовать 2 иллюстрации к двум разнохарактерным произведениям. (Антракт из балета «Раймонда» А. К. Глазунов, Л. ван Бетховен Симфония № 5 1 часть) Время проведения 20 минут. В анализе результатов данной методики оценивался, прежде всего, интерес к работе, количеству деталей на рисунке и определение характера музыкального произведения.

С целью диагностики умения моделировать и преобразовывать модели были выбраны «му-

зыкальный диктант» и «чтение с листа». Ход проведения данного «музыкального диктанта» полностью соответствовал программе музыкальной школы. Выбор сложности диктанта зависел от класса ученика, а шкала оценивания от возрастной группы. Единственным отличием данного диктанта являлось то, что в его задачи входила диагностика уровня сформированности знаково-символических действий. Время для записи 20–25 минут. Методика «Чтение с листа» предназначена для выявления уровня развития навыков работы со знаково-символическими средствами, их распознаванием и воспроизведением на инструменте, которые представлены музыкальной нотацией. Ученику предлагалось сыграть с листа небольшое музыкальное произведение, которое он еще не исполнял и не разбирал, сложность которого определялась классом учащегося. При этом непосредственно перед началом разбора педагог просит ученика сыграть этот фрагмент в два раза медленнее заданного темпа, без остановок и с учетом динамических оттенков.

Анализ проведенной диагностики позволил определить, что лишь один ученик имеет высокий уровень решения проблем творческого характера, то есть результаты диагностики по двум методикам, связанные с этим параметром, у него оценены в 4 или 5 баллов. Большинство учеников демонстрировали средний или низкий уровень творческих решений. Кроме того, большинство испытуемых показали средний уровень в решении проблем поискового характера, то есть баллы колеблются между 3 и 4. Больше затруднение вызвали задачи, связанные с знаково-символическими действиями, в данных методиках результаты только двух учеников достигли 5 баллов.

Далее нами была разработана и апробирована программа развития познавательных УУД в процессе музыкального образования.

В рамках дополнительного музыкального образования внимание к разработке подобных программ уделяется крайне мало. Однако, такие рабочие программы становятся все более актуальными после создания новой общеразвивающей программы в системе дополнительного музыкального образования, которая рассчитана не на «выявление одаренных детей и их подготовку к получению профессионального образования в области музыкального искусства», как в предпрофессиональной программе, а на «общехудожественное развитие обучающихся, на формирование их вкусов, эстетических запросов и потребностей» [6]. Эти программы, исходя из их целей, значительно отличаются друг друга, а значит — требуют разных методологических подходов. Более успешно из этих двух программ реализуется именно предпрофессиональная. Объяснить этот факт можно,

прежде всего, тем, что музыкальная школа изначально была ориентирована на профессиональную подготовку учеников к поступлению в средне-специальные учебные заведения. За многие годы накопилось множество руководств и методик, на которые педагоги в наше время могут опираться в своей работе. Таким образом, предпрофессиональная программа функционирует в полном объеме. Но с общеразвивающей программой ситуация совсем другая. Для неё нет четких методических рекомендаций, руководств, методик, поэтому зачастую во многих ДМШ и ДШИ она вовсе не отличается от предпрофессиональной программы, хотя имеет совсем другие цели и задачи, а большая часть учеников учреждений дополнительного музыкального образования учатся именно по общеразвивающей программе.

Так как цель общеразвивающей программы является не формирование и развитие исполнительских навыков у ученика, не подготовка виртуозного исполнителя, а подготовка хорошего слушателя и ценителя прекрасного, то острое внимание должно уделяться именно аспектам самостоятельной деятельности учеников. Ведь хороший слушатель — это, прежде всего, человек, разбирающийся в музыке, умеющий ее анализировать, который все время находится в поисках нового, постоянно расширяет горизонты знаний о музыке. Анализ и отбор информации для таких программ, несомненно, связан с формированием, в том числе, познавательных УУД и в частности, музыкального материала. К такому содержанию музыкального образования можно отнести: умение точно определить форму, характер, жанр музыкального произведения. Учитывая все отмеченное выше, можно сделать вывод, что в разработке рабочей программы по формированию познавательных УУД в общеразвивающей программе музыкального образования требуется иной подход к содержанию предметов в образовательном процессе. Для разработки рабочей программы были выбраны основные предметы, которые включены в общеразвивающее направление: специальность, сольфеджио, слушание музыки, хоровой класс.

Основным методом изучения репертуара по предмету «специальность» в такой программе может стать метод «эскизов» на весь период обучения, при котором сроки работы над произведением сокращаются, меньшее внимание уделяется качеству исполнения, зато большее — объему репертуара. Большое количество пьес в репертуаре ученика позволяет также преподавателю делать акцент на анализе и сравнении произведений, приводя к определенным выводам на основе проанализированных средств музыкальной выразительности. Например, преподаватель в 3-м

классе может дать задание ученику сравнить «Вальс» Д. Фортеа и Н. Паганини «Испанский вальс», затем подведя ученика к тому, что один и тот же жанр может звучать по-разному. Такое задание мы отнесем к формированию логических универсальных действий, а именно к анализу объектов с целью выделения признаков, а также к построению цепи логических рассуждений. Для того, чтобы показать внутренние взаимосвязи между дисциплинами важно для сравнения и анализа использовать пройденные музыкальные произведения в содержании других предметов.

Особо продуктивно музыкальное образование может формировать знаково-символические действия, в которые входят моделирование и преобразование модели, так как работа с системой музыкальной нотации происходит на всех дисциплинах, в том числе при изучении специальности на этапе разбора пьесы, вне зависимости от выбора инструмента. Такая же работа происходит, когда ученик читает с листа определенную пьесу. Как элемент общеучебных действий, контроль и оценка процесса и результатов деятельности, рефлексия может происходить на следующем занятии после, например, зачетного или экзаменационного выступления, или же при анализе видео- или аудиозаписи сыгранной пьесы. Во время работы над пьесой, важно отметить, что в ходе обучения игры на инструменте ученик приобретает способность самостоятельно ставить задачу в ходе занятия и искать способы ее достижения. Так, например, при трудностях исполнения приема баррэ в произведении, ученик играет упражнение на этот приём, изученный когда-то до этого на занятиях.

Занятия по сольфеджио, на наш взгляд, в большей степени способствуют развитию знаково-символических действий. Именно эта дисциплина позволяет ученику расшифровывать символы системы музыкальной нотации, что помогает не только при исполнении, но и в слушании музыки. С помощью нот ученик наглядно может увидеть форму произведения, где начинается и заканчивается фраза или мотив. Действие моделирования происходит при записи нот, например, во время музыкального диктанта, или в процессе записи интервалов. Действие преобразования модели происходит во время интонирования упражнений и музыкальных фрагментов из учебника.

В занятиях с хором ученик сталкивается общеучебными действиями, когда необходимо контролировать и анализировать собственное исполнение, подстраиваться под коллектив, ведь тембрально и интонационно он должен звучать, как и остальные участники хора, и также со знаково-символическими действиями при разборе музыкального произведения.

Во время слушания музыки могут задействоваться все виды познавательных УУД, так как занятия проходят в более привычной для общеобразовательной школы обстановке, в группах от пяти человек, с использованием как нотных материалов, так и учебников. Используя учебники, можно давать задания на поиск и вычленение нужной информации, используя нотный материал, следить за прослушиваемым музыкальным произведением, тем самым производя преобразования модели.

Во всех дисциплинах также возможно использование методов проблемного обучения, что становится стимулом для самостоятельного поиска решения проблем и формирования познавательных УУД.

Подводя итог, можно сделать вывод, что в структуре содержания учебных программ действительно есть компоненты, которые можно использовать для создания собственных разработок по формированию познавательных УУД школьников по общеразвивающей программе в музыкальном образовании.

После реализации программы развития познавательных УУД нами была проведена повторная диагностика испытуемых. Анализ результатов контрольного среза показал, что четыре ученика имеют высокий уровень решения проблем творческого характера. В младшей группе у двух учеников средний и у одного — низкий уровень развития поисковых действий. В группах среднего и старшего возраста низкий уровень отсутствует. Познавательные действия, направленные на решение проблем поискового характера, остались практически без изменений, баллы по-прежнему у большинства колеблются между 3 и 4. Вместе с тем, четверо учеников смогли достичь высокого уровня, который не был зафиксирован на констатирующем этапе исследования ни у одного испытуемого. Действия знаково-символического моделирования оказалось на гораздо более высоком уровне, в данных методиках результаты почти половины учеников достигли 5 баллов. Остальные дети показали в основном средний уровень моделирования, низкий — лишь у двух учеников.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что проведенная работа, направленная на развитие познавательных УУД в процессе музыкального образования, оказалась продуктивной. Школьники стали лучше справляться с моделированием, заданиями поискового и творческого характера. В то же время, небольшая выборка не дает нам возможности судить об эффективности разработанной нами программы. Для выявления ее эффективности необходимо проследить отсроченный эффект, а также расширить выборку испытуемых.

Литература

1. *Алексеев, Б. К., Блюм, Д. А.* Систематический курс музыкального диктанта: учеб. пособие.— Изд. 3-е.— М.: Музыка, 1991.— 95 с.
2. *Асмолов, А. Г.* Формирование универсальных учебных действий в основной школе. От действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя: под ред. А. Г. Асмолова.— М.: Просвещение, 2011.— 159 с.
3. *Дорогова, И. В., Невзорова, А. В.* Формирование познавательных универсальных учебных действий младших школьников в условиях вариативного образования// Образование в современном мире сборник научных статей. Институт ДПО Саратовского национального исследовательского государственного университета, под ред. проф. Ю. Г. Голуба. Саратов, 2016.— С. 66–69.
4. *Карпова, Е. В.* Закономерности взаимосвязи учебных и внеучебных мотивов школьников// Актуальные проблемы психологии образования: сборник научных материалов.— Ярославль, 2019.— С. 74–86.
5. *Невзорова, А. В.* Нормативно-правовое обеспечение современного образовательного процесса// Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы международной заочной научно-практической конференции.— Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017.— С. 117–119.
6. *Цыпин, Г. М.* Общеразвивающее обучение в музыке: вопросов больше, чем ответов: Московский государственный институт музыки имени А. Г. Шнитке, Москва, Российская Федерация. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obscherazvivayuschee-obuchenie-v-muzyke-voprosov-bolshe-chem-otvetov> Дата обращения 12.03.2020.

Изучение риска суицидального поведения у обучающихся в общеобразовательных и специальных школах

*А. В. Подрядчикова, Н. Н. Осипова, П. А. Побокин,
г. Смоленск, Российская Федерация*

Аннотация. В исследовании подростков, находящихся на обучении в специальной Красноборской санитарно-лесной школе и в средней общеобразовательной школе, был изучен риск суицидального поведения. Выявлено, что в специальной школе риск проявления суицидального поведения выше, чем в общеобразовательной школе. Данная статья необходима для разработки профилактических мероприятий и дальнейшего изучения.

Ключевые слова: подростки, риск, суицид, суицидальное поведение.

Введение. Самоубийство (суицид) — это поведение человека, совершенное в состоянии тяжелого психического расстройства или под влиянием психического заболевания, или сознательного акта самоотречения от жизни под влиянием острых психотравмирующих ситуаций. Суицидальное поведение (англ. — suicidal behaviour) относится к типам поведения, включающим мысли о суициде (или идеацию), планирование самоубийства, суицидальные попытки и сам суицид [5].

Широкое признание в отечественной литературе получила теоретическая концепция самоубийств А. Г. Амбрумовой. По ее мнению изучение самоубийства только с медицинской точки зрения невозможно, этот феномен нужно рассматривать в совокупности с социальной средой. По ее мнению, общей предпосылкой суицидального поведения является социально-психологическая дезадаптация личности. Другой предпосылкой является конфликт между актуальной потребностью и тенденцией, препятствующей ее удовлетворению [1]. С. Г. Смидович считает самоубийство крайней формой социальной патологии. Основываясь на анализе статистики самоубийств, делает выводы о социальной ситуации, то есть самоубийства выступают в качестве индикатора. Он также считает, что уровень самоубийств у мужчин примерно в три раза выше, чем у женщин. К таким же выводам пришла Е. С. Ушакова, рассматривая суицидальные риски [3]. Э. Дюркгейм утверждал, что самоубийство, которое в то время считалось чисто личным явлением, можно объяснить как реакцию человека на особенности окружения, в котором он живет. Частота саморазрушения может быть четко связана с определенными социальными условиями. Э. Дюркгейм установил взаимосвязь суицида и поступка конкретного индивида

с окружением, в котором он существует. Согласно теории данного автора, существует три типа суицида, большинство — эгоистичны [2].

Саморазрушение в этом случае связано с тем, что человек чувствует себя отчужденным и оторванным от общества, семьи и друзей. Существует аномическое (от аномия — «бесправие») самоубийство, которое происходит, когда человек не может адаптироваться к социальным изменениям. Такие самоубийства часты во времена социальных кризисов, таких как экономическая депрессия, или, наоборот, во времена процветания, когда самоубийства совершаются людьми, которые не могут приспособиться к новым для них стандартам жизни. Еще один тип — альтруистическое самоубийство, в котором власть группы над человеком настолько велика, что он теряет свою идентичность и поэтому жертвует собой на благо общества [2]. К. Г. Юнг, ссылаясь на вопрос о самоубийстве, указывал на бессознательное стремление человека к духовному перерождению, которое может стать важной причиной смерти от его собственных рук. Это желание связано с возрождением архетипа коллективного бессознательного, принимающего различные формы [9]. К. Хорни представитель психодинамического направления в психологии, считала, что при нарушении взаимоотношений между людьми возникает невротический конфликт, порождаемый базовой тревогой. Она появляется в детстве из-за чувства враждебного окружения. Помимо тревоги, в невротической ситуации человек чувствует себя одиноким, беспомощным, зависимым и враждебным. Эти признаки могут быть основой суицидального поведения [8]. В. Франкл рассматривал самоубийство в контексте смысла жизни и свободы человека, а также психологии смерти и умирания.

Человек, которому свойственна осмысленность существования, свободен в отношении способа своего бытия. Однако, в то же время в жизни он сталкивается с экзистенциальными ограничениями на трех уровнях: терпит поражение, страдает и должен умереть. Поэтому задача человека состоит в том, чтобы, осознавая это, перенести неудачи и страдания. Суицид, по словам В. Франкла, в корне противоположен тому факту, что жизнь при любых обстоятельствах полна смысла для каждого человека. Но само существование идеи самоубийства — способность выбирать самоубийство, принимать радикальный вызов самому себе — отличает человеческое бытие от существования животных [7].

Проблема суицида среди детей и подростков является одной из социальных проблем в России [6, 10, 11]. Частота суицидального поведения среди молодежи, в течение последних двух десятилетий удвоились. Отмечается сдвиг суицидальной активности в сторону более молодого возраста — до 35% суицидальных попыток совершают дети и подростки. Суицидальное поведение достаточно сложный, многогранный и многоаспектный феномен. Самоубийство изучается социологами, педагогами, психологами, юристами, медиками и другими специалистами, заинтересованными в данной проблеме, но исследование практических аспектов риска суицидального поведения у обучающихся представлено в современной психологии недостаточно и требует более глубокой разработки.

Цель исследования заключается в изучении риска суицидального поведения у подростков, обучающихся в общеобразовательной и специальной школах.

Материал и методы. В исследовании приняли участие 48 подростков средней общеобразовательной и специальной школах в возрасте от 14 до 18 лет, $m=16,25\pm 0,08$. Мужчин 22 (45,8%), женщин 26 (52,2%). Родители респондентов дали письменное информированное согласие на участие в исследовании. В работе использованы

опросник для оценки риска суицида (W. Pöldinger, 1968), опросник SBQ-R объективизации различных аспектов суицидального поведения (Suicidal Behaviors Questionnaire — Revised, Линнехан, 1981), шкала самооценки тревоги Шихана (Sheehan Patient-Rated Anxiety Scale, SPRAS, 1983), шкала депрессии Бека (Beck Depression Inventory, 1961), Статистическая обработка данных включала методы описательной статистики. Статистический анализ выполнен в Microsoft Excel 16.

Результаты. В исследуемой выборке для оценки риска, по шкале суицидального поведения (W. Pöldinger, 1968), средние значения превышают скрининговый порог: в специальной школе $m=4,83\pm 0,08$ ($\max=13$), в общеобразовательной школе $m=3,65\pm 0,08$ ($\max=11$). В специальной школе выявлен высокий риск сформированности суицидальных намерений у 5 подростков (20,83%), при $p \leq 0,045$. В общеобразовательной школе выявлен высокий уровень суицидального поведения у 3 респондентов (12,49%), при $p \leq 0,05$, см. диаграмму 1.

По результатам опросника SBQ-R выявлен высокий риск суицидального поведения, в специальной школе у 8 респондентов (35%), а в общеобразовательной школе у 1 респондента (4,17%). Средние значения превышают скрининговый порог только в специальной школе $m=4,91\pm 0,04$ ($\max=15$).

При изучении тревоги, с помощью опросника D.V. Sheehan, выявлено, что в специальной школе тревожное состояние наблюдается у 12 подростков (50%). В общеобразовательной школе высокий уровень имеют 9 подростков (37,53%). Средние значения в школах превышают скрининговый порог: специальная школа — $m=35,8\pm 0,04$; общеобразовательная школа — $m=22,81\pm 0,04$.

С помощью опросника А.Т. Века, в специальной школе выявлена тяжелая депрессия у 3 (12,51%) подростков. Средние значения превышают норму $m=9,95\pm 0,03$. В общеобразовательной школе умеренная депрессия у 4 (16,67%)

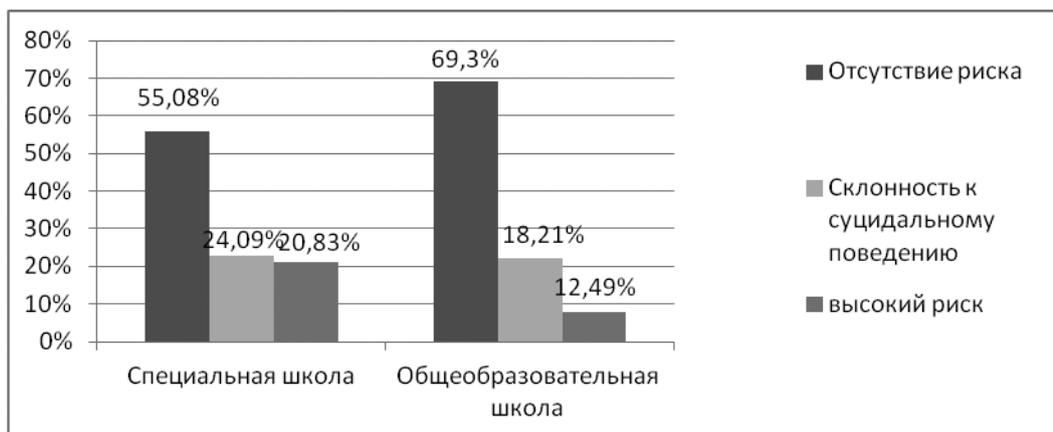


Рис. 1. Диаграмма № 1 «Опросник для оценки риска суицидального поведения»

подростков. Средние значения, в редких случаях, превышают пороговые значения $m=10,05\pm 0,03$. При изучении риска суицидального поведения в специальной школе, выявлена высокая вероятность проявления данного отклонения у 45,83% подростков, а также высокое тревожное состояние у 12 и тяжелая депрессия у 3 респондентов. А в общеобразовательной школе высокий риск у 33,3% исследуемых, тревожное состояние превышает норму у 9 и умеренная депрессия у 4 респондентов.

Выводы. Результаты исследования позволяют судить о развитии суицидального поведения у подростков в общеобразовательной и специальной школах. У многих подростков в специальной школе отсутствуют родители, что играет важную роль в социализации, отсутствие помощи и поддержки со стороны опекунов или попечителей, постоянный контакт детей друг с другом, отсутствие личного пространства. В общеобразовательной школе также риск суицидального поведения повышен, это связано со многими причинами, это давление со стороны родителей, выпускные экзамены, формирование и становление личности. Все это может влиять на развитие риска суицидального поведения. Поэтому необходима разработка профилактических мероприятий для дальнейшего изучения риска суицидального поведения у обучающихся разных школ.

Литература

1. Амбрумова, А. Г., Тихоненко, В. А. Диагностика суицидального поведения: Методические рекомендации.— М., 1980.— 48 с.
2. Дюркгейм, Э. Самоубийство: Социологический этюд/ Пер, с фр. с сокр.; Под ред. В.А. Базарова.— М.: Мысль, 1994.— 399 с.
3. Гизатулина, А. А., Тараданов, А. А. Логика самоубийства.— Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2017.— 257 с.
4. Мягков, А. Ю., Журавлева, И. В., Журавлева, С. Л. Суицидальное поведение молодежи: масштабы, основные формы и факторы// Социологический журнал, 2003.— № 1.— С. 48–70.
5. Предупреждение суицидов: глобальный императив.— Женева: ВОЗ, 2014.— 102 с.
6. Читлова, В. В. Тревожная депрессия и расстройства личности: автореф. дисс. ... кандидата психологических наук.— М., 2013.— 24 с.
7. Франкл, В. Человек в поисках смысла.— М.: Прогресс, 1990.— 368с.
8. Хорни, К., Невротическая личность нашего времени: Самоанализ/ пер. с англ. В. В. Старовойтовой; Общ. ред. Г. В. Бурменской.— М.: Прогресс, 2000.— 478 с.
9. Юнг, К. Г., Проблемы души нашего времени.— СПб.: Питер, 2007.— 352 с.
10. Яковлева, А. Л. Клинико-динамические и терапевтические особенности аффективных расстройств, коморбидных с расстройствами личности: автореф. дисс. ... кандидата психологических наук, 2016.— 25 с.
11. Cheng, A. T., Mann, A. H., Chan, K. A. Personality disorder and suicide. A case-control study// Br. J. Psychiatry, 1997.— V. 170.— P. 441–446.

Результаты вступительных испытаний и вузовская адаптированность первокурсников

А. А. Смирнов, Е. В. Соловьева, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Адаптация к ВУЗу проявляется не только процессуально, но и результативно. Вузовская адаптированность выражается: и в субъективных ощущениях, и в самовосприятии студента, и в объективных продуктах учебно-профессиональной деятельности. Представляется крайне важным поиск предикторов вузовской адаптированности, которые могли бы дать эффект антиципирующего воздействия на адаптацию будущих студентов и привести к улучшению превентивных мер дезадаптации обучающихся с целью их дальнейшей эффективной профессионализации. Данное исследование направлено на изучение одного из возможных индикаторов успешного обучения — результатов вступительных экзаменов — и их взаимосвязь с первоначальной адаптированностью в ВУЗе у студентов-первокурсников. Взаимосвязь рассмотрена на аналитическом и структурных уровнях организации. Для выявления специфики исследуемой взаимосвязи общая выборка испытуемых была поделена в соответствии с их факультетской принадлежностью. Были установлены различия между студентами: психологами, юристами и экономистами — по трем компонентам вузовской адаптированности: социальному, дидактическому и профессиональному. В дополнении была исследована социально-психологическая адаптированность как интегральный показатель благополучного развития личности.

Ключевые слова: вузовская адаптированность, компоненты вузовской адаптированности, социально-психологическая адаптированность, результаты экзаменов, студенты.

Постановка проблемы исследования.

По А. Б. Георгиевскому, определение адаптации характеризуется, как «особая форма отражения воздействия внешней и внутренней среды, которая заключается в тенденции к установлению с ними динамического равновесия» [3]. Из этой дефиниции следует, что адаптация — это нахождение баланса между организмом и всевозможными факторами: внешними и внутренними.

Смена деятельности диктует необходимость адаптации индивида к новым социальным условиям среды [5]. Именно для начального этапа адаптации характерна перестройка структуры качеств личности: её дезорганизация, дальнейшая реконструирование и формирование новообразований с последующей их кристаллизацией [5]. Социальная адаптация отличается выявлением индивидуальных особенностей, обретением новых стилей поведения в заданной ситуации, преобразованием под социальные условия полученных знаний и умений, освоением нового вида деятельности и пр. [12, 17]. Социально-психологическая адаптация выражается не столько не в конкретных условиях деятельности, сколько в гармоничном развитии собственных потребностей, мотивов, интересов [4].

Результатом социальной адаптации является адаптированность, где достигается поставленная цель — приспособление к новой предметной деятельности [1, 8]. Показателями достижения соци-

ально-психологической адаптированности можно считать: личностную зрелость (вне зависимости от успешности в конкретной деятельности), и «согласованность требований социальной среды и личностных тенденций» (К. Роджерс) [4].

Одним из возможных видов деятельности, выражающихся в смене социальных условий, является учебно-профессиональная. Адаптация к ВУЗу объединяет в себя два феномена: социальную и социально-психологическую адаптации. Вузовская адаптация — это не только процесс приспособления студента к изменившимся условиям среды, новым методам работы, обретения новой социальной роли и ее принятия, усвоения норм и ценностей будущей профессии, но и результат данного феномена [16]. Результат адаптации обучающегося представлен объективно, определен так называемым «внешним критерием» [6].

Именно поэтому необходим поиск объективных показателей вузовской адаптированности: предикторов и индикаторов, обнаружение которых будет свидетельствовать о дальнейшей успешности профессионализации индивида. Предикторы будут позволять предвосхищать дальнейшие достижения в учебной и профессиональной деятельности студента, индикаторы дадут возможность диагностики уровня адаптированности обучающегося с целью корректирования и повышения успешности индивидуально-го развития.

Понятие учебно-важных качеств (УВК) имеет результативные параметры учебной деятельности [7, 10].

Субъективными показателями адаптированности, в том числе и вузовской, являются: самоощущения и самовосприятие личности, которые экспериментально исследуются с помощью опросниковых методов диагностики социальной адаптированности в ВУЗе.

Объективными показателями могут служить: успеваемость в обучении, результаты контрольных мероприятий, оценивание в виде экзаменационной сессии, достижения в научной, социально-общественной и других видах работ.

Вузовская адаптированность (далее — ВА) как общий конструкт подразделяется на три взаимосвязанных направления: дидактический, профессиональный и социальный — компоненты [17].

Дидактический компонент ВА может быть спрогнозирован с помощью оценки уже сформированной успешности деятельности труда. Студент-первокурсник обладает необходимыми компетенциями и когнициями в обучении. Происходит включение умения осваивать новый материал с помощью механизмов ассимиляции (интеграция в свои схемы поведения устоявшихся знаний) и аккомодации (изменение поведения под новую ситуацию) по Ж. Пиаже [11]. Известно, что успеваемость студента по обще-дисциплинарным предметам в обучении объективно отражает адаптированность студента [16].

Успеваемость по дисциплинам с профессиональной направленностью является внешним показателем профессиональной адаптированности в ВУЗе [16]. Организация профессионально-важных качеств происходит при саморегуляции системы личности с построением таковой на основе обратной связи, респонзивности (реагирование и изменения в ответ) системы. Это напоминает феномен «осмоса» — односторонней диффузии, формирующаяся система является полупроницаемой, и включает себя необходимые ей элементы, в частном, и компоненты, в общем, для развития.

Социальный компонент ВА можно независимо от студента зафиксировать с помощью выявления его социального статуса с помощью социометрического метода. Усвоение ценностей окружения, норм общества у обучающегося можно проследить и в достижениях, в продолжении и принятии традиций ВУЗа и пр. [17].

Представляется интерес взаимосвязи субъективных показателей адаптированности индивида и его объективных проявлений, продуктов успешной социальной адаптированности. Данное исследование направлено на изучение одного из возможных индикаторов успешного обучения —

результатов вступительных экзаменов — и их взаимосвязь с первоначальной адаптированностью в ВУЗе у студентов-первокурсников.

Организация процедуры и методы исследования. Методы изучения выбраны с опорой на принципы системного исследования, основанные М.С. Роговиным, П.К. Анохиным, В.А. Ганзеном, разработанные Б.Ф. Ломовым, развитые В.Д. Шадриковым, А.В. Карповым, Ю.П. Поваренковым [2, 6, 9, 13]. Системный подход позволяет рассмотреть объект исследования — вузовскую адаптированность первокурсников — и предмет — взаимосвязь субъективных и объективных показателей вузовской адаптированности — наиболее комплексно, с возможным образованием синергических эффектов.

Для того, чтобы рассмотреть взаимосвязь на аналитическом и структурных уровнях организации были выбраны следующие методики:

1. М. С. Юркиной «Адаптация студентов к ВУЗу», шкалы — дидактический (ВА-Д) социальный (ВА-С), профессиональный (ВА-П) компоненты адаптации. В основе ее диагностического потенциала лежит классификация вузовской адаптации по трем основным направлениям [19].

2. К. Роджерса, Р. Даймонд «Диагностика социально-психологической адаптации», а именно шкала — социально-психологическая Адаптированность как интегральный показатель благополучного развития личности [4].

Для выявления специфики исследуемой взаимосвязи общая выборка испытуемых была поделена в соответствии с их факультетской принадлежностью. (Дополнительно была разделена на бюджетную и внебюджетную основу для сравнения различий групп по социально-психологической Адаптированности).

В качестве испытуемых выступили студенты первого курса следующих факультетов (в общем количестве — 280 человек):

1. экономического — 125 человек (9 человек по особому праву, 76 человек на внебюджетной основе обучения, 40 на бюджетной основе обучения).

2. юридического — 115 человек (11 человек по особому праву, 85 человек на внебюджетной основе обучения, 19 на бюджетной основе обучения).

3. факультета психологии — 40 человек (7 человек по особому праву, 14 человек на внебюджетной основе обучения, 19 на бюджетной основе обучения).

Процедура исследования заключалась в проведении опроса в сентябре-октябре 2019 г.

Были использованы результаты вступительных экзаменов (Единый Государственный экзамен, да-

лее — ЕГЭ) из Приказов по личному составу обучающихся.

Результаты исследования и их обсуждение.

С помощью математико-статистической обработки данных была исследована взаимосвязь между компонентами вузовской адаптированности (ВА), социально-психологической адаптированностью (А) и показателями вступительных экзаменов (ЕГЭ). Для рассмотрения на аналитическом уровне был применен коэффициент корреляции Спирмена, который позволяет установить взаимосвязи компонентов (см. таблицу 1).

Таблица 1

Общая матрица интеркорреляций между ВА и вступительными экзаменами у студентов

	Социально-психологическая адаптированность (А)			
	Экономисты	Психологи	Юристы	Общая выборка
Сумма баллов за ЕГЭ	-0,07	-0,18	-0,23**	-0,14*

Обозначения: ЕГЭ — Единый Государственный экзамен, ВА — вузовская адаптированность.

Была обнаружена только одна корреляция между перечисленными компонентами взаимосвязи для общей выборки студентов (-0,14*). При сравнении корреляционного анализа у разных факультетов, было установлено, что лишь студенты юридического факультета обладают значимой отрицательной взаимосвязью (-0,23**) между социально-психологической адаптированностью и результатами вступительных экзаменов. При анализе общих данных всей выборки нивелирование обратной корреляции не произошло. Каждый факультет вносит разный вес в общую корреляцию, наибольший вклад заметен у юристов.

Следовательно, можно сделать вывод, что увеличение результатов экзаменов ведет за собой снижение социально-психологической адаптированности.

Интересным представляется то, что не установлено положительной взаимосвязи между показателями исследуемых данных.

Полученные результаты дают основание для следующих заключений.

1. Представляется возможным, обнаружение компенсаторного влияния низких результатов вступительных экзаменов на вузовскую адаптированность, которое вносит искажение на субъективное оценивание собственной адаптированности. То есть людям характерно искажать свои травмирующие обстоятельства для защиты психического благополучия. Подсознательно личность склонна вытеснять свои неудачи. Также можно

предположить, и другие варианты защитных механизмов по З. Фрейду, а не только вытеснение и компенсация, а в дополнении, реактивное образование и отрицание [20]. Первокурсники с низкими показателями демонстрируют в целом более высокое соответствие себя и новой социальной среды (как бы гомеостатическое равновесие). Они могут отрицать возможные промахи и трудности в первые периоды адаптации и приписывать себе успешное удовлетворение собственных мотивов, интересов, ценностей и т.п.

2. Высокие баллы ЕГЭ снижают социально-психологическую адаптированность, возможно, в связи с повышенной тревожностью. Социально-психологическая адаптированность, как и любая другая адаптация, может быть объяснена через механизм Общего адаптационного синдрома по Г. Селье [14]. В данном случае он заключается в том, что сдача вступительных экзаменов вызвали сильный стресс, и переход из фазы резистенции на фазу истощения. Также высокий интеллект взаимосвязан с повышенной гибкостью, лабильностью нервных процессов, что в конечном итоге, связано с увеличением тревожности. Хотя интеллект может компенсировать тревожность, и школьники с высоким интеллектом могли применять копинги в более вариативном адаптационном комплексе стратегий [18].

3. Отсутствие взаимосвязи результатов экзаменов с социальной адаптированностью (СА) по всем ее трем компонентам: социальному, профессиональному и дидактическому, говорит о том, что компоненты изменяются ортогонально друг от друга. Нет значимых связей, следовательно, считать явным предиктором — результаты вступительных экзаменов — не представляется возможным.

4. Юридический факультет отличается от других факультетов количеством студентов, зачисленных на внебюджетную основу. Был дополнительно проведено сравнение групп общей выборки по основанию: бюджетная основа и внебюджетная — обнаружено значимое различие (бюджет = 101,3 средний показатель по «Адаптированности», внебюджет = 88,81 по «Адаптированности», р-значение для Т-критерия = 0,003131). Из этого следует выдвижение возможного положения: более высокой социально-психологической адаптированности у студентов на внебюджетной основе чем бюджетной. Но это не говорит о том, что с более низкими результатами экзаменов студенты лучше адаптируются в социальной среде, скорее, это подтверждает утверждение: студенты внебюджетной формы обучения менее подвержены стрессовым воздействиям.

Для того чтобы выяснить детерминирующее влияние вступительных экзаменов (ЕГЭ) на ву-

Таблица 2
Сравнение корреляционных отношений ВА и результатов экзаменов у студентов разных факультетов

Экономисты		Психологи				Юристы	
Обратное влияние		Прямое влияние		Обратное влияние		Прямое влияние	
А → баллы	0,71	баллы → А	0,65	А → баллы	0,99	баллы → А	0,65
		баллы → ВА-П	0,64			баллы → ВА-П	0,7
		баллы → ВА-Д	0,68			баллы → ВА-Д	0,6
				ВА-И → баллы	0,82	баллы → ВА-И	0,69
						баллы → ВА-С	0,65

Обозначения: баллы — результаты ЕГЭ, А — социально-психологическая адаптированность, ВА — вузовская адаптированность, ВА-И — интегральный показатель ВА, ВА-П — профессиональный компонент ВА, ВА-С — социальный компонент ВА, ВА-Д — дидактический компонент ВА.

зовскую адаптированность был проведен анализ на нахождение корреляционных отношений (см. таблицу 2).

Представляет интерес рассмотрение студентов различных социономических специальностей (в будущем профессий: типа человек-человек): экономистов, юристов и психологов.

1. Можно наблюдать, что у экономистов социально-психологическая Адаптированность (А) влияет на результаты экзаменов.

2. У психологов найдены как прямые, так и обратные влияния.

3. У юристов выявлены только прямые значимые влияния по всем проявлениям вузовской адаптированности.

Поскольку результаты ЕГЭ имеют значимые лишь отрицательные взаимосвязи, то можно утверждать, что все влияния с баллами экзаменов — отрицательные.

Были выявлены средние значения каждого исследуемого показателя, и проведено их сравнение с помощью Т-критерия Стьюдента при наличии нормального распределения, при отсутствии такового — был применен U-критерий Манна-Уитни (см. таблицу 3).

Из представленных данных можно заметить следующие особенности.

1. Юристы отличаются самыми высокими средними показателями по всем составляющим вузовской адаптированности, только ниже показатель вступительных экзаменов.

2. Значимо выше у юристов чем у психологов такие показатели как дидактический (ВА-Д) и социальный (ВА-С) компоненты вузовской адаптированности.

3. Достоверные различия наблюдаются между юристами и экономистами. У юристов выше профессиональный и интегральный показатели вузовской адаптированности.

Таблица 3
Сравнение средних значений по показателям: вузовской адаптированности и вступительных экзаменов (ЕГЭ) у студентов разных факультетов

	Экономисты	Психологи	Юристы
ВА-Д — Дидактический компонент вузовской адаптированности	27,98	27,03*	28,36*
ВА-С — Социальный компонент вузовской адаптированности	41,1	39,4*	41,93*
ВА-П — Профессиональный компонент вузовской адаптированности	50,63**	52,38	52,63**
ВА-И — Интегральный компонент вузовской адаптированности	119,7*	118,8	122,9*
А — Социально-психологическая адаптированность	96,23	89,53	99,58
Баллы ЕГЭ	214,3	205,7	212,1

Обозначения: жирный шрифт — между психологами и юристами, Подчеркивание — между экономистами и юристами.

Таблица 4

Сравнение индексов структурной организации компонентов вузовской адаптированности у студентов социэкономических специальностей

	Экономисты	Психологи	Юристы	Общая структура
Индекс когерентности структуры (ИКС)	22	20	20	20
Индекс дивергентности структуры (ИДС)	0	6	4	4
Индекс организованности структуры (ИОС)	22	14	16	16

4. Экономисты и психологи не имеют значимых различий.

Можно предположить исходя из анализа данной специальности, студенты-юристы, которые выбрали данный факультет, могли ориентироваться в дальнейшем на данную профессиональную деятельность в связи с отличительной стрессоустойчивостью [15]. Это наиболее важные качества в профессии юриста: стрессоустойчивость, ответственность, организованность, умение эффективно разрешать конфликт, что показывают данные эмпирического исследования [15].

Психологам может не хватать как раз стрессоустойчивости, вариативности копинг-стратегий и других форм совладающего поведения, что приводит к действию компенсации, и обучающиеся выбирают факультет с целью улучшить свои компетенции в этой сфере [20].

Для изучения взаимосвязей на структурном уровне был использован подсчет индексов структурной организации: для разных факультетов, и структуры в целом (см. таблицу 4).

Мы не ограничились аналитическим рассмотрением компонентов структуры, а изучили ее организацию. На структурном уровне доступна наблюдению более точная картина взаимосвязей и тем самым представляется возможность определить адаптационный потенциал каждой из выявленных структур. Важно заметить, что именно организация качеств (под понятием качества,

мы имеем в виду критерий качественных различий между структурными уровнями организации, а именно составляющие структуры [7]) подчиняется принципам иерархичности и системности. Именно высокая сплоченность качеств ведет к образованию структурных эффектов, которые, в свою очередь, способствуют гармоничному развитию системы в целом.

Исходя из значений показателей индексов структурной организации можно наблюдать следующую специфику.

1. Структура качеств экономистов отличаются наибольшей когерентностью и организованностью структуры, при полном отсутствии отрицательных взаимосвязей.

2. Разнообразным, дезорганизующим качеством являются именно показатели вступительных экзаменов (ЕГЭ) у психологов и юристов.

У экономистов наблюдается и всего одно обратное влияние с результатами экзаменов. Именно студентов этой специальности вступительные экзамены не затрагивают вузовскую адаптированность, и существуют сепарировано друг от друга. В структуре юристов результаты экзаменов как качество имеют наименьший структурный вес (см. ниже).

У психологов и юристов структура больше разъединена включенным воздействием результатов вступительных экзаменов.

Таблица 5

Различия в построении качеств структур студентов социэкономических специальностей

Экономисты		Психологи		Юристы		Общая структура	
Качества	Вес	Качества	Вес	Качества	Вес	Качества	Вес
ВА-Д	10	ВА-Д	15	А	18	ВА-Д	8
ВА-П	8	А	12	ВА-С	13	А	7
ВА-С	7	ВА-П	12	ВА-П	12	ВА-С	5
А	2	ВА-И	9	ВА-Д	10	баллы	4
Баллы	1	ВА-С	7	баллы	5	ВА-П	0
ВА-И	0	баллы	3	ВА-И	4	ВА-И	0

Обозначения: те же, что и в таблице 3.

Для более комплексного анализа структуры был установлен вес компонентов структуры — ее качеств. Качества были проранжированы по силе связей для каждого из факультетов и также подсчитаны показатели для общей структуры в целом (см. таблицу 5).

Обратим внимание на системообразующие качества выделенных структур.

1. У экономистов и психологов — дидактический компонент ВА.

2. У юристов — социально-психологическая адаптированность.

3. У экономистов вес вступительных экзаменов самый минимальный в структуре.

Юристы характеризуются стрессоустойчивостью, социальной компетентностью. Экономисты и психологи больше основываются при адаптации к новым социальным условиям на уже приобретенные дидактические компетенции.

Полученный синтетический сбор эмпирических данных, подкрепленный теоретическими сведениями о данной проблематике, позволил установить влияние, взаимосвязь и структурную организацию вступительных испытаний и вузовской адаптированности студентов-первокурсников. Интересным представляется то, что не обнаружено положительных взаимосвязей с результатами экзаменов. Выявлены только отрицательные воздействия показателей успешности прохождения аттестации. Следовательно, не представляется возможным предсказывать адаптацию в ВУЗе у студентов с помощью итогов ЕГЭ. Субъективные показатели адаптированности даже показывают обратную ситуацию с результатами объективными.

Также у студентов разных специальностей данная специфика взаимосвязи выражена различно. Можно наблюдать, что отрицательному воздействию результатов экзаменов меньше подвержены экономисты, чем психологи и юристы. Следовательно, экстраполяция полученных данных невозможна на всю выборку, что в конечном итоге снимает возможный предсказательный эффект с данного параметра.

Выводы. В заключении, обобщая вышеизложенный анализ представленного эмпирического исследования взаимосвязи субъективных и объективных показателей вузовской адаптированности, можно сделать следующие выводы.

1. Результаты вступительных экзаменов (ЕГЭ) не являются предиктором первичной адаптированности студентов в ВУЗе. Была получена обратная взаимосвязь с успешными показателями прохождения испытаний и низкой социально-психологической адаптированностью.

2. Были выявлены взаимовлияния результатов экзаменов и вузовской адаптированностью

(ВА). Результаты ЕГЭ не просто взаимосвязаны, но и отрицательно влияют на ВА. Менее всего подтверждены такому влиянию студенты экономических специальностей.

3. Результаты экзаменов значимо не отличаются у всех студентов социологических специальностей. Сравнение средних значений адаптированности показало, что наибольшей ВА обладает юридический факультет. Студенты-юристы выбрали профессию, основываясь на высокой психологической стабильности, стрессоустойчивости.

4. Самый высокий адаптационный потенциал структуры ВА имеет экономический факультет, нежели юридический и психологии. Поскольку вступительные испытания не оказывают дезорганизующий эффект в их структуре.

5. Системообразующим у студентов психологов и экономистов является дидактический компонент ВА, а у юристов — социально-психологическая адаптированность. Данный анализ подтверждает рассуждения о том, что в профессию юриста выбирают люди с наибольшей социально-психологической адаптированностью.

В дальнейшем исследования будут направлены на поиск объективных, экологично-валидных методов диагностики вузовской адаптированности, и поиск возможных «предсказателей» и «маркеров» успешности учебно-профессиональной деятельности и гармоничного развития личности.

Литература

1. Андреева, Д. А. О понятии адаптация. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе// Человек и общество: Ученые записки XIII: Л.: ЛГУ, 1973.— С. 62–66.
2. Ганзен, В. А. Системные описания в психологии.— Л.: ЛГУ, 1984.— 176 с.
3. Георгиевский, А. Б. Эволюция адаптация: историко-методологическое исследование.— Л.: Наука, 1989.— 189 с.
4. Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд)// Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп.— М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.— С. 193–197.
5. Карпов, А. В., Орёл, В. Е., Тернопол, В. Я. Психология профессиональной адаптации.— Ярославль: Институт «Открытое общество», РПО, 2003.— 161 с.
6. Карпов, А. В. Психология деятельности. В 5 т. Т. V: Качественная гетерогенная организации.— М.: РАО, 2015.— 528 с.
7. Карпов, А. В. Категория качества в психологических исследованиях// Ярославский психологический вестник, 2020.— 1(46).— С. 5–17.
8. Колесов, Д. В. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке.— М.: Наука, 1987.— 112 с.

9. Ломов, Б. Ф. О системном подходе в психологии// Вопросы психологии, 1975.— № 2.— С. 31–45.
10. Нижегородцева, Н. В., Карпова, Е. В., Ансимова, Н. П. Проблемы системогенеза учебной деятельности// под научн. ред. А. В. Карпова.— Ярославль, ЯГПУ, 2009.— 360 с.
11. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды.— М.: Междунар. Пед. Акад., 1994.— 680 с.
12. Реан, А. А., Кудашев, А. Р., Баранов, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика.— СПб.: Прайм-Еврознак, 2006.— 479 с.
13. Роговин, М. С. Структурно-уровневые теории в психологии: Методологические основы.— Ярославль, ЯрГУ, 1977.— 79 с.
14. Селье, Г. Очерки об адаптационном синдроме.— М.: Медгиз, 1960.— 225 с.
15. Смирнов, А. А., Постнова, А. А. Особенности профессиональной деятельности юриста// Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, 2012.— Т. 18.— № 1.— С. 110–113.
16. Смирнов, А. А. Профессионально ориентированная деятельность как условие вузовской адаптации// Ярославский психологический вестник, 2008.— № 23.— С. 130–136.
17. Смирнов, А. А. Психотехнологии социальной адаптации в образовательном учреждении. 1-е изд.— Ярославль: ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2012.— 52 с.
18. Хазова, С. А. Роль интеллекта в совладающем поведении подростков с различными свойствами личности// Вестник Череповецкого государственного университета, 2014.— № 1 (54). <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-intellekta-v-sovladayuschem-povedenii-podrostkov-s-razlichnymi-svoystvami-lichnosti>.
19. Юркина, М. С., Смирнов, А. А. Разработка и апробация методики для экспресс-диагностики уровня адаптированности студентов к ВУЗу// Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 2015.— № 1. <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-i-aprobatziya-metodiki-dlya-ekspress-diagnostiki-urovnya-adaptirovannosti-studentov-k-vuzu>.
20. Freud, Z. The neuro-psychoses of defence// The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud = Die Abwehr-Neuropsychosen (1894).— London: Hogarth press and the Institute of Psychoanalysis, 1962.— Т. III.

Взаимосвязь рефлексии с профессиональным компонентом вузовской адаптации

Е. Е. Смирнова, Д. А. Смирнов, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена исследованию взаимосвязи рефлексии с социальным компонентом вузовской адаптации у студентов первого курса. Данная работа показала, что рефлексия обладает взаимосвязью с вузовской адаптацией. Выявлена взаимосвязь профессионального компонента вузовской адаптации с рефлексией общения, рассмотрением будущей деятельности и ретроспективной рефлексией. С ростом уровня выраженности профессионального компонента вузовской адаптации показатели изменяются незначительно. Рассмотрены базовые качества на различных уровнях выраженности профессионального компонента вузовской адаптации.

Ключевые слова: вузовская адаптация, компоненты вузовской адаптации, механизмы социальной перцепции, рефлексия, профессиональный компонент вузовской адаптации

Обучение в университете всегда считалось престижным. Попадая в стены данного учебного заведения, человек не только получает новые знания, умения, навыки, обретает новые знакомства. Бывший школьник также переходит в новый социальный статус — статус студента.

Такое изменение социального статуса влечет, помимо приятных моментов, и некоторые сложности. Впервые переступая порог вуза, новоиспеченный студент вынужден адаптироваться к новым для себя условиям обучения по программам высшего образования. От успешности адаптации студентов во многом зависят результаты дальнейшего обучения, а также профессиональное самоопределение будущего специалиста.

Адаптация в вузе протекает по трем основным направлениям, которые тесным образом связаны друг с другом: социальному, профессиональному и дидактическому (учебному) [5]. В рамках данной статьи мы остановимся на рассмотрении одного из этих направлений, а именно социальной адаптации.

Как правило, под профессиональной адаптацией понимают процесс установления динамического равновесия между личностью и средой при непосредственном вовлечении субъекта в профессиональную деятельность.

Однако, мы полагаем, что о начале процесса профессиональной адаптации следует говорить не с момента начала трудовой деятельности, а с момента начала профессионального обучения.

В научной литературе общим местом является утверждение о том, что процесс профессиональной адаптации связан с появлением и развитием новых психических качеств. Так, В.М. Петровичев рассматривает профессиональную адапта-

цию с трех точек зрения: 1) как процесс приспособления специалиста к изменяющимся условиям профессиональной среды; 2) как результат этого процесса, то есть итоговой адаптированностью человека; 3) как источник новообразований, характеризующийся комплексом формируемых качеств профессионала [3].

Мы согласны с позицией И.А. Коденко, что во всех трех аспектах профессиональная адаптация имеет место и в вузе: 1) как процесс приспособления специалиста к условиям профессиональной среды она проявляется при освоении профильных дисциплин, учебной практики и т.п.; 2) как результат она проявляется в степени готовности выпускника к осуществлению им профессиональной деятельности; 3) как источник качеств профессионала она проявляется в системе компетенций, формируемых как профильными дисциплинами, так и дисциплинами общего цикла [1].

Следует отметить, что некоторые авторы рассматривают профессиональную адаптацию как начальный этап интеграции личности в производственно-профессиональную среду, в систему трудовых и социально-психологических отношений [3]. Мы полагаем, что данный подход чересчур узок: адаптация личности к изменяющимся условиям профессиональной среды начинается с момента подготовки и протекает по мере изменения среды, то есть, в современных условиях, в течение всего периода трудовой деятельности.

В то же время, роль рефлексии в формировании профессионала явно недостаточно разработана.

Целью проведенного исследования является изучение взаимосвязи рефлексии с профессиональным компонентом вузовской адаптации.

В исследовании принимали участие 281 человек 2000–2002 г.р., студенты первого курса юридического, экономического и психологического факультетов Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Эмпирический материал был собран в сентябре 2019 г.

Для определения взаимосвязи были использованы методики опросного типа М. С. Юркиной «Адаптация студентов к ВУЗу» и А. В. Карпова, В. В. Пономаревой «Методика определения индивидуальной меры рефлексивности». Статистическая обработка результатов проводилась с помощью программы Psychometric Expert 8. Эмпирический материал обрабатывался при помощи таких инструментов, как корреляционный анализ и анализ организованности структуры, предложенный А. В. Карповым.

Анализ взаимосвязи рефлексии с профессиональным компонентом вузовской адаптации. В результате статистической обработки результатов были установлены значимые связи рефлексии с профессиональным компонентом вузовской адаптации (см. таблицу 1).

Таблица 1
Взаимосвязи рефлексии с профессиональным компонентом вузовской адаптации

	РРД	РБД	РО
ПА	0,11*	0,12*	0,20***

Обозначения: ПА — профессиональная адаптация, РРД — ретроспективная деятельность, РБД — рассмотрение будущей деятельности, РО — рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми

Полученные результаты позволили выявить следующие *положительные (прямые)* взаимосвязи профессиональной адаптированности со следующими параметрами рефлексии:

1. Взаимосвязь с ретроспективной рефлексией. Весьма интересным является тот факт, что ретроспективная рефлексия проявляется во взаимосвязи только с профессиональным компонентом вузовской адаптации и не дает статистически значимых связей с дидактическим и социальным компонентами. Для студента вузовская среда сразу демонстрирует столь значительную разницу в подходах к обучению и социальному взаимодействию, что предыдущий опыт оказывается просто невостребованным. Исключение составляет профессиональный компонент вузовской адаптации. Полагаем, что это обусловлено следующим. Под ретроспективной рефлексией понимается изучение уже выполненной деятельности, уже происшедших событий [2]. Полагаем, что склонность студента к анализу уже пройденного позитивно сказывается именно на профессиональном компоненте, который связан с самостоятельной и под свою ответственность деятельности специалиста.

Тяга к анализу собственного опыта, извлечению из него уроков — важный компонент формирования профессионала.

2. Взаимосвязь с рассмотрением будущей деятельности. Следует отметить, что некоторые авторы рассматривают профессиональную адаптацию как начальный этап интеграции личности в производственно-профессиональную среду, в систему трудовых и социально-психологических отношений [4, 6]. Мы полагаем, что данный подход чересчур узок: адаптация личности к изменяющимся условиям профессиональной среды начинается с момента подготовки и протекает по мере изменения среды, то есть, в современных условиях, в течение всего периода учебной и дальнейшей трудовой деятельности.

Несмотря на то, что у студента-первокурсника в первые месяцы обучения в вузе и так достаточно забот, всегда среди них незримо присутствует главная цель обучения в вузе — приобретение профессионального образования. Студент начинает приравниваться к социальному статусу будущего представителя определённой профессии, соизмерять собственное поведение со своими представлениями о том, как бы повёл себя в этом случае профессионал.

3. Взаимосвязь с рефлексией общения и взаимодействия с другими людьми. В. М. Петровичев, говоря о профессиональной адаптации, выделяет два ее аспекта: это собственно профессиональная адаптация и социально-психологическая адаптация [3]. Первая выражается в определенном наборе профессионально важных качеств, знаний, умений и навыков и т.п. Социально-психологическая адаптация заключается в освоении социально-психологических особенностей организации, вхождении в сложившуюся в ней систему отношений и т.п. Полагаем, что именно социально-психологическим компонентом профессиональной адаптации и обусловлена в большей степени эта взаимосвязь. Студенты-первокурсники всех трёх факультетов обучаются профессии типа «человек–человек». Отсюда вполне логично вытекает, что умение общаться — это не только умение влиться в профессиональный коллектив, но и важный компонент профессиональных компетенций, связанный с непосредственным осуществлением специалистом своей профессиональной деятельности.

Анализ уровней выраженности профессионального компонента вузовской адаптации. Следующим шагом в рассмотрении взаимосвязи рефлексии с профессиональным компонентом вузовской адаптации будет анализ того, как же изменяются характеристики рефлексии в зависимости от уровня выраженности профессионального компонента (см. таблицы 2–4).

Таблица 2

Матрица средних значений уровней профессионального компонента вузовской адаптации: низкого и среднего и параметров рефлексии

	Низкое знач.	Среднее знач.	P-знач. для T
РРД	34,5	34,98	0,284561
РНД	37,05	36,77	0,392903
РБД	36,81	37,96	0,145528
РО	34,6	35,89	0,106418
ИМР	143	145,6	0,178589

Обозначения: РНД — Рефлексия настоящей деятельности, РБД — рассмотрение будущей деятельности, РО — Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми, ИМР — Индивидуальная мера рефлексивности, РРД — ретроспективная рефлексия, P-значение для T-уровень значимости для критерия Стьюдента.

Как мы видим, существенных изменений в параметрах профессионального компонента вузовской адаптации при сопоставлении низкого и среднего уровней развития рефлексии не выявлено. На уровне тенденции можно только говорить о снижении рефлексии настоящей деятельности и о росте рефлексии будущей деятельности. Полагаем, что это обусловлено тем, что обучение в вузе связано с профессиональной деятельностью достаточно опосредованно. Отсюда и вытекает, что рефлексия настоящей деятельности снижается при переходе на средние значения. Примерно аналогичное соотношение, только с обратным знаком, у рефлексии будущей деятельности. Когда студент склонен размышлять о своем будущем, это позитивно сказывается на профессиональном компоненте вузовской адаптации.

Таблица 3

Матрица средних значений уровней профессионального компонента вузовской адаптации: среднего и высокого и параметров рефлексии

	Среднее знач.	Высокое знач.	P-знач. для T
РРД	34,98	35,49	0,224709
РНД	36,77	35,94	0,089158
РБД	37,96	39,29	0,057939
РО	35,89	37,24	0,018603
ИМР	145,6	148	0,112483

Обозначения: те же, что в таблице 2. Полу жирным шрифтом выделены значимые различия.

При сопоставлении среднего и высокого уровней развития рефлексии следует обратить внимание на следующие моменты. Здесь сохраняется та же тенденция, которую мы описали применительно к низкому и высокому уровням рефлексии.

Кроме того, появилось значимое различие — в уровне развития рефлексии общения и взаимодействия с другими людьми (на низком и среднем

уровнях данный параметр тоже рос, но на уровне тенденции). Полагаем, что в основе этого лежат уже описанные нами закономерности. Во-первых, профессиональная адаптация обязательно включает в себя социальный компонент — человек адаптируется также и к социальной профессиональной группе, частью которой он становится. Во-вторых, студенты первокурсники из выборки все обучаются профессиям «человек-человек», в которых без развитых навыков общения невозможно состояться как специалист.

Таблица 4

Матрица средних значений уровней профессионального компонента вузовской адаптации: низкого и высокого и параметров рефлексии

	Низкое знач.	Высокое знач.	P-знач. для T
РРД	34,5	35,49	0,157819
РНД	37,05	35,94	0,154919
РБД	36,81	39,29	0,024401
РО	34,6	37,24	0,010312
ИМР	143	148	0,060715

Обозначения: те же, что в таблице 2. Полу жирным шрифтом выделены значимые различия.

Что касается соотношения средних значений уровней профессионального компонента вузовской адаптации, характерных для низкого и высокого параметров уровней рефлексии, то здесь вполне логичны значимые различия в таких составляющих, как рефлексия будущей деятельности и рефлексия общения. Полагаем, что причины этого те же, что и описанные нами выше.

Анализ степени проявления базовых качеств на разных уровнях выраженности профессиональной адаптации.

Таблица 5

Система базовых качеств на разных уровнях выраженности ПА

	Низк. знач., вес	Сред. знач., вес	Выс. знач., вес
1 место	РБД (16)	РБД (12)	РНД (12)
2 место	РРД (14)	РО (11)	РО (11)
3 место	РНД (14)	РРД (11)	РРД (10)
4 место	ИМР (12)	РНД (10)	РБД (9)
5 место	РО (12)	ИМР (0)	ИМР (4)

Обозначения: те же, что в таблице 2.

После проведения исследования по анализу организованности системы следует отметить, что система интегрирована, индекс когерентности структуры остается на всех трех уровнях на высоких значениях (индекс когерентности 20 на всех уровнях, индекс дивергентности 0 на всех уровнях). Это может свидетельствовать о том, что в процессе освоения новой системы обучения все

компоненты рефлексии начинают оказывать влияние на процесс адаптации.

При этом на всех уровнях показатели имеют большие веса, различия идут буквально в несколько единиц. Единственное, что явно заметно, резкое снижение веса ИМР на среднем и высоком уровнях СА.

На низком уровне выраженности профессионального компонента ведущим показателем выступает рассмотрение будущей деятельности. Студенты-первокурсники, попадая в стены университета, начинают задумываться о будущей профессии, возможностях, перспективах. Однако эти представления еще достаточно размыты, границы своих сил еще очень слабо определены, поскольку студенты только начинают свой долгий путь в профессию.

На среднем уровне также ведущей остается рассмотрение будущей деятельности. Полагаем, что в данном случае работают те же механизмы, что были и при низком уровне выраженности профессиональной адаптации.

На высоком уровне лидером становится рефлексия настоящей деятельности. Полагаем, что это связано с тем, что студенты, пытаясь освоить свою профессию, начинают задумываться о том, правильно ли они поступают, правильно ли решают проблемные ситуации. Ведь, получив определенную базу знаний в университете, будущий профессионал будет использовать все эти знания на практике. Возможно, чем лучше он усвоит программу университета, тем успешнее он будет в профессиональном плане.

Проанализировав базовые качества, которые могут являться системообразующими, можно сказать, что ни на одном уровне выраженности ПА нет такого показателя, который лидировал бы по сравнению с другими. Все показатели находятся примерно на одном уровне, имеют практически одинаковый вес. Это свидетельствует о высокой интегрированности структуры на всех уровнях выраженности социального компонента вузовской адаптации.

В результате мы пришли к следующим выводам:

1. Выявлена взаимосвязь рефлексии и вузовской адаптации, а именно — профессионального компонента вузовской адаптации с рассмотрением будущей деятельности, ретроспективной рефлексией и рефлексией общения.

2. При сопоставлении и анализе низких и высоких уровней выраженности профессионального компонента вузовской адаптации выявлено, что на статистически значимом уровне повышаются показатели рассмотрения будущей деятельности и рефлексии общения. Участь в системе взаимодействия «человек–человек» студенты вынуждены искать новые модели поведения, чтобы успешно

взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса. Их знания и опыт помогут студентам ощутить на себе работу профессионалов, привить себе полезные навыки и привычки.

3. При анализе значения показателей рефлексии на среднем и высоком уровне профессионального компонента вузовской адаптации заметен статистически значимый рост рефлексии общения. Полагаем, что в основе этого лежат следующие закономерности: во-первых, профессиональная адаптация обязательно включает в себя социальный компонент — человек адаптируется также и к социальной профессиональной группе, частью которой он становится; во-вторых, студенты первокурсники из выборки все обучаются профессиям «человек–человек», в которых без развитых навыков общения невозможно состояться как специалист.

4. Ни на одном уровне выраженности социальной адаптации нет такого показателя, который лидировал бы по сравнению с другими. Все показатели находятся примерно на одном уровне, имеют практически одинаковый вес. Это свидетельствует о высокой интегрированности структуры на всех уровнях выраженности социального компонента вузовской адаптации.

Литература

1. *Коденко, И. А.* Специфика социальной и профессиональной адаптации студентов экономических специальностей// Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки, 2015.— № 20.— Вып. 34.— С. 142–146.
2. *Колесникова, И. А.* Опыт ретроспективной рефлексии индивидуального образовательного пути. <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-retrospektivnoy-refleksii-individualnogo-obrazovatel'nogo-puti/> (Дата обращения 22.04.2020 г.).
3. *Петровичев, В. М.* Процесс профессиональной адаптации молодых специалистов как объект научного исследования. <https://cyberleninka.ru/article/n/protsess-professionalnoy-adaptatsii-molodyh-spetsialistov-kak-obekt-nauchnogo-issledovaniya/> (Дата обращения 22.04.2020 г.).
4. *Северова, Л. А.* Готовность к профессиональной адаптации: опыт педагогической интерпретации понятия// Вестник Московского государственного университета культуры и искусств, 2011.— № 4.— С. 160–163.
5. *Смирнов, А. А.* Психотехнологии социальной адаптации в образовательном учреждении. 1-е изд.— Ярославль: ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2102.— 52 с.
6. *Юркина, М. С., Смирнов, А. А.* Разработка и апробация методики для экспресс-диагностики уровня адаптированности студентов к ВУЗу// Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова, 2015.— № 1(21).— С. 82–87.

Адаптивность личности студентов медицинского вуза, обучающихся на различной финансовой основе

Ю.Н. Тимофеева, Н.А. Воронова, г. Иркутск, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена сравнительному исследованию адаптивности личности студентов медицинского вуза, обучающихся на бюджетной, коммерческой основе и по целевому направлению. Раскрывается содержание адаптивности личности, конкретизированы подходы к её диагностике, рассмотрена структура адаптивности личности у студентов выделенных групп. Констатируется, студенты обучаемые по целевому направлению, по сравнению с обучающимися на бюджетной и коммерческой основе, имеют наибольшую дефицитарность в структуре адаптивности личности, являются более социоориентированными, склонными к конформности и невротичности, тяжело переживают неудачи, более подвержены моральной напряженности и отсутствию внутренней свободы. Наиболее гармоничной адаптивностью с преобладающими характеристиками автономноориентированной личности, по сравнению с другими группами студентов-медиков, обладают студенты, обучаемые на коммерческой основе.

Ключевые слова: адаптивность личности, структура адаптивности личности, целевое направление, коммерческая основа, бюджетная основа, медицинский вуз.

Постановка проблемы исследования. В современных условиях реформирования российского общества пересматриваются требования к профессиональной подготовке молодых кадров. Особенное значение приобретают вопросы подготовки медицинских работников, специалистов, деятельность которых направлена на сохранение и поддержание здоровья населения, важнейшего национального достояния. С ростом престижа профессии врача увеличился поток желающих получить медицинское образование. Наряду с этим, медицинское образование в нашей стране является одним из самых длительных, предъявляющих особые требования к личности студента и уровню его знаний по профилирующим предметам.

Государством определены контрольные цифры приема в медицинские вузы, количество бюджетных мест ограничено. Значительное число студентов медицинских вузов обучаются на коммерческой основе или по целевому направлению. Целевое направление предусматривает заключение договора с медицинским учреждением, оплачивающим образовательные услуги вузу с перспективой работы будущего специалиста на клинической базе. Если поступление на бюджет предполагает достаточно высокие показатели интеллектуальных и психологических ресурсов студента, то в целевую категорию часто попадают студенты, у которых не достаточно для обучения на бюджетной основе как интеллектуального, так и финансового потенциала. Кроме того, сегодня изменены финансовые условия подготовки студентов медиков по целевому направлению,

предполагающие возврат денежных расходов на обучение в случае его исключения по причине неуспеваемости, что создает дополнительную психологическую нагрузку на студента.

В медицинских вузах наблюдается большое количество отчислений среди студентов именно на начальных этапах обучения, что связано с различными социальными и психологическими причинами: сменой привычного образа жизни, социального окружения, возросшими требованиями к уровню организации своей жизнедеятельности, распределению времени и т.д. В связи с этим, психологическая поддержка студентов на ранних этапах обучения является стратегически значимой как для выполнения госзаказа, так и для сохранения контингента обучающихся для медицинских вузов. Для организации целенаправленной работы по поддержке студентов-первокурсников важно понимать состояние, для этого необходимо исследование базовых психологических свойств личности, определяющих потенциал адаптации.

Одним из таких базовых свойств является адаптивность личности, которая рассматривается как интегративная характеристика, определяющая способность к успешному приспособлению в социальной среде. Помимо этого термина широко используются такие понятия как «личностный адаптационный потенциал», «адаптационные ресурсы», «адаптивные характеристики личности» и другие. В целом все они подразумевают некий ресурс личности, позволяющий преодолевать жизненные трудности, стрессовые состояния и приспособляться к изменчивым условиям среды [10].

Согласно концепции А. Г. Маклакова [5], оценить уровень адаптивности возможно с помощью диагностики уровня сформированности ряда психологических характеристик, к которым относятся нервно-психическая устойчивость, коммуникативные свойства, моральная нормативность, которые составляют личностный адаптационный потенциал личности, позволяющий определить степень устойчивости человека к воздействию стрессовых ситуаций.

В соответствии с теорией Л. М. Колпаковой [4], адаптивность проявляется в двух формах — личностная и субъектная адаптивность, эти формы характеризуются разными уровнями развития личности. Для личностной адаптивности характерна обусловленность внешними социальными факторами, она является социоориентированной. По своему психологическому содержанию это формируемые в процессе социализации способности, определяемые стремлением достичь функционального равновесия по социально заданному эталону востребуемых обществом качеств [4]. Субъектная адаптивность является автономноориентированной характеристикой, которой присущи осознанная регуляция и организация жизнедеятельности, определяемая как высшая форма поведения человека, динамическое образование, проявляемое в специфических характеристиках самосознания. Она определяется динамическими смысловыми системами, ведет к функциональному равновесию по восходящей траектории развития в изменяющихся условиях жизни и деятельности [4]. Чем выше уровень субъектной адаптивности, тем более выражена функциональная устойчивость индивида. Выявить уровень адаптивности личности возможно через анализ ряда его индивидуально-психологических характеристик.

Согласно мнению С. А. Пакулиной [7], развитие адаптационного потенциала студентов происходит в ходе обучения, непосредственно в процессе адаптации, обуславливая ее успешность и продуктивность.

Таким образом, для определения адаптивных ресурсов личности студента, необходимо выявление ряда ее психологических характеристик и анализ их динамики в ходе обучения в вузе. На сегодняшний день проведено множество российских [6, 8, 9, 11, 15] и зарубежных [16–18] исследований, направленных на выявление уровня адаптивности, адаптивных способностей, динамики адаптации студентов медицинского вуза. Достаточно научных исследований посвящено изучению адаптации иностранных студентов к условиям российских вузов, в том числе и медицинских [1, 3, 12]. Исследованы вопросы специфики адаптации иногородних студентов [2, 13, 14]. Однако специфика адаптивности личности

студентов-медиков, обучающихся на различной финансовой основе (бюджетной, коммерческой, по целевому направлению), не выступала в качестве предмета научного анализа.

Процедура и методы исследования. Целью исследования явилось выявление уровня адаптивности личности студентов-медиков, обучающихся на различной финансовой основе. *Объект исследования* — адаптивность личности студентов медицинского вуза.

В качестве *гипотезы* исследования мы исходили из предположения, что студенты медицинского вуза, обучающиеся на различной финансовой основе (бюджетная, коммерческая, по целевому направлению) имеют различный уровень адаптивности.

В нашем исследовании применялась методика выявления адаптивного отношения к трудным ситуациям Л. М. Колпаковой. Данная методика, направленная на выявление определенных личностных характеристик студентов медицинского вуза, позволяет оценить уровень адаптивности различных групп студентов и разработать дальнейшую стратегию работы с ними.

В исследовании приняли участие студенты 1 курса лечебного факультета ФГБОУ ВО «ИГМУ» Минздрава РФ (121 человек), обучаемые на различной финансовой основе (бюджетной, коммерческой, по целевому направлению). Исследование проводилось в декабре 2019 г., в период окончания ими семестра и подготовки к первой сессии. Определение сформированности адаптивности личности студентов проводилось через анализ четырех компонентов адаптивности — когнитивно-эмоционального, рефлексивно-оценочного, мотивационно-смыслового, поведенческого. Распределение данных компонентов по уровням отражены в таблице 1.

Результаты исследования и их обсуждение. Обратимся к анализу распределения студентов по уровню выраженности компонентов адаптивности личности, обучаемых на различной финансовой основе, представленном в таблице 1. Из таблицы видно, что когнитивно-эмоциональный компонент адаптивности включает в себя следующие параметры — неготовность к изменению стереотипа презентации и невротичность. Высокие показатели неготовности к изменению стереотипа презентации демонстрируют 66% студентов-целевиков и 57% бюджетников, низкие — только 2 и 7% соответственно. Данные говорят о том, что представленные категории первокурсников наиболее выражено испытывают страх несоответствия социальной идентичности, боятся оказаться в стигматизированной группе, быть изгоями, социально дискриминированными элементами. Такой страх провоцирует человека к конформному поведению, которое соответствует социальному ожи-

Таблица 1

Распределение студентов-медиков по низкому и высокому уровню выраженности компонентов адаптивности личности, обучающихся на различной финансовой основе (%)

Компоненты /шкалы адаптивности	низкий уровень			высокий уровень		
	бюдж.	комм.	цел.	бюдж.	комм.	цел.
Когнитивно — эмоциональный компонент						
Неготовность к изменению стереотипа презентации	7	17	2	57	29	66
Невротичность	15	25	11	46	33	57
Рефлексивно-оценочный компонент						
Неготовность принять неудачу	4	4	4	68	58	80
Открытость социальному опыту	4	4	7	57	65	75
Мотивационно-смысловой компонент						
Зависимость от внешних установок	25	50	23	25	10	35
Позитивизм	40	48	25	14	6	16
Поведенческий компонент						
Дефицит поведенческой мобильности	96	98	91	0	0	2
Доминирование	0	0	2	82	75	91

данию, несмотря на внутреннее противоречие и вопреки собственному мнению. Таким образом, в неоднозначной, сложной ситуации человек ведет себя «как принято», социально ожидаемо, вразрез со своей внутренней позицией. Более независимыми от чужого мнения и менее конформными оказались студенты, обучаемые на коммерческой основе (только 29% из них имеют высокий уровень этого компонента адаптивности). Данная группа менее подвержена страху стигматизации, студенты более уверены в себе и независимы в выражении собственного мнения.

Невротичность наиболее выражена у студентов-целевиков (57% из них демонстрируют высокий уровень данного показателя и только 11% — низкий), что проявляется боязнью жизненных перемен, страхом перед потерями, неспособностью личности к осознанной регуляции состоянием. Студенты-бюджетники в меньшей степени, чем целевики, но также склонны к невротичности (высокий уровень выявлен у 46% из них, низкий — у 15%). Более эмоционально устойчивыми являются студенты, обучающиеся на коммерческой основе (33% из них имеют высокий уровень невротичности, 25% — низкий). Данная группа респондентов имеет более выраженную осознанность в регуляции психического состояния, лучше способна справляться с жизненными трудностями и стрессом.

Оценка рефлексивно-оценочного компонента адаптивности студентов-медиков осуществлялась через анализ уровня неготовности к принятию неудачи и открытости социальному опыту. Так, уровень неготовности к принятию неудачи

выражен у большинства студентов-медиков вне зависимости от финансовой основы обучения. Он зафиксирован у 80% студентов-целевиков, 68% бюджетников, и 58% коммерческих студентов. Такие данные говорят о стремлении большей части студентов-первокурсников к уходу от проблемы, что приводит к блокированию жизненной активности, неадекватному восприятию реальности, нарушению критичности, неспособностью принять то, что невозможно исправить и решать поставленные ситуацией задачи с учетом произошедших изменений.

Высокий уровень открытости социальному опыту характерен для большинства всех студентов-медиков, но наиболее выражен он у студентов-целевиков (у 75% из них он высокий, у 7% — низкий). Наименее открытыми, по сравнению с другими группами, являются студенты-бюджетники (57% — высокий, 4% — низкий). Это говорит о терпимо-уважительном отношении и адекватном взаимодействии с окружающими большинства студентов-медиков, что помогает в управлении эмоциями, в способности к позитивному социальному общению. Данные качества особенно важны для студентов-медиков, учитывая специфику выбранной профессии.

Мотивационно-смысловой компонент адаптивности включает в себя анализ зависимости личности от внешних установок и её позитивизма. Зависимость от внешних установок наиболее характерна для студентов-целевиков, среди них 35% имеют высокий уровень этого параметра и только 23% низкий. Менее выраженные пока-

затели у студентов-бюджетников (у 25% из них — высокий, у 25% — низкий). В наименьшей степени эта характеристика присуща студентам, обучаемым на коммерческой основе (только 10% из них имеют высокий уровень, а 50% — низкий). Таким образом, представителям этой категории студентов-медиков более других свойственно соответствовать требованиям социума без потери личностных установок и ценностей, уметь оставаться самими собой в любой ситуации, не отказываться от своих требований, обладать самоуважением и продвигать собственные принципы. Студенты, обучающиеся по целевой квоте оказались самыми подверженными к проявлению моральной напряженности, отсутствию внутренней свободы, предрасположенными к проявлениям обостренного чувства ответственности.

Позитивизм, выражающийся в способности к открытости, общительности, рассудительности, оптимистичному отношению к ситуации, наиболее присущ студентам-целевикам (у 16% — высокий, у 25% — низкий). Меньшее количество студентов, обучаемых на бюджетной и коммерческой основе имеют высокий уровень позитивизма (14 и 6% соответственно), а низкий уровень характерен для 40% бюджетников и 48% студентов, обучающихся на коммерческой основе. Такое распределение студентов по данному параметру адаптивности свидетельствует об их склонности к эгоцентризму и резкой неконформности.

В ходе анализа поведенческого компонента адаптивности, включающего оценку дефицита поведенческой мобильности и степень доминирования личности, установлено, что дефицит поведенческой мобильности характеризуется низким уровнем выраженности у большинства студентов первого курса (коммерция — 98%, бюджетники — 96%, целевики — 91%), что свидетельствует об умении большинства студентов-медиков быстро и гибко реагировать в изменяющихся условиях ситуации, преобладанию творческого подхода и способности к прогнозированию развития ситуации. Среди студентов-бюджетников и коммерческих студентов не выявлено респондентов с высоким уровнем этого параметра, среди целевиков — только 2%.

Уровень доминирования (внешне демонстрируемая уверенность, компенсирующая внутреннюю неуверенность) напротив, значительно выражен у большинства студентов-первокурсников лечебного факультета — у 91% целевиков, 82% студентов-бюджетников и 75% студентов, обучающихся на коммерческой основе. Среди студентов, обучаемых на бюджетной и коммерческой основе не обнаружено респондентов с низким уровнем этого показателя, им обладают только 2% студентов-целевиков. Такие данные свидетельствуют о проблеме принятия собственных недостатков, сложностях в понимании других людей и признании чужого превосходства. Подобное доминант-

Таблица 2

Достоверность различий в компонентах адаптивности студентов-медиков, обучающихся на различной финансовой основе

Компоненты /шкалы адаптивности	средние значения			N	p
	бюдж.	комм.	цел.		
	N — 29	N — 48	N- 44		
Когнитивно — эмоциональный компонент					
Неготовность к изменению стереотипа презентации	32	30	34	10.55567	0.005
Невротичность	38	37	41	6.86564	0.03
Рефлексивно-оценочный компонент					
Неготовность принять неудачу	42	42	46	16.45859	0.0003
Открытость социальному опыту	33	34	35	2.29448	н.д.
Мотивационно-смысловой компонент					
Зависимость от внешних установок	41	37	43	12.44884	0.002
Позитивизм	34	32	35	7.36807	0.02
Поведенческий компонент					
Дефицит поведенческой мобильности	35	31	37	12.98801	0.001
Доминирование	42	40	45	12.49961	0.001

Примечание: N — количество респондентов; H — значение критерия Краскела–Уоллиса; p — вероятность допустимой ошибки; н.д. — нет достоверных различий.

ное поведение говорит о наличии психологических защит, когда человек защищается от мысли о своей слабости, размышляя о слабостях других.

Для определения статистической достоверности различий в показателях адаптивности личности студентов, обучающихся на различной финансовой основе, был проведен анализ результатов, с использованием Н-критерия Краскела–Уоллиса (табл. 2).

Результаты позволяют говорить, что когнитивно-эмоциональный компонент адаптивности наиболее слабо выражен у студентов, обучающихся по целевой квоте, они характеризуются неготовностью к изменению стереотипа презентации ($p=0,005$) и невротичностью ($p=0,03$). Мы полагаем, что страх несоответствия, зависимость от чужого мнения, эмоциональная неустойчивость вызваны их жизненными переменами, так как эта категория первокурсников совсем недавно приехала из небольших городов, сельской местности, студенты только знакомятся с жизнью в крупном областном центре, вынуждены подстраиваться под условия и требования новой социальной среды.

В ходе исследования различий по рефлексивно-оценочному компоненту адаптивности выяснилось, что наибольшую неготовность в переживании неудач имеют студенты-целевики, их показатели по этому параметру выше, по сравнению с бюджетниками и коммерческими студентами ($p=0,0003$). Такие данные, вероятнее всего, связаны с обязательствами, налагаемыми целевой квотой, ведь при отчислении по причине академической неуспеваемости студент-целевик обязан компенсировать государству все потраченные на него средства. Это обстоятельство, а также неуверенность в собственных силах, т.к. эта категория студентов не смогла преодолеть необходимый барьер баллов ЕГЭ и поступить на бюджет, мешает первокурсникам в полной мере провести коррекцию жизненных стратегий, адекватно расставить приоритеты и принять свершившиеся неудачи. По параметру открытость социальному опыту не выявлено достоверных различий среди студентов-медиков, обучаемых на различной финансовой основе.

Анализируя мотивационно-смысловой компонент адаптивности, состоящий из двух параметров — зависимость от внешних установок и позитивизм было выявлено, что зависимость от внешних установок наиболее выражена у студентов — целевиков, наименее — у коммерческих студентов ($p=0,002$). Студенты, обучаемые по целевой квоте более зажаты, зависимы от чужого мнения, их обостренное чувство ответственности вызвано, по всей видимости, специфичностью их формы обучения. Студенты, обучаемые на коммерческой основе более автономны, это обусловлено, на наш взгляд, их большей финансовой

свободой. Однако, по параметру позитивизм коммерческие студенты имеют менее выраженные показатели ($p=0,02$), связанные, вероятно, с первой большой жизненной неудачей — непоступлением на бюджетную форму обучения.

В результате исследования различий по поведенческому компоненту адаптивности студентов-медиков было установлено, что по обоим параметрам данного компонента — дефицит поведенческой мобильности и доминирование, наиболее выраженные показатели имеют студенты-целевики, самые низкие — студенты, обучаемые на коммерческой основе ($p=0,001$ в обоих случаях). Эти результаты вызваны, на наш взгляд, также особенностями обучения на различной финансовой основе, когда коммерческие студенты для возможности получения образования в медицинском вузе опираются на помощь и финансовую поддержку своих родителей, они в меньшей степени готовы подстраиваться под требования окружения, чем студенты-целевики, принявшие решение учиться при определенных условиях, когда за свои академические провалы и неуспехи придется нести финансовую ответственность. Доминантное поведение, присущее студентам-целевикам вероятно имеет компенсаторный характер.

Выводы. Структура адаптивности личности студентов-целевиков характеризуется дефицитностью по сравнению с другими группами. Для них свойственна несформированность всех компонентов адаптивности. В содержании когнитивно-эмоционального компонента доминирует неготовность к изменению стереотипа презентации и невротичность, в рефлексивно-оценочном выражена неготовность принять неудачу, а в мотивационно-смысловом преобладает зависимость от внешних установок. При этом такие параметры как позитивизм и открытость социальному опыту развиты у них лучше, чем у представителей остальных групп студентов-медиков. Таким образом, на данном этапе обучения, эта группа респондентов является наиболее социориентированной, их адаптивный потенциал преимущественно выражен в личностной форме, т.е. обусловленной внешними социальными условиями, характеризуемой поведенческими реакциями невротического типа. Мы связываем подобные проявления со спецификой их формы обучения, обязательствами целевой квоты, подразумевающие финансовую ответственность за академическую неуспеваемость в процессе обучения в вузе и недостаточной социализированностью на данном этапе обучения.

Адаптивность студентов, обучаемых на бюджетной основе находится в зоне средних значений по всем параметрам, кроме открытости социальному опыту — здесь их показатели являются самыми низкими. Адаптивность представителей

этой группы характеризуется лучшей сформированностью, чем у студентов-целевиков, но основные ее компоненты также выражены довольно слабо. Это может быть обусловлено излишней ответственностью и перфекционизмом, боязнью потерять позиции самых сильных и одаренных и нивелировать имеющиеся достижения в новой социальной и учебной среде.

Гармонично развитой адаптивностью с преобладающими характеристиками автономноориентированной личности, по сравнению с другими группами студентов-медиков, обладают студенты, обучаемые на коммерческой основе. Студенты выбирают стратегии поведения, основанные на уверенности в себе, они менее других обременены моральными и материальными обязательствами и на данном этапе обучения являются наиболее адаптированными представителями студентов-медиков.

Таким образом, результаты эмпирического исследования позволили выявить специфику адаптивности личности студентов-медиков, обучающихся на различной финансовой основе и определить категорию студентов — целевиков, нуждающихся в психологическом сопровождении на начальном этапе обучения в медицинском вузе. Разработка и апробация психологической программы, направленной на поддержку и сопровождение данной категории студентов, составляет перспективу работы.

Литература

1. Антипина, О. В. Из опыта адаптации иностранных студентов к образовательному пространству медицинского вуза// Медицинский дискурс: вопросы теории и практики: мат-лы 7-й Международной науч.-практ. и образовательной конф./ под общей редакцией Е. В. Виноградовой.— Тверь: ТГМА, 2019.— С. 206–212.
2. Калугина, Т. А. Социальная адаптация иногородних студентов к вузовской среде// Изв. Саратов. ун-та. Сер.— Сер. Социология. Политология, 2018.— Т. 18.— вып. 3.— С. 279–286.
3. Каштанова, И. И., Кленникова, Т. В., Михайлина, О. А. Особенности физического воспитания иностранных студентов и их адаптация в медицинском вузе// Современные научные исследования и разработки, 2019.— № 1(30).— С. 525–527.
4. Колпакова, Л. М. Методика диагностики адаптивного отношения к трудным ситуациям// Диагностика в медицинской психологии: традиции и перспективы/ под общей ред. Н. В. Зверевой, И. Ф. Рощиной.— М.: Моск. гор. психолого-пед. ун-т; Науч. центр психич. Здоровья РАМН; Моск. НИИ психиатрии, 2011.— С. 247–258.
5. Маклаков, А. Г. Общая психология: учебник для вузов.— СПб.: Питер, 2008.— 583 с.
6. Назарбаева, М. К., Жакиева, Г. Р., Исмаилова, И. В., Молдашева, З. Б. Социально-психологические аспекты адаптации студентов медицинского вуза// Знание, 2016.— 11–3(40).— С. 33–39.
7. Пакулина, С. А. Адаптивные способности студентов педвуза: структура, факторы и средства развития: дис. ... канд. психол. наук.— Челябинск, 2004.— 182 с.
8. Погодаева, М. В., Челурко, Ю. В., Молокова, О. А. Факторы профессионального стресса врачей и возможности повышения адаптивности к ним на этапе обучения в вузе. Вестник Кемеровского государственного университета, 2019.— 21(4).— С. 1005–1013.
9. Погодаева, М. В., Челурко, Ю. В., Молокова, О. А., Никулина, Т. И., Матафонова, С. И. Взаимосвязь стрессоустойчивости и адаптивности у врачей и студентов медицинского вуза// II Международная научно-практическая конференция «Психология экстремальных профессий» (ISPCPEP 2019) г. Архангельск 28–29 июня 2019.— С. 133–136.
10. Разина, Т. В. Системогенетические и метасистемогенетические закономерности развития системы мотивации научной деятельности// Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки, 2016.— № 1(35).— С. 104–108.
11. Снегирева, Л. В. Изучение объективных и субъективных проявлений адаптации у студентов-первокурсников медицинского вуза// Балтийский гуманитарный журнал, 2019.— 2(27).— С. 92–95
12. Спасский, Е. Н., Рябкова, Е. Л. Факторы и результаты социокультурной адаптации иностранных студентов в вузах города Хабаровска// Власть и управление на Востоке России, 2019.— № 1(86).— С. 156–162.
13. Суворова, Е. В., Андреева, О. В. Причины дезадаптации иногородних студентов в вузе и пути их преодоления// Современные проблемы науки и образования, 2019.— № 4.— С. 124.
14. Трубина, М. А., Скорик, Я. В., Симова, Е. К., Цейтлин, И. В. Исследование процесса адаптации иногородних студентов к вузовскому обучению// Ученые записки Российского государственного гидрометеорологического университета, 2016.— № 44.— С. 245–254.
15. Чижкова, М. Б. Динамика адаптации студентов-первокурсников к образовательной среде медицинского вуза: к постановке проблемы. Вестник Кемеровского государственного университета, 2019.— 21(4).— С. 1039–1049.
16. Warbah, L., Sathiyaseelan, M., Vijayakumar, C., Vasantharaj, B., Russell, S., Jacob, K. S. Psychological distress, personality, and adjustment among nursing students. Nurse education today, 2007.— 27.— P. 597–601.
17. Srivastava, K., Raju, M., Saldanha, D., et al. Psychological Well-being of Medical Students. Med J Armed Forces India. 2007.— 63(2).— P. 137–140.
18. Dyrbye, L. N., Wittlin, N. M., Hardeman, R. R., Yeazel, M., Herrin, J., Dovidio, J. F., Burke, S. E., Cunningham, B., Phelan, S. M., Shanafelt, T. D., van Ryn, M. Prognostic Index to Identify the Risk of Developing Depression Symptoms among U. S. Medical Students Derived from a National, Four-Year Longitudinal Study.— Academic Medicine, 2019.— 94(2).— P. 217–226.

Психологические особенности адаптации к ситуации обучения в вузе студентов с ОВЗ

Е. Ю. Чушикина, Е. А. Винарчик, г. Владимир, Российская Федерация

Аннотация. В статье с психологической точки зрения рассмотрены проблемы адаптации к обучению в ВУЗе слепых и слабовидящих студентов. А именно проблемы коммуникации и построения обучения. Даны рекомендации по решению данных проблем и улучшению процесса адаптации.

Ключевые слова: слабовидящий студент, инклюзивное образование, адаптация слабовидящих студентов, адаптация слепых студентов, юношеский возраст, адаптация с нарушением зрения.

Одной из ключевых ситуаций юношеского возраста является самоопределение и поступление в высшее учебное заведение для получения профессии (в классическом на данный момент для России представлении). При погружении в новый учебный коллектив юноша сталкивается со многими переменами. Это перемены в распорядке дня и протекании обучающего процесса, вхождение в новый коллектив, переход к более самостоятельному освоению знаний. Возможно, даже переезд в другой город. Каждая подобная ситуация изменения требует от человека нахождения новых моделей поведения. Процесс адаптации будет зависеть не только от личностных качеств абитуриента (общительности, открытости, интереса, обаянию и т.д.), но и от характера обстановки: организованности процесса знакомства с ВУЗом, доброжелательности преподавателей и сотрудников университета, ясность предметов и требований к учебному режиму и т.д.

Таким образом, адаптация к новой учебной ситуации в юношеском возрасте — одна из проблемных областей данного периода. И для лиц с ОВЗ данная, на первый взгляд кажущаяся нормативной, ситуация может стать большой трудностью на пути к освоению профессией. Поскольку вопрос инклюзивного образования в наше время является значимой темой исследований, как в психологии, так и в педагогике данная статья является актуальной. Тематика также имеет внутреннюю актуальность, так как во Владимирском государственном университете имени А. Г. и Н. Г. Столетовых учатся студенты с нарушениями зрения разной степени. В качестве профессий они часто ориентируются на специальности группы «человек-человек» и выбирают направление «Психология».

Теоретический разбор психологических особенностей адаптации к учебной ситуации в ВУЗе у юношей с нарушениями зрения и возможные способы профилактики возникающих трудностей является проблематикой данной статьи.

К лицам с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) относятся люди с физическими или психическими нарушениями. Это могут быть проблемы со слухом, зрением, речью, опорно-двигательным аппаратом и другие. В контексте статьи мы будем говорить о людях с нарушениями зрения (слепых и слабовидящих). С 1990-х годов в России лица с подобными нарушениями могут обучаться не только в специализированных интернатах, но и на базе стандартных учебных заведений в рамках программ инклюзивного образования. Данная форма обучения позволяет лицам с различными нарушениями включиться в жизнь общества и получать личностное развитие.

Впервые попытки интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду стали разрабатываться в 1970-х гг. Через двадцать лет, в 1994 г. на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями термин «инклюзия» был введен в международную практику. Основным принципом инклюзии является принятия равноправия и уникальности каждого ребенка во всех сферах жизни. И, в силу особенности ситуации развития в детском и юношеском возрасте, одной из основных сфер для внедрения инклюзии является образовательная среда. На данный момент на территории Российской Федерации инклюзивное образование регулируется сразу несколькими нормативно-правовыми актами, а именно Конституцией Российской Федерации, Федеральным законом «О социальной защите инвалидов», Федеральным законом «Об образовании», Конвенцией о правах ребенка и первым Протоколом Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод.

Инклюзивное образование внедряется в различных общеобразовательных учреждениях: школах, средних специальных учебных заведениях и высших учебных заведениях. На данный момент во Владимирском государственном уни-

верситете имени А. Г. и Н. Г. Столетовых на кафедре Психологии личности и специальной педагогики создан Научно-образовательный центр «Инклюзивное образование». Сотрудники и волонтеры центра не только помогают студентам с ОВЗ включаться в жизнь ВУЗа, но и занимаются научно-исследовательской работой. К направлениям деятельности НОЦ относятся также проектирование технологий мониторинга инклюзивных процессов в образовательных учреждениях, создание научно-методической поддержки образовательного процесса, оказание информационной помощи по вопросам инклюзивного образования, а также распространение опыта инклюзивной работы.

При анализе литературы на тему инклюзивного образования нами были выделены две основные проблемы, которые затрагивают данную систему в начале ее практической работы, а именно на этапе вхождения студента с ОВЗ в новую образовательную среду. Это коммуникативная и собственно образовательная проблемы. Рассмотрим их специфику и возможные способы решения на примере адаптации студентов с нарушениями зрения.

Коммуникативная проблема связана с затруднением установки социальных контактов у слепых и слабовидящих лиц. Данная проблема формируется с двух сторон. Для самого человека с нарушениями зрения адаптация в контексте коммуникации будет зависеть от прошлого опыта. В какой школе учился юноша ранее (обычной или специальной)? Какие задачи он может выполнять без посторонней помощи (нахождение в учебной аудитории, прибытие в университет, обеспечение обеденного перерыва)? Каков опыт общения со сверстниками (насколько человек коммуникабельный, стеснительный; какими средствами он пользуется для упрощения восприятия информации — диктофон, мобильный телефон и т.д.)? Коммуникабельному юноше, у которого ранее был опыт самостоятельного обучения в инклюзивной среде, будет проще адаптироваться к смене учебного заведения, чем тому, кто ранее обучался в специальной школе или интернате.

С другой стороны мы сталкиваемся с особенностями восприятия лиц с ОВЗ в современной России. В подобном контексте построение общения требует от сокурсников и преподавателей не только толерантности, но и знания психологических особенностей (восприятия, памяти, координации в пространстве) людей с нарушениями зрения. Психика слепых и слабовидящих людей не существенно отличается от психики лиц с отсутствием проблем со зрением. Однако невоз-

можность работы функции зрения в полном объеме накладывает некоторый отпечаток, а именно:

1) снижается активность из-за трудности в ориентировочно-поисковой деятельности (при врожденных проблемах со зрением данный процесс наиболее заметен в старшем дошкольном и младшем школьном возрастах);

2) изменяются функции ощущения и восприятия (перестройка данных познавательных функций зависит от степени потери зрения);

3) память изменяется качественным образом в пользу переориентации на закрепление в первую очередь слуховой информации (так как именно этот канал восприятия является доминирующим),

4) координация в пространстве требует большего количества времени иных ориентиров (таблички со шрифтом Брайля, звуковые сигналы, ориентирование по наземным препятствиям, которые можно «заметить» белой тростью).

Кроме того, для улучшения климата в образовательном коллективе немаловажными качествами студентов без ОВЗ, включенных в группу инклюзивной системы, могут быть эмпатия, отзывчивость и готовность прийти на помощь.

Собственно образовательная проблема заключается в адаптации процесса обучения. В группах инклюзивного образования одновременно находятся как зрячие, так и слабовидящие (или слепые) студенты. И преподавателю требуется особый опыт, чтобы суметь перестроить учебную систему с доступностью для детей с ОВЗ без потери уровня сложности материала для зрячих студентов. Внимания требует также корректировка вне лекционных мероприятий образовательного процесса (практики, учебных собраний и конференций, экскурсий и т.д.). Кроме того педагогическое мастерство преподавателя будет проявляться в адекватности требований к студентам. А именно в реалистичных представлениях о возможностях лиц с нарушениями зрения и отсутствии излишних послаблений. Это может не только негативно сказаться на уровне знаний студентов с ОВЗ, но и на обстановке внутри группы (отношении между обычными студентами и студентами с нарушениями зрения).

При благоприятном решении двух вышеуказанных проблем, а именно наличии дружественной и помогающей атмосферы в группе студентов, адекватной учебной нагрузке и доступности учебного материала, адаптация слепых и слабовидящих юношей к новому коллективу и социальной ситуации, скорее всего, пройдет успешно. Данный процесс первичной адаптации к учебной ситуации в ВУЗе будет являться не только

залогом дельнейшего продуктивного обучения, но и интеграции студента с ОВЗ в университетской среде в частности и в обществе в целом, что является главной задачей инклюзивного образования.

Исходя из анализа литературы, были выделены следующие рекомендации для решения вышеописанных проблем:

Проведение просветительской деятельности среди преподавателей и студентов, которые сталкиваются со слепыми или слабовидящими людьми. Специалист-дефектолог сможет грамотно объяснить особенности лица с ОВЗ и подсказать, как лучше помочь такому человеку. Данная работа может проводиться в формате открытых лекций, индивидуальных консультаций, семинаров, круглых столов, форумов и т.д. В контексте просветительских мероприятий следует не только рассказывать об особенностях лиц с тем или иным видом ОВЗ, но и налаживать прямой контакт между людьми с ограниченными возможностями здоровья и людьми без каких-либо нарушений.

Максимальное (насколько это возможно) включение студента с проблемами со зрением в учебную деятельность: общение со сверстниками на переменах, сопровождение в адаптационный период (так как слепым и слабовидящим людям нужно время для разработки ориентиров для собственного передвижения в новой обстановке), работа в командах на занятиях и т.д. Кроме того необходимо не отделять студента от группы во время внеурочных мероприятий (насколько это возможно). Юноши с ОВЗ могут принимать участие в создании художественных номеров для концертных мероприятий, посещать форумы и мастер-классы. Единственное, что нужно учитывать при организации внеаудиторного взаимодействия студентов, это реальные возможности конкретного лица с ОВЗ и его желание принимать участие в мероприятии.

Помощь и открытость со стороны преподавателей. Необходимо дать понять студентам, что педагог хоть строг в оценивании, но всегда готов помочь, подсказать, повторить задание. Следует создать такую образовательную среду, в которой студенты с нарушениями зрения будут чувствовать себя комфортно и не станут стесняться переспросить тот материал, который остался не ясным. В реализации учебного взаимодействия важно выделять несколько большее количество времени для консультации студентов с ОВЗ поскольку при выполнении некоторых форм заданий у них могут возникать дополнительные вопросы, а при включении в образовательный процесс параллельных основным адаптивных

форматов задания необходимо время на их объяснение.

Разработка адекватных требований со стороны преподавателей. В учебном процессе следует соблюдать баланс и излишне не упрощать задачи для лиц с ОВЗ. Большое количество поблажек может провоцировать развитие чувства неполноценности, отделенности от группы и особенности в негативном смысле слова. Это будет сказываться не только на образовательном процессе и качестве знаний, но и на самооценке и активности студента с ОВЗ. Учитывая то, что только сам факт наличия дефекта зрения может привести к изменению эмоциональной сферы человека в сторону негативизма, конформности, внушаемости и подобных проявлений, дополнительные внешние факторы, которые могут ухудшать инициативность студента и лишний раз подчеркивать его особенности здоровья, недопустимы. Для корректной разработки требований необходимо обращаться к дефектологу, тифлопедагогу или психологу ВУЗа.

Развитие эмпатии и наблюдательности у студентов и преподавателей. Данные качества личности помогут не только лучше понимать слепых или слабовидящих людей, но и предлагать помощь в нужные моменты. Развитие эмпатии возможно благодаря проведению отдельных упражнений, занятий или полноценных тренинговых программ, которые включают в себя задание на невербальную и межличностную коммуникацию, а также эмоциональный интеллект.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что легкая и полноценная адаптация студентов с ОВЗ в учебном коллективе возможна при наличии четырех компонентов: готовности и активности со стороны самого студента с ОВЗ, профессиональной готовности преподавателей, наличие адаптивной образовательной среды и внутренняя готовность и грамотность студентов без нарушений.

Таким образом, грамотная адаптация людей с нарушениями зрения в высшем учебном заведении заслуживает отдельного внимания, так как она не только помогает формированию новой учебной общности (группы студентов), но и способствует достижению одной из главных целей инклюзивного образования — гармоничной адаптации в обществе на равных правах.

Литература

1. Агеев, Е. Д. Система реабилитации слепых. — М.: ВОС. 1981. — 84с.
2. Алёхина, С. В. Инклюзивное образование: история и современность. — М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2013. — 33 с.

3. *Андреева, Д. А.* О понятии адаптации. Исследования адаптации студентов к условиям учебы в вузе// Человек и общество: уч. записка XIII.— Л.: ЛГУ, 1973.— 202с.
4. Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих: сб. науч. трудов/ под ред. А. Г. Литвака.— Л., 1981.— 122 с.
5. *Литвак, А. Г.* Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие.— СПб.: Издательство КАРО, 2006.— 336 с.
6. *Лубовский, В. И.* Специальная психология: учеб. пособие.— 2-е изд., испр.— М.: Издательский центр «Академия», 2005.— 464 с.
7. *Сигал, Н. Г.* Инклюзия сегодня: за и против.— Казань: Отечество, 2017.— 200 с.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.07

Исследование личностных качеств самоактуализирующейся личности сотрудников различных типов организаций*

А. А. Карпов, П. А. Соколова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с самоактуализацией личности в контексте изучения личностных качеств при различном уровне выраженности данной потребности. Представленная проблема раскрывается с позиций исследования структуры личностных качеств самоактуализирующейся личности, а не отдельно взятых качеств личности и черт характера. Описаны основные характеристики зависимости индексов структурной организации личностных качеств от степени развития потребности в самоактуализации для сотрудников различных типов организаций. Установлены новые закономерности, состоящие в том, что степень структурной организации личностных качеств является функцией от меры выраженности потребности в самоактуализации, что обусловлено спецификой определенных видов профессиональной деятельности и шире, — типов организаций.

Ключевые слова: самоактуализация личности, профессиональная деятельность, типы организаций, структурная организация, индексы структурной организации.

Известно, что вопросы, связанные с мотивацией профессиональной деятельности, являются актуальными и широко представленными, как в теоретическом плане, так и в русле прикладных разработок. Отдельная и, во многом, особая проблематика в рамках данной сферы — это, несомненно, самоактуализация личности. Впервые предложенное в работах психологов гуманистического направления, это понятие далее прочно вошло в целый ряд психологических отраслей и стало важным предметом различных исследований. Вместе с тем, очевидными, однако не вполне объяснимыми представляются современные тенденции развития научно-исследовательской работы в области изучения самоактуализации. В психологических исследованиях последних двух десятилетий тематика самоактуализации личности, к сожалению, не является популярной, и общие теоретико-методологические достижения остались практически полностью неизменными к настоящему моменту со времен первых исследователей. Мы полагаем, что такое положение дел может быть вызвано постепенно усиливавшейся (и продолжающей возрастать сейчас) ролью исследований в области когнитивной психологии, организацион-

ной психологии и других разделов психологического знания, которые на фоне гуманистического направления оказались, возможно, более адаптированными к требованиям, предъявляемым различными факторами жизни человека и общества, обеспечили также за счет этого возрастающий уровень своей актуальности в сравнении с другими внутрипсихологическими дисциплинами.

Наряду с этим, другими обстоятельствами, затрудняющими реализацию исследований в области самоактуализации личности, являются, во-первых, недостаточная разработанность методического инструментария. Во-вторых, существование непосредственно самого вопроса о содержании рассматриваемого понятия, критериях достижения данного — высшего уровня в иерархии потребностей, а также о существовании определенного набора индивидуальных характеристик, присущих самоактуализирующейся личности [4]. И наконец, в-третьих, несмотря на имеющиеся разрозненные данные в отношении возможностей и необходимости удовлетворения потребности самоактуализации в тех или иных видах профессиональной деятельности, практически полностью отсутствуют какие-либо систематизированные научные взгляды в отношении проблемы самоактуализации в контексте рассмотрения конкретных профессиональных типов, профессиональных групп, отдельных специальностей и т.д. Отсюда

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ); № проекта 19-0013-00113.

проистекает, на наш взгляд, гораздо более общая проблема, решение которой может иметь в дальнейшем значительные позитивные последствия теоретико-методологического плана. Она заключается в возможном преодолении *внедействительного* подхода к исследованию самоактуализации личности и, как следствие, расширению границ изучения данного предмета в область психологии субъекта профессиональной деятельности.

Таким образом, следует констатировать, что высокая актуальность проблемы в сочетании с явно недостаточной степенью ее разработанности в настоящее время обуславливает необходимость проведения специального эмпирического исследования. Вместе с тем, в ряде наших предыдущих работ [1, 2, 5] было осуществлено исследование структуры личностных качеств самоактуализирующейся личности без деления общей выборки по признаку принадлежности испытуемых к конкретным профессиональным группам (типам организаций). В этих работах был установлен ряд закономерностей, которые, как мы полагаем, должны быть учтены при осуществлении текущего исследования.

Общая цель проведенного исследования заключалась в выявлении уровня структурной организации личностных качеств самоактуализирующейся личности. Объектом исследования выступил уровень выраженности личностных качеств и самоактуализации личности, а предметом исследования, в свою очередь, являлась зависимость уровня самоактуализации личности от степени развития личностных качеств. Исходя из представленных целей и задач исследования, была выдвинута гипотеза, заключающаяся в том, что по мере повышения уровня самоактуализации личности повышается степень структурной организации личностных качеств. В исследовании принимали участие 200 человек от 19 до 65 лет. Выборка состояла из сотрудников трех типов организаций: сфера услуг, производственные и образовательные. В ходе исследования были использованы такие психодиагностические методики, как тест диагностики уровня самоактуализации личности САМОАЛ Э. Шострома, а также личностный опросник Р.Б. Кеттелла (16PF). Кроме того, использовался ряд методов математико-статистической обработки и интерпретации данных: метод параллельных профилей, метод вычисления коэффициента ранговой корреляции Спирмена (ρ), метод вычисления матриц интеркорреляций, метод определения индексов структурной организации, метод экспресс- χ^2 .

Весь массив полученных в ходе проведенного исследования результатов был разделен на два больших блока. Первый блок — результаты всех испытуемых по методике САМОАЛ Э. Шострома.

Второй блок — данные всех испытуемых по личностному опроснику Р.Б. Кеттелла (16PF), которые были переведены в шкалу стенов. В соответствии с результатами, полученными по тесту САМОАЛ, все испытуемые каждой из групп, дифференцированных по признаку того или иного типа организаций (сфера услуг, производственные, образовательные) были разделены на три подгруппы. В подгруппу I каждой из групп вошли испытуемые с наиболее низким уровнем выраженности самоактуализации личности, в подгруппу II — со средним и в подгруппу III — с высоким.

Далее было осуществлено вычисление матриц интеркорреляций личностных качеств, соответствующих шкалам 16PF, на основании уже полученных результатов по САМОАЛ. Таким образом, нами был структурный анализ исследования степени выраженности личностных качеств и уровня самоактуализации личности. Вместе с тем каждая из матриц разрабатывается на основе приведенных выше четырех групп испытуемых, образованных согласно результатам САМОАЛ. В итоге, каждой из четырех групп соответствует своя матрица интеркорреляций. На основе этого были построены структурограммы личностных качеств в каждой группе, отражающие общую структурную организованность личностных качеств, а также наличие между ними значимых взаимосвязей. Далее, по результатам определения данных матриц были подсчитаны индексы когерентности, дивергентности и организованности структур личностных качеств (ИКС, ИДС и ИОС). Индекс когерентности (ИКС) определяется путем суммирования положительных связей между компонентами структуры; индекс дивергентности (ИДС) — на основе суммирования отрицательных связей; индекс организованности (ИОС) в данном случае вычислялся путем суммирования значений ИКС и ИДС. При суммировании числовых значений связей между элементами каждой из этих связей приписывается свой балл в зависимости от уровня значимости. Так, при $p = 0,90$ балл равняется единице, при $p = 0,95$ — двум, при $p = 0,99$ — трем [3–6].

Таблица 1
Индексы для всех девяти подгрупп организаций, выделенных на основании результатов по методике САМОАЛ

Группы Индексы	Сфера услуг			Производственные			Образовательные		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
ИКС	38	39	48	50	41	44	98	63	97
ИДС	38	35	52	73	45	75	78	78	103
ИОС	0	4	-4	-23	-4	-11	20	-15	-6

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют, в целом, о наличии определенных закономерностей, как на аналитическом, так и на структурном уровнях изучения представленной в работе проблемы. В первую очередь, следует еще раз подчеркнуть, что одной из наиболее важных и очевидных предпосылок к реализации подобного исследования является не столько факт утраты научно-исследовательского интереса к вопросам, связанным с самоактуализацией личности в современных психологических работах, сколько явный недостаток работ по этой тематике в рамках организационно-психологической проблематики, профессионального становления и развития личности и т.д. Вполне логичным представляется то, что сама по себе категория самоактуализации может и должны быть включена в эти вопросы, представлена в качестве важного атрибута в любой из профессиональных сфер.

Отсюда проистекает, как уже упоминалось выше, и еще одна, также не менее важная, но, к сожалению, до сих пор остающаяся практически не раскрытой проблема деятельностной детерминации самоактуализации личности. Иными словами, до настоящего момента фактически не изученными остаются закономерности взаимосвязи самоактуализации личности и отдельных видов профессиональной деятельности. В этой связи, целесообразно констатировать наличие повсеместного внедеятельностного изучения самоактуализации.

В силу этих причин организованное в работе исследование было, главным образом, ориентировано на раскрытие закономерностей организационно-психологического плана, сопряженных с категорией самоактуализации личности. Мы полагаем, что наиболее конструктивным образом эти задачи могут быть решены за счет использования классификации современных организаций на три основных типа: сфера услуг, производство и образование. Таким образом, станет возможным «охватить» максимально широкий спектр видов трудовой деятельности, и что, самое главное, рассмотреть их в контексте рассматриваемой нами проблемы самоактуализации.

Следует подчеркнуть, что установленные значения индексов структурной организации личностных качеств, во многом, противоречат априорным ожиданиям. Во-первых, обращает на себя внимание значительное число отрицательных показателей индекса общей организованности структур личностных качеств (ИОС). Такая ситуация обусловлена, в свою очередь, получившимися высокими баллами по другому индексу — ИДС. Иными словами, можно сделать промежуточный вывод о том, что практически все исследуемые структуры личностных качеств имеют тенденцию

к дезинтеграции, усиления места и роли отдельных личностных качеств, а не их совокупности — системно организованного единства.

Во-вторых, полученные в ходе нашего исследования результаты противоречат ряду предыдущих работ, выполненных в том же направлении [1, 2, 5]. В этих исследованиях было установлено, что испытуемые с высоким уровнем развития самоактуализации стараются проявлять те или иные качества гармонично, согласованно, то есть иными словами совокупность их личностных качеств имеет наивысшую степень структурной организации. Иными словами, чем выше уровень самоактуализации личности, тем выше степень структурной организации личностных качеств. В нашей работе результат оказался прямо противоположным, что, как мы полагаем, является непосредственным следствием предыдущего тезиса о гораздо более важном влиянии на эффективность профессиональной деятельности отдельных личностных качеств, а не их взаимосвязанной совокупности. Таки образом, чем ниже степень структурной организации личностных качеств, тем в меньшей степени это способствует конструктивной реализации того или иного вида профессиональной деятельности, и наоборот (что, кстати говоря отражено и в обратной динамике индекса когерентности (ИКС)). Отсюда однако, следует не совсем понятный на первый взгляд вывод о том, что, в данном случае, фактически, отсутствует какая-либо конкретная специфика деятельностного и организационно-психологического плана. Действительно, общая динамика индексов является практически идентичной для каждой из трех исследованных групп, соответствующих определенному профессиональному типу. Тем не менее, такой результат не является столь однозначным. Так, если обратиться к показателям индекса когерентности, то для группы образовательных организаций в каждой из трех подгрупп, образованных по критерию уровня выраженности потребности в самоактуализации, он оказывается, во-первых, приблизительно одинаково высоким и, во-вторых, значительно превосходит такие же показатели у образовательной группы и группы сферы услуг. Этот результат, на наш взгляд, обусловлен, главным образом, спецификой профессиональных видов деятельности, реализуемых в таких организациях. Они, как правило, сопряжены с творчеством, наукой, культурой и др., что не может не выступать в роли важной предпосылки для развития потребности в самоактуализации. Иными словами, в рамках данного типа организаций возможности для такого развития наиболее очевидны.

Следующим этапом нашего исследования было использование метода экспресс- χ^2 для опре-

деления степени гомогенности — гетерогенности матриц интеркорреляций.

Напомним, что данный метод позволяет определить, являются ли полученные матрицы (и структурограммы) различными лишь «в мере» — *количественно* (то есть, являются гомогенными); либо они выступают *качественно* различными (то есть, являются гетерогенными). Метод экспресс- χ^2 осуществляется через определение коэффициентов корреляции между ранговыми распределениями отдельных компонентов матрицы (в нашем случае личностных качеств) по их структурным «весам». Если коэффициенты оказываются статистически незначимым, то это свидетельствует о качественных различиях распределения показателей уровня выраженности личностных качеств в сравниваемых матрицах и, следовательно, о гетерогенности самих матриц (и соответствующих им структурограмм). В результате были получены данные, свидетельствующие о том, что различия между всеми структурами личностных качеств являются значимыми, поскольку статистически незначимыми (при $\alpha = 0,05$) являются выявленные коэффициенты корреляции между ранговыми распределениями личностных качеств в матрицах по их структурным «весам».

Таблица 2
Результаты реализации метода экспресс- χ^2 для организаций сферы услуг

	I	II	III
I	1,000	0,197	-0,175
II		1,000	0,249
III			1,000

Таблица 3
Результаты реализации метода экспресс- χ^2 для производственных организаций

	I	II	III
I	1,000	0,166	0,008
II		1,000	0,432
III			1,000

Таблица 4
Результаты реализации метода экспресс- χ^2 для образовательных организаций

	I	II	III
I	1,000	0,050	-0,167
II		1,000	0,080
III			1,000

Сравниваемые матрицы для каждой из девяти подгрупп испытуемых являются *качественно* раз-

личными (гетерогенными), то есть, имеют место не только *количественные* изменения, но и *качественные* перестройки структур личностных качеств. Вследствие этого, необходимо констатировать, что это принципиально различные, — гетерогенные структуры. Вместе с тем, нельзя отрицать и то, что вероятно подобный результат, в значительной степени, обусловлен установленными ранее дезынтегративными тенденциями в исследуемых структурах. Иными словами, полученные в ходе реализации метода экспресс- χ^2 различия между исследованными структурами, находят свое отражение и математико-статистическое подтверждение со стороны ранее примененного метода.

Таким образом, главным, хотя и пока промежуточным, результатом текущего исследования является установленный факт наличия специфических закономерностей структурной организации личностных качеств в зависимости от уровня развития потребности в самоактуализации в условиях осуществления конкретной профессиональной деятельности (и шире — для определенных типов организаций). Более того, каждому из представленных типов соответствуют свои особенности и механизмы интеграции личностных качеств. Тем самым, вполне очевидным представляется вопрос о самоактуализации личности как о важной детерминанте профессиональной мотивации сотрудников различных организаций, а также, по всей видимости, профессионального становления и развития.

Литература

1. Карпов, А.А. Исследование структуры личностных качеств самоактуализирующейся личности// Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сборник трудов участников III Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 6–7 апреля 2017 г./ под общ. ред. Н.Б. Карабущенко, Н.Л. Сунгуровой.— Москва: РУДН, 2017.— С. 95–99.
2. Карпов, А.А. Исследование личностных качеств самоактуализирующейся личности// Ярославский педагогический вестник, № 4, 2016.— С. 138–141.
3. Карпов, А.А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности.— Ярославль, ЯрГУ, 2018.— 784 с.
4. Карпов А. А., Кулакова, А. И., Савина, В. В. Исследование самоактуализации как фактора организации личностных качеств в профессиональной деятельности// Ярославский психологический вестник, 2018. № 2 (41).— Ярославль.— С. 51–56.
5. Карпов, А. В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности.— Ярославль: ЯрГУ, 2018.— 744 с.
6. Карпов, А. В. Психология принятия управленческих решений. — М., Юрист, 1998.— 437 с.

Компоненты профессионального выгорания у сотрудников с разным типом организационной лояльности

О.Н. Саковская, А.С. Пальгунова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье обосновывается тезис о существовании связи между компонентами профессионального выгорания и типами организационной лояльности у персонала. Сформулированы и обоснованы наиболее эффективные способы поддержания и повышения лояльности.

Ключевые слова: лояльность персонала, профессиональное выгорание, деперсонализация, редукция профессиональных достижений.

Актуальность нашей работы заключается в анализе связи отдельных компонентов выгорания и типов лояльности. В зависимости от выраженности того или иного компонента выгорания, необходимо принимать разные меры по повышению лояльности, и в тоже время, учитывая какой вид лояльности выражен в наименьшей степени, можно предотвратить развитие того или иного компонента выгорания.

Профессиональное выгорание — это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека. Профессиональное выгорание возникает в результате внутреннего накапливания отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки» или «освобождения» от них. Синдром эмоционального выгорания является сегодня актуальной темой — в нем описывается феномен, встречающийся у многих сотрудников.

Лояльность персонала означает приверженность и верность сотрудников своей организации, что подразумевает не только не причинение вреда, но и совершение действий, приносящих пользу. Применительно к организации можно говорить о лояльном, верном, преданном сотруднике только в случае, когда он проявляет (или намерен проявлять) добровольную активность, направленную на интересы организации [6, 8, 9].

Выявление связей между компонентами профессионального выгорания и типами организационной лояльности может помочь разработать ряд рекомендаций для профилактики профессионального выгорания путем воздействия через разные виды лояльности.

Таким образом, нам представляется важным исследовать связь между факторами профессионального выгорания и типами организационной лояльности.

Для реализации нашей цели мы использовали:

1. Тест на определение выраженности профессионального выгорания Кристина Маслач и Сьюзан Джексон. Они пытались найти в явлении выгорания структуры, которые бы позволили более глубоко изучить данный феномен и качественно диагностировать его наличие у специалистов. Сама К. Маслач дает также и свое определение выгорания: «выгорание — длительный ответ (реакция) работника на хронические межличностные стрессоры на работе». Также, авторы выделяют три основные ядерные структуры выгорания: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений.

Эмоциональное истощение — чувство обедненного эмоционального реагирования, снижение эмоционального фона, равнодушие [7]. Основными источниками данного симптома авторы называют рабочие перегрузки и конфликты на работе. Человек ощущает себя использованным и опустошенным, и не ощущает в себе сил и энергии общаться с другими людьми. Данный компонент определяется К. Маслач как базовый в развитии выгорания.

Деперсонализация в данной теории понимается как негативная, циничная, чрезмерно отстраненная реакция (общение) с другими людьми. Возникает как ответ на эмоциональное истощение и, прежде всего, является защитной реакцией организма (своего рода эмоциональный буфер). Однако существует риск перехода деперсонализации в дегуманизацию, Данный компонент можно назвать межличностным компонентом выгорания.

Редукция профессиональных достижений характеризуется как снижение чувства собственной компетентности и продуктивности. Оно обусловлено невозможностью справиться с требованиями на работе и может обостряться отсутствием

социальной поддержки и возможностей профессионального развития. Человек ощущает невозможность справляться с задачами и считает, что его преследуют провалы на работе. Данный компонент можно назвать самооценочным компонентом выгорания.

Для измерения выгорания, в 1986 году К. Маслач был создан и опубликован вместе с С. Джексоном опросник Maslach Burnout Inventory (MBI), адаптированный в России Н.Е. Водопьяновой (2001) [2].

2. Тест организационной лояльности Джона Мейера и Натали Аллен «Шкала организационной лояльности». Организационная лояльность в ней определяется как «психологическая связь между служащим и организацией, снижающая вероятность того, что служащий добровольно оставит организацию». В рамках этой концепции выделяются три компонента лояльности [4, 5, 9].

— аффективная лояльность: идентификация и вовлеченность, а также эмоциональная привязанность к организации (в компании остаются потому, что хотят этого);

— продолженная лояльность: осознание работниками затрат, связанных с уходом из организации (в компании остаются потому, что это выгодно);

— нормативная лояльность: осознание обязательств по отношению к организации (в компании остаются потому, что испытывают чувство долга перед ней).

В исследовании участвовало 100 человек: 50 мужчин и 50 женщин. Все респонденты работают в одной организации. Возраст варьировал от 24 до 65 лет.

На втором этапе мы преобразовали полученные результаты и применили коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Приведем основные результаты исследования: лояльность и выгорание имеют достоверно значимую отрицательную корреляционную связь, то есть, чем выше уровень лояльности у работника, тем меньше у него будет выражено выгорание и, наоборот, чем больше выражено выгорание, тем ниже уровень лояльности. Анализируя отдельные факторы выгорания можно наблюдать следующие закономерности:

— эмоциональное истощение имеет сильную отрицательную корреляционную связь с аффективной лояльностью.

— эмоциональное истощение имеет сильную отрицательную корреляционную связь с продолженной лояльностью.

— эмоциональное истощение имеет среднюю отрицательную корреляционную связь с нормативной лояльностью.

Это может означать, что, если человек чувствует себя эмоционально истощенным и опустошенным, то это влияет на все сферы, связанные с лояльностью, поскольку эмоции включены практически во все психологические процессы. В данном случае речь идет об общем эмоциональном фоне, если он низкий, то снижается мотивация, в частности, к выполнению своих профессиональных обязанностей, а тем более к выполнению работы сверх необходимого. Нежелание выполнять работу, недовольство в профессиональной деятельности оказывает отрицательное влияние на общий эмоциональный фон, что в свою очередь влияет не только на мотивационную сферу, но и на межличностное взаимодействие с коллегами, самооценку, усиливает выраженность других факторов выгорания. Сниженное настроение влияет на мотивацию и человек может апатично относиться к профессиональной деятельности, особенно если в ней его что-то не устраивает. В таком случае его меньше заботят последствия ухода с работы, на первый план выходят проблемы, связанные с актуальным состоянием. Человека не волнуют последствия ухода из организации, его мало что удерживает, он считает, что от ухода и смены места работы может получить больше чем если останется, соответственно он стремится к эмоциональной стабильности и как вариантом достижения этого может видеть уход с работы.

1). Деперсонализация имеет слабую отрицательную корреляционную связь с аффективной лояльностью. Если нет эмоциональной вовлеченности в работу, снижается желание общаться с другими, поддерживать доброжелательные отношения с окружающими, общение с коллегами зачастую сводится к формальному.

2). Деперсонализация имеет слабую отрицательную корреляционную связь с продолженной лояльностью. Возможно одно из негативных последствий увольнения — потеря связей с коллегами, осложнения в дружеских отношениях. В данном случае повышается деперсонализация, что приводит к снижению желания и потребности в общении, стремлению отгородиться от других, соответственно потеря работы не рассматривается как серьезная потеря социальных контактов.

3). Редукция профессиональных достижений имеет слабую отрицательную корреляционную связь с аффективной лояльностью. Человек чувствует редукцию профессиональных достижений, недоволен собой как профессионалом, снижена самооценка, соответственно он не проявляет заинтересованность в работе, она не доставляет ему удовольствия. На основании полученных результатов, можно сформулировать следующие рекомендации:

Помимо общих мер по поддержанию и повышению лояльности у сотрудников организации следует обращать внимание на то, какие именно способы будут наиболее эффективны. Главное в процессе повышения лояльности сотрудников — постоянно вести диагностику состояния дел в рабочем коллективе, проводить опросы.

Эффективными способами поддержания и повышения лояльности являются [1, 4, 8]:

- материальное и нематериальное вознаграждение;
- доведение до сотрудников корпоративной миссии компании;
- внутрикорпоративные СМИ (газета, бюллетень, портал);
- организация взаимодействия между разными подразделениями;
- четкость и адекватность рабочих заданий возможностям и квалификации сотрудника;
- правильно организованное рабочее время;
- продуктивные отношения в коллективе, наставничество;
- привлечение сотрудников к решению рабочих вопросов и принятию важных решений в организации;
- акцент на индивидуальных потребностях персонала. Благоприятный климат в коллективе — это возможность повысить приверженность сотрудников. Если работники относятся друг к другу положительно, вероятность их увольнения или недовольства работой существенно снижается.
- совместные мероприятия.

Также необходимо обращать внимание на эмоциональное состояние работников, у них должна быть не только возможность отдыхать в нерабочее время, но и в течение рабочего дня совершать некую эмоциональную разгрузку. Дополнительно могут помочь мероприятия направленные на обучение способам саморегуляции и релаксации.

В случае если у работника присутствует тенденция к выраженности деперсонализации, то следует ограничить его привлечение к массовым мероприятиям, предоставить ему возможность, по необходимости, самому быть инициа-

тором общения, в частности и в рамках рабочего общения.

Таким образом, проводя диагностику персонала и принимая во внимание специфику взаимосвязей компонентов выгорания и видов лояльности, а также индивидуальные особенности каждого сотрудника, становится возможным создать план действий и мероприятий, направленных на предотвращение выгорания и повышение лояльности, что в свою очередь приводит к улучшению общего состояния работников и их удовлетворенности трудом.

Литература

1. Батурина, О. В. Лояльность сотрудников: причины и преимущества// Кадровый менеджмент, 2003.— № 35.— С. 17.
2. Водопьянова, Н. Е., Старченкова, Е. С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие.— 3-е изд., испр. и доп.— М.: Издательство Юрайт, 2017.— 343 с.
3. Доценко Е. В. Измерение приверженности персонала компании с помощью опросной методики// Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции «Психология бизнеса: управление персоналом в государственных организациях и коммерческих структурах». Ч. 2.— СПб.: ГП «ИМАТОН», 2001.
4. Магура, М. И., Курбатова, М. Б. Современные персонал-технологии. Глава 9. Организационная приверженность// Управление персоналом, 2001.— № 6 (60).— С. 45–50.
5. Маркова, Е. В., Саковская, О. Н. Организационное поведение, организационное консультирование. Предмет и метод.— Ярославль: ЯрГУ, 2011.— 180 с.
6. Почебут, Л. Г. Оценка лояльности сотрудника к организации. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности/ под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова.— СПб.: Речь, 2001.— 448 с.
7. Самоукина, Н. В. Синдром профессионального выгорания// Медицинская газета, 8 июня 2005.— № 43, «Синдром эмоционального выгорания».
8. Сидоренко, Е. В. Приверженность организации.— Школа менеджеров «АРСЕНАЛ»: <http://www.arsenal-hr.ru/library/35> (февраль 2006).
9. Allen, N. J., Meyer, J. P. Affective, continuance, and normative commitment to the organization: an examination of construct validity// Journal of Vocational Behavior, 1996.— Vol. 49.— P. 252–276.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.96

К проблеме определения конструкта самостигматизации

О.А. Ефимова, С.А. Трифонова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматривается понятие самостигматизации прежде всего в рамках клинической психологии; анализируются чувства и переживания, связанные со стигмой, описываются механизмы самостигматизации. Анализируется проблема самостигматизации и ее роль в социальной психологии.

Ключевые слова: стигма, стигматизация, самостигматизация.

Говоря о проблеме самостигматизации, следует отметить, что данный процесс на сегодняшний момент изучен крайне слабо. Основываясь на анализе научной литературы, можно сказать, что данный феномен в большей степени освещается в рамках клинической психологии, нежели в рамках социальной психологии. Однако, не смотря на то, что в рамках клинической психологии проблема самостигматизации имеет большую актуальность и более выраженную степень изученности, встает вопрос о допустимости экстраполяции конструкта из рамок клинической психологии в область социальной психологии. С большой вероятностью можно говорить о том, что скорее всего это сложно сделать, поскольку освещение проблемы самостигматизации в рамках клинической психологии имеет крайне специфичный характер.

Можно выдвинуть ряд предположений, объясняющих крайне слабую степень изученности проблемы самостигматизации в рамках социальной психологии.

На данный момент, в литературе отсутствует единое и четкое определение понятия «самостигматизация». Одним из вариантов данного определения, является формулировка, найденная в работах В.С. Ястребова, О.А. Гонжал, Г. В Тюменковой: «За самостигматизацию пациента психиатрических служб может быть принята вся совокупность его реакций на заболевание и статус психически больного» [цит. по 8].

По мере изучения проблемы стигматизации, данный феномен стали подразделять на внешнюю стигматизацию (дискриминацию) и внутреннюю стигматизацию (самостигматизацию). Термин самостигматизации ввел В. Link. На данный момент, этот термин связан с состоянием, при котором индивид испытывает чувство собственной уязвимо-

сти и неполноценности [7]. В контексте литературы по клинической психологии, данный феномен описан более подробно, однако он касается лишь лиц, страдающих психическими расстройствами. В структуре феномена самостигматизации ключевую роль играет переживание пациентом собственной несостоятельности по сравнению с окружающими и связанного с этим чувством вины. Переживать данные чувства больной может сам, также они могут быть навязаны ему окружающими, и кроме того они могут стать основой для формирования неадаптивных поведенческих стратегий. К последствиям самостигматизации относятся дистанционирование от общества, чувство стыда, вины [8]. В работе И.И. Михайловой было обнаружено схожее определение данного феномена: «Самостигматизация — совокупность реакций пациента на проявления психической болезни и статус психически больного в обществе» [цит. по 4]. Следствиями самостигматизации являются: нарушение представления больного о собственной личности, снижение самооценки, формирование тенденции к предупреждению ситуаций, в которых может проявиться его несостоятельность, создание утрированно негативного образа душевнобольного [8].

Есть еще ряд источников, позволяющих раскрыть содержание данного феномена. В большинстве случаев исследователи стигматизации разделяют стигму на внешнюю и внутреннюю, отмечая их тесную взаимосвязь. Внешняя стигма подразумевает несправедливое отношение социума к индивиду. Под внутренней стигмой понимается чувство стыда и ожидание осуждения со стороны окружающих, приводящие нередко к тому, что стигматизированный человек добровольно ограничивает свой жизненный опыт и возможности получения специализированной помощи [3].

Данных, описывающих появление данного феномена, хода его протекания крайне мало, фактически, данный процесс не изучен. В малой степени изучены факторы, способствующие появлению и развитию стигматизации, влияние этого феномена на личность. Лишь в немногочисленных источниках удалось найти информацию, частично освещающую вопрос о структуре данного процесса.

Согласно исследованиям, самостигматизация представляет собой сочетание двух компонентов: фрустрирующего и компенсаторного. К данному выводу пришли В. С. Ястребов, О. А. Гонжал, Г. В. Тюменкова, И. И. Михайлова при изучении самостигматизации при основных психических расстройствах [8], а также А. Ю. Барковская, Д. В. Проташик, исследуя феномен стигматизации и самостигматизации людей с излишним весом [6]. Фрустрирующий компонент составляют эмоциональные состояния, раскрывающиеся в комплексе негативных переживаний и поведенческих реакций (неуверенность в себе, страх негативных оценок, гнев, представления о собственной несостоятельности, чувство вины, стыда, безнадежности и т. п.). Данный компонент выступает основой к принятию стигматизируемой категории (полные люди, психически больные, больные ВИЧ-инфекцией, онкологическими заболеваниями, туберкулезом и т. д.) как недостойных во многих смыслах, безвольных, некрасивых, ленивых и т. п. [6]. Компенсаторный или защитный компонент назван так потому, что индивид рассматривается с позиций способности к адаптации. Компенсаторные механизмы искажения информации направлены на стабилизацию самооценки личности. С их помощью люди преодолевают внутренние и внешние конфликты, такие как: отрицание наличия проблемы, борьба с общественными стереотипами, самоидентификация со стигматизируемой категорией и принятие себя, согласие с социально-экономическим неравенством и профессиональными ограничениями и т. п. [1]. Таким образом, фрустрирующий компонент самостигматизации дестабилизирует Я-концепцию, снижает самооценку. Защитный компонент наоборот, повышает самооценку, предупреждает ситуации, в которых может проявиться несостоятельность личности.

В рамках клинической психологии была разработана структурно-динамическую модель самостигматизации [8]. Согласно данной модели, фактором, провоцирующим появление самостигматизации, является не присвоенный извне ярлык психически больного, а его реакция на проявления болезни. Основой для формирования самостигматизации выступают наряду с собственными переживаниями индивида, стереотипные представления и информация о стигматизируемой ка-

тегории, получаемая из профессиональных источников. По мнению авторов, самостигматизация, является своеобразной адаптационной стратегией, которая функционирует по принципу «порочного круга». Суть данного принципа заключается в том, что компенсаторные механизмы при столкновении с окружающим миром влекут за собой снижение адаптации и ухудшение психического состояния больного. В ходе этого столкновения больной получает негативный опыт. Это приводит к переживанию больным собственной несостоятельности, социальной и личностной уязвимости, что усиливает интенсивность компенсаторного компонента самостигматизации.

Вопрос об использовании структурно-динамической модели самостигматизации в рамках социальной психологии остается под вопросом, поскольку данная модель была разработана при изучении самостигматизации при основных психических заболеваниях. Вероятно, при изучении самостигматизации других стигматизируемых групп (ВИЧ/СПИД-инфицированных, лиц, страдающих ожирением, онкобольных, лиц, с нетрадиционной сексуальной ориентацией и т. п.) структурные компоненты в модели будут иными.

Со времен выхода в свет в 1963 году работы И. Гофмана «Стигма: заметки по управлению испорченной идентичностью» в социально-психологической литературе можно заметить появление значительного числа как концептуальных, так и эмпирических работ, посвященных стигме, и предлагается говорить о стигматизации не только в том случае, когда у индивида имеется некоторый атрибут, который его отличает, но и тогда, когда индивид верит в наличие одного. Социальная стигма в социально-психологическом понимании — это некоторый атрибут, который сильно дискредитирует его обладателя в глазах окружающих по сравнению с нормальным человеком. Стигма подразумевает обозначение группы или индивида как отличающегося, вплоть до девианта, и возникает тогда, когда индивид отличается по каким-то параметрам от доминирующей социальной нормы, и когда он негативно оценивается. Как следствие — вся идентичность человека оценивается через призму именно этого параметра, и человек подвергается дегуманизации в глазах тех, кто его оценивает [2].

Стигма очень тесно связана со стереотипами и предубеждениями. Так, стигма и предубеждение выполняют три основные функции: 1) эксплуатация и доминирование; 2) усиление социальных норм; 3) избегание болезни. Например, в случае стигматизации ВИЧ-позитивных одновременно задействованы две функции — усиление социальных норм, а также избегание болезни. Стигма и предубеждение связаны с рядом процессов

и феноменов, среди которых: категоризация, «наклеивание ярлыков», стереотипизация, негативные эмоции, дискомфорт при взаимодействии, социальное отвержение и другие формы дискриминации, потеря социального статуса и пр. [2]

Несомненно, эти процессы не могут не влиять на самовосприятие человека, формирование его Я-концепции, что может привести его к самостигматизации.

На данный момент информации по проблеме самостигматизации в рамках социальной психологии крайне мало. Крайне трудно, а в некоторых случаях вообще невозможно экстраполировать полученные данные по проблеме самостигматизации из других областей в область социальной психологии. На наш взгляд, проблема самостигматизации является недооцененной, и нуждается в изучении как на теоретическом, так и на прикладном уровне.

На наш взгляд, в целях обогащения теоретической базы по данной проблеме, в рамках социальной психологии, важно в первую очередь, понять суть данного феномена и выявить причины его возникновения, т.к. это оказывает колоссальное влияние на формирование социального поведения членов общества, системы ценностей и норм [5].

Так, в зарубежной литературе выделяется шесть измерений стигмы:

- 1) *скрываемость* (степень, в которой атрибут может быть скрыт индивидом);
- 2) *ход* (ожидаемый долгосрочный результат, связанный со стигматизирующим атрибутом);
- 3) *разрушительность* (степень, в которой атрибут разрушает активность индивида в повседневной жизни);
- 4) *эстетические качества* (внешний вид индивида, имеющего стигматизирующий атрибут);
- 5) *происхождение* (степень ответственности индивида за имеющийся у него атрибут);
- 6) *опасность* (степень опасности атрибута для окружающих) [2].

Например, что касается *скрываемости* стигмы, то можно выделить нескрываемую (видимую) и скрываемую (невидимую) стигму. В первом случае индивиды вынуждены постоянно быть готовым противостоять обесцениванию со стороны тех, кто не имеет такого знака. Видимая стигма может нам сообщать о наличии у индивида какого-либо заболевания, об опасности, которую он представляет для окружающих. Люди, имеющие эту стигму, в процессе взаимодействия получают непосредственную реакцию на эту стигму. Здесь также существуют процессы самостигматизации,

когда индивид, имеющий стигматизирующее условие или идентичность, испытывает в этой связи страх, стыд, ожидает дискриминации со стороны «нормальных». Те же, чья стигма скрывается, могут избегать обесценивания со стороны других настолько это возможно. Однако, «цена», которую платят люди, скрывая стигму (и, таким образом, избегая стигматизации и ее негативных последствий), — достаточно велика, ибо в межличностных контактах индивиды испытывают большое напряжение, страшась открытия со стороны окружающих, опасаясь того, что по каким-то признакам собеседники догадаются об их *секрете*. Однако то, что происходит с индивидами, скрывающими свою стигму, нужно рассматривать не только на интерперсональном уровне, но и на интраперсональном, т.к. попытки скрыть атрибут, который служит основанием для стигматизации, требуют большого внутреннего контроля, заставляют людей постоянно думать об их стигме, что, несомненно, негативно отражается на их психическом и физическом здоровье. Согласно модели *озабоченности секретностью* Д. Вегнера и Дж. Лайн [2] процессы, происходящие с человеком, имеющим секрет, описываются следующим образом:

- 1) секрет, который скрывает человек (стигму) ведет к подавлению этих мыслей;
- 2) подавление мыслей ведет к возникновению назойливых мыслей о скрываемом секрете;
- 3) назойливые мысли заставляют индивида принимать еще большие усилия по подавлению мыслей. По сути, чем сильнее индивид стремится скрыть секрет (стигму), тем более доступными становятся мысли о нем;
- 4) второй и третий этапы повторяются, поскольку процесс цикличен, появление второго этапа — ведет к появлению третьего.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что транслируемые нормы, ценности и эталоны поведения способны повлиять на субъективное отношение человека к себе, то есть самооценку, внешним проявлением которой являются используемые человеком «ярлыки», применяемые им для описания собственной Я-концепции на ее различных уровнях. Фактически, «приписывание» себе каких-либо ярлыков и представляет собой процесс самостигматизации. Их возможный анализ позволит выявить основание для самостигматизации и причину ее возникновения.

Литература

1. Барковская, А. Ю., Протащук, Д. В. Социальные причины избыточной массы тела и ожирения подрастающего поколения россиян. Социология медицины – реформе здравоохранения. Научные труды IV Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), 3–4 октября 2013 г.— Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2013.— С. 139–145.
2. Бовина, И. Б., Бовин, Б. Г. Стигматизация: социально-психологические аспекты (часть 1) // Журнал «Психология и право», 2013, № 3 [Электронный ресурс].— URL: https://psyjournals.ru/files/63778/psyandlaw_2013_3_Bovina_Bovin.pdf (Дата обращения: 27.04.2020).
3. Гурин, И. В., Захарова, Н. М. Факторы, способствующие стигматизации лиц, пострадавших в чрезвычайных ситуациях: [Электронный ресурс] // Психология и право. 2017. № 3.— URL: http://psyjournals.ru/psyandlaw/2017/n3/87525_full.shtml (Дата обращения: 16.04.2020).
4. Михайлова, И. И. Самостигматизация психически больных: описание и типология // Психиатрия, 2004.— № 2 (08).— С. 23–30.
5. Пологонкина, Е. И. Стигма в рекламе как механизм влияния на социальное поведение // Социология власти, 2010.— № 5.— С. 74–81.
6. Соловьева, С. Л. Самостигматизация как фактор превращения личности здорового в личность больного // Неврологический вестник: науч. журн. 2017.— Т. XLIX, № 1 [Электронный ресурс].— URL: <https://journals.eco-vector.com/1027-4898/article/view/14044> (Дата обращения: 16.04.2020).
7. Токарева, Н. Г. Эпилепсия и стигматизация: [Электронный ресурс] // <https://elibrary.ru/defaultx.asp>. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32628464> (Дата обращения: 17.04.2020).
8. Ястребов, В. С., Гонжал, О. А., Тюменкова, Г. В., Михайлова, И. И. Самостигматизация при основных психических заболеваниях: методические рекомендации.— М.: Науч. Центр психического здоровья РАМН. Изд-во ЗАО Юстицинформ, 2009.— 18 с.

Социально-психологические аспекты сопровождения потенциально одаренных обучающихся*

*И.В. Серафимович, Ю.Г. Баранова, Д.В. Баранов,
г. Ярославль, Российская Федерация*

Аннотация. В статье выполнен анализ современных образовательных трендов в области развития потенциальной одаренности на уровне страны и региона в целом. На выборке старшеклассников с признаками потенциальной одаренности, условно разделенной на две группы по критерию самооценки наличия/отсутствия потенциальной одаренности проведен анализ личностных и интеллектуальных особенностей, в том числе определены уровень мотивации к успеху, стиль саморегуляции и уровень самооценки. Достоверных отличий между группами (за исключением самооценки) не выявлено. Обнаружены положительные взаимосвязи самооценки школьниками своей потенциальной одаренности с мотивационными, интеллектуальными, саморегуляционными особенностями. Рассматриваются варианты и возможности продвижения одаренных обучающихся посредством разнообразных форм: конкурсное и олимпиадное движение, проектная и исследовательская деятельность, и другие современные направления работы. Показана необходимость продолжения разработки конструкта потенциальной одаренности, изучение особенностей потенциально одаренных школьников. Обозначены возможные направления психолого-педагогического сопровождения потенциально одаренных обучающихся. Подчеркнута приоритетность работы с педагогами по формированию надситуативного мышления для разрешения сложных вопросов раскрытия потенциала одаренности обучающихся, что предполагает дальнейшие теоретические и практические исследования.

Ключевые слова: потенциальная и актуальная одаренность, одаренные дети, личностные особенности, мотивация, самооценка, стиль саморегуляции, психолого-педагогическое сопровождение, профессиональное мышление педагогов, условия для реализации потенциальной одаренности.

За последние годы остаются приоритеты целенаправленной государственной политики в области раннего выявления и развития одаренных детей, что было обозначено почти два десятилетия назад в научной концепции поддержки одаренных детей на государственном уровне («Рабочая концепция одаренности» авторы: Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, В.С. Юркевич, 2003) [8].

В настоящий период времени, как и ранее, исследования одаренности осуществляются либо в контексте изучения проявлений одаренности и их связи с интеллектуальными и творческими способностями (Д.Б. Богоявленская, Л.А. Венгер, Дж. Гилфорд, Э.А. Голубева, В.Н. Дружинин, Н.С. Лейтес, А.А. Мелик-Пашаев, А.М. Матюшкин, К.К. Платонов, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, К. Тэйлор, Э.П. Торренс, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, В. Штерн, В.С. Юркевич), либо в еще одном важном направлении — в вопросе выявления и сопровождения развития различных видов одаренности (А. Бине, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Дж. Гил-

форд, Ю.З. Гильбух, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, Дж. Рензулли, А.И. Савенков, А. Таннебаум, Б.М. Теплов, Э.П. Торренс, К. Хеллер, В.Э. Чудновский, Е.И. Щепланова, В.С. Юркевич), в том числе вопросы социально-психологического сопровождения и обучения одаренных детей (M. S. Mitchell, F. Preckel, N. M. Robinson, L. D. Rubenstein, B. M. Shore, D. Siegle, C. L. Walker, Т.В. Бондарчук, М.А. Дьячкова, В.А. Лазарев, А.И. Савенков).

В данной публикации мы хотим порассуждать о втором из вышеуказанных направлений, поскольку, несмотря на большое количество исследований до сих пор остается нераскрытым вопрос социально-психологического сопровождения одаренных обучающихся в условиях массовой школы [11, 12]. Особенности данной проблемы обозначены еще в «рабочей концепции», где авторы указывают, что нельзя ограничивать сопровождение лишь составлением специальных программ обучения (углубленное, специализированное обучение по отдельным предметам). Неординарность достижений детей и подростков имеет относительный характер и определяется главным образом степенью их отличия от «обычных» для данного возраста. Необходимо создавать условия

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 19-013-00102а).

для формирования внутренней мотивации деятельности, направленности и системы ценностей, которые создают основу становления духовности личности, развивать мотивационную, когнитивную и креативную сферы в единстве. Всплеск научных разработок и практических исследований вокруг тематики одаренности, наблюдавшийся до и после разработки «Рабочей концепции одаренности» в 2000-х годах, затем заметно уменьшился. Связано ли это с тем, что уже изучены основные закономерности, механизмы, технологии работы с одаренными детьми? Наверное, нет. Вместе тем, появившаяся на практике активность по сопровождению различного вида одаренных требует сейчас нового осмысления, новых исследований. Эта активность на практике, является как организованной на федеральном, так и на региональном и муниципальном уровнях.

В интервью последних лет Д. Б. Богоявленская высказывает мнение о том, что выделенная ей ранее классификация потенциальной и актуальной одаренности не совсем уместна. В трактовке потенциальной одаренности говорится о том, что у таких субъектов имеются внутренние, потенциальные предпосылки и психические возможности для высоких достижений в различных отраслях (Д. Б. Богоявленская, Х. Гарднер, Н. С. Лейтес, М. А. Холодная). На наш взгляд, именно на развитие потенциальной одаренности направлены основные тренды Российского образования. Если рассматривать в широком масштабе, то создается своеобразная образовательная среда (в терминологии В. А. Ясвина) [17] только не на уровне организации, а на уровне страны в целом.

Позволим себе в рамках данной публикации небольшое отступление, связанное с практическим анализом реалий российской действительности в области сопровождения одаренных детей.

Во-первых, активно развивается конкурсное движение в различных предметных и метапредметных областях для школьников и студентов. В каждую образовательную организацию (на примере Ярославской области) только в течение недели поступают многочисленные предложения (иногда более 10) для участия детей в различных конкурсах и мероприятиях, в том числе коммерческого плана. Конечно, это не всегда согласованные и соподчиненные друг с другом конкурсы, не всегда понятен учредитель и организатор, уровень и целесообразность. Но вместе с тем, это определенное социальное явление, имеющее спрос и высокую значимость в обществе на данном этапе развития.

Во-вторых, создаются системы центров по созданию условий для проявления одаренности и творчества, направленные на развитие конкретных практических навыков и решения задач

практики в различных отраслях — Кванториумы. Так, в Ярославской области на сегодняшний день два стационарных и один мобильный Кванториум (<https://kvantorium.edu.yar.ru/>, https://ygk.edu.yar.ru/dopolnitelnoe_obrazovanie/detskiy_tehnopark_kvantorium/detskiy_tehnopark_kvantorium.html), целью которых является создание и развитие системы современных инновационных площадок интеллектуального развития и досуга обучающихся. Кроме этого следует вспомнить и ГОУ ДО ЯО ЯР ИОЦ «Новая школа» (<http://newschool.yar.ru/svedeniya/missiya>), как структуру, соответствующую целям опережающего развития, созданную 18 августа 2010 года Департаментом образования Ярославской области. Учреждение функционирует в нескольких направлениях — целенаправленное формирование педагогической системы, координирующей региональные программы воспитания, оздоровления и развития детей, занимающих лидерские позиции в различных видах деятельности и творчества, имеющих достижения муниципального, регионального и федерального уровня; создание высокоэффективной взаимосвязанной системы организации образовательного процесса и отдыха детей, обеспечение духовно-нравственного, гражданско-патриотического, трудового воспитания детей, а также выявление и развитие интеллектуального и творческого потенциала детей и подростков. Обращает на себя внимание и городская программа «Открытие» (http://otkrytie.edu.yar.ru/prog_opening/index.html), которая начала свою работу в августе 1991 года. Именно тогда зародилась идея создания программ для одаренных старшеклассников, проявляющих интерес и способности к интеллектуальной деятельности и научному творчеству. Образовательные программы и мероприятия центра ежегодно охватывают более тысячи старшеклассников города Ярославля, Ярославской области и других регионов Российской Федерации.

Кроме того, развиваются непосредственно центры раннего выявления, сопровождения, обучения и развития одаренных, так, например, образовательный центр «Сириус» (<https://sochisirius.ru/o-siriuse/obschaja-informatsija>), находящийся в городе Сочи и созданный Образовательным Фондом «Талант и успех» по инициативе Президента РФ В. В. Путина. Помимо очных образовательных программ (бесплатных для обучающихся) есть Лекториум (открытый доступ видеолекций для детей и педагогов), дистанционные онлайн курсы. Критерии отбора в «Сириус» для обучающихся включают в себя индивидуальные и коллективные заявки. Индивидуальные распространяются, в основном на 2 направления: литературное и естественнонаучное (математическое). При внимательном рассмотрении критериев отбора можно заметить, что для большинства представите-

лей из регионов РФ, за исключением Московской и Ленинградской областей, эти критерии малодоступны. С одной стороны, таким строгим способом идет отбор именно одаренных обучающихся. С другой стороны, основные критерии включают в себя достижения уровня победителя и лауреата из перечня Российских олимпиад школьников, утверждаемых ежегодно Министерством науки и высшего образования РФ, дающих шанс на внеконкурсное поступление в вузы и реализуемых крупнейшими вузами РФ. Несомненно, что такой уровень достижений связан с высокими способностями и проявлениями одаренности, но кроме всего прочего требуется обязательное очное участие в части вышеуказанных мероприятий, а это затруднительно для отделенных регионов. Школьный и муниципальный уровень достижений в олимпиадах не представляют интереса для экспертов «Сириуса». Вместе с тем, есть небольшое количество критериев, удельный вес которых хоть и невелик, но предоставляет шанс и возможность попасть на образовательную программу по вышеуказанным направлениям. Это и успешность обучения в школе, и отзывы специалистов-экспертов об успехах обучаемого в заявленной области (особенно ценятся отзывы экспертов за пределами учреждения, в котором обучается ребенок), это реальные продукты творчества, выложенные на сайтах или других электронных ресурсах, участие в различных локальных конкурсах, проектах и показатели достижения в них. Конечно, иногда и взрослому педагогу, психологу, родителю, сопровождающему процесс развития потенциальной одаренности, трудно перестроить свое мышление и качественно иначе организовать деятельность сопровождения. На что направлены эти критерии? На выход за пределы своей школы, города, региона. На самостоятельный поиск общения, в том числе с использованием ресурсов социальных сетей с интересными и успешными людьми в данной области. На формирование внутренней мотивации и привлечение интереса не только к результату деятельности, но и к самому процессу. Отражением этого нашего «взгляда со стороны» и его адекватности может служить видеоролик, который является брендом «Сириуса» и в очень доступной форме показывает психологические закономерности формирования одаренности в современных социальных условиях, ее оценки со стороны окружающих, внутренних трудностей одаренных и способов их преодоления (<https://www.youtube.com/watch?v=atlwagMBDi4>).

В-третьих, нельзя не упомянуть еще один из трендов, направленных на развитие потенциальной одаренности, но уже в диаде педагог-ученик, это — Проектория (<https://proectoria.online/>). Уникальное событие, в рамках которого дети под руководством ведущих корпораций из различных

регионов РФ участвуют в решении конкретных практических задач (кейсов), с использованием новейшего оборудования и современных технологий. Параллельно педагоги обучаются новым формам реализации образовательной практики: бинарным урокам, мастер-классам.

Таким образом, с одной стороны, создаются условия для развития потенциальной и актуальной одаренности обучающихся на уровне РФ и региона в целом, с другой пока еще мало проработаны и изучены понятия потенциальной одаренности и ее проявлений, не построена общая модель (даже на уровне региона) комплексного сопровождения потенциально одаренных обучающихся, включающего в себя как новые технологии и возможности, так и систему сетевого взаимодействия структур, работающих с категорией потенциально одаренных, а также комплекс мер социально-психологического сопровождения таких обучающихся. Почему так нужна эта модель и комплекс мер и почему не достаточно имеющихся представленных выше возможностей?

Возьмем в качестве примера анализ практических наработок психологов и специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение работ за последние десять лет, представленных на регулярные (один раз в два года) выставки-конкурсы научно-методических материалов «Психологические ресурсы образования» оператором которых является Центр профессиональной ориентации и психологической поддержки «Ресурс» при поддержке Департамента образования Ярославской области. За время работы представлено разработок по различным аспектам сопровождения одаренности — 12 из 411 (около 3%), при этом, тематика достаточно узкого круга, в основном это программы по сопровождению детей с признаками интеллектуальной одаренности на уровне дошкольного периода, развития креативности в рамках самоопределения, формирования патриотических чувств и вовлечения в научно-исследовательскую деятельность, изучение одаренных детей из семей мигрантов. Делая анализ данных работ, можно прийти к выводу о наблюдаемом дефиците научно обоснованных и качественно разработанных программ сопровождения для всех категорий одаренных обучающихся и всех этапах развития.

Или рассмотрим еще один пример. На современном этапе развития России наши наблюдения как психологов-практиков в системе образования и анализ мнений педагогов Ярославской области (на круглых столах, курсах повышения квалификации) позволили заметить увеличение у сильных обучающихся тенденций негативной саморефлексии. Это проявляется в негативной оценке себя, своих способностей и возможностей, недостаточ-

ностью своих достижений как в индивидуальном общении с педагогом и родителями, так и при взаимодействии со сверстниками. Конечно, наши наблюдения лишены математико-статистического анализа, но они напрямую согласуются с исследованиями, проведенными Т. О. Гордеевой, Д. А. Лентьевым, Е. Н. Осиним [2], которые показывают, что высокие достижения в учебной деятельности (олимпиадах) показывают те обучающиеся, которые критично и негативно воспринимают окружающий мир. Одновременно с этим исследование нераскрытых способностей студентов МГУ (поступивших на льготных условиях как победителей или призеров Всероссийских олимпиад школьников), показало, что не выявлено стабильной связи между способностями и достигаемыми результатами, что в свою очередь влечет неоправданные ожидания. Авторы считают, что для благополучия субъекта необходима гармония эмоционального и когнитивного компонентов личности, которая, в вышеуказанном случае страдает.

На наш взгляд, потребности одаренных школьников в позитивной самооценке потенциала и ценности собственной одаренности крайне важны, потому что, требуют индивидуализации обучения, признания, создания атмосферы эмоционального комфорта, часто не удовлетворяются. Позднее выявление скрытых талантов может привести к торможению их развития, как и идея популяризаторов, что «талант сам пробьет себе дорогу» становится все более несостоятельной. Об этом затруднении писала В. С. Юркевич [16] «многие талантливые дети, на первый взгляд, ничем не выделяются и нужен большой опыт и специальные знания, чтобы заметить их в общей массе». Для качественного сопровождения одаренных учащихся в течение всего обучения в школе, сохранения и поддержания одаренных и талантливых школьников как с явными признаками одаренности, так и с потенциальной одаренностью необходимы не только социальные меры, но и собственно психологические исследования психологических особенностей потенциально одаренных, включенных в актуальные образовательные тренды.

На современном этапе, когда в нашей стране ведется активный поиск путей повышения эффективности сопровождения потенциально и актуально одаренных детей, и интересен не только имеющийся практический опыт работы по психолого-педагогическому сопровождению потенциально одаренных школьников, но и те или иные исследования, направленные на выявления отличительных особенностей различных групп потенциально одаренных обучающихся, что и определило ракурс нашего исследования. В исследовании нами ставилась *цель*: проанализировать

интеллектуальные и личностные особенности потенциально одаренных обучающихся с позитивной и негативной оценкой собственной одаренности.

Задачи:

1. Проанализировать условия образовательной системы России и выделить тренды в области развития актуальной и потенциальной одаренности и основные направления их практической реализации.

2. Провести исследование личностных особенностей, таких как: уровень мотивации успеха, уровень и структура саморегуляции деятельности, уровень самооценки, развитие интеллекта у обучающихся с различной самооценкой потенциальной одаренности.

3. Выявить взаимосвязь между интеллектуальными и личностными особенностями в различных группах потенциально одаренных обучающихся.

4. Обозначить основных направлений психолого-педагогического сопровождения потенциально одаренных обучающихся в современных условиях.

Мы предполагали, что существуют отличия в личностных особенностях потенциально одаренных обучающихся с различными видами самооценки одаренности.

Предмет: психологические особенности потенциально одаренных обучающихся с разной самооценкой собственной одаренности.

Объект: личностные и интеллектуальные особенности школьников старших классов профильной школы.

Гипотезы исследования:

1. У старшеклассников с позитивной и негативной оценкой собственной одаренности существенно различаются мотивационная направленность на успех, саморегуляция, интеллектуальные особенности.

2. При разных видах самооценки собственной одаренности существуют различные взаимосвязи интеллектуальных и личностных особенностей.

В качестве методик исследования использовались: 1. Авторский опросник на изучение самооценки собственной потенциальной одаренности у старшеклассников (Ю. Г. Баранова, Д. В. Баранов); 2. Культурно свободный тест интеллекта Р. Кеттелла (адаптация А. Ф. Денисова, Е. Д. Дорофеева); 3. Методика на изучение самооценки по Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн (Дембо–Рубинштейн); 4. Опросник на стиль саморегуляции (В. И. Моросановой); 5. Опросник мотивации успеха Т. Элрса.

В нашем исследовании принимали участие 60 человек с потенциальной одаренностью в изучении отдельных предметов: ученики 9–11 классов школы № 58, «Провинциального колледжа», 2 гимназии города Ярославля, 25 мальчиков и 34 девочки, возраст 15–18 лет, профильных классов. Все школьники, участвующие в исследовании, были из профильных или углубленных классов, проходили конкурсный отбор и на основании его результатов попали для обучения в соответствующее учреждение (высокие баллы от ОГЭ по профильным предметам или высокие отметки по результатам экзаменов).

Нами был составлен авторский опросник на изучение самооценки потенциальной одаренности у старшеклассников (Ю.Г. Баранова, Д.В. Баранов) [1]. Изучая выделенных по внешним достижениям в области академических и творческих успехов школьников города Ярославля, нам интересно было проявление как явной одаренности, так и потенциальной (скрытой) и признаков одаренности. В разработанной анкете предлагалось ответить на 10 вопросов, касающихся самооценки респондентами их потенциальной и реальной одаренности, результативности в определенных видах деятельности, личностных качеств, увлеченности, мотивации. При подсчете использовались количественные и качественные параметры для анализа. По результатам было определено, что 61,02% опрошиваемых считают себя одаренными личностями, но 11,86% не совсем уверены в своей одаренности, а 27,12% считают себя не одаренными, из них 5,17% респондентов считают себя вообще не одаренными во всех предложенных областях, а остальные испытуемые выбрали несколько вариантов ответов. Оказалось, что 82% одарены в 1–2 областях, в 3 областях — 12%. Нам было интересно, как влияет мнение окружающих на самоотношение и самооценку опрошиваемых и 72% респондентов считают, что получили позитивное подтверждение своей одаренности, уникальности от других людей. Таким образом, социальное окружение и среда благоприятно влияют на раскрытие одаренности, для понимания своего

потенциала люди должны получать некие сигналы от окружающих, о своей успешности и неординарности, быть не только в результативными в учебной деятельности, но и получать внешний отклик.

Результаты показали нам, что 8,47% испытуемых искали, но не нашли своей потенциальной одаренности, 18,64% пытались найти, но им кажется, что безрезультатно, а 72,88% успешно нашли область своей одаренности. Далее, чтобы выяснить, какие личные качества одаренных людей свойственны респондентам, мы предложили им выбрать из девяти личных качеств, которые выделены из теоретического материала по методике Дж. Рензулли. Как оказалось, 22,03% респондентов нашли в себе все указанные в таб.1 качества, и 77,97% отметили высокое совпадение качеств с предложенными личностными качествами по методике Дж. Рензулли [3].

Таблица 1
Результаты по анкете выраженности личных качеств

Личные качества	%
обширный словарный запас и вы любите читать	63
мыслите нестандартно и оригинально	76
высокая энергия любопытства к новому	79
умение сосредотачиваться на важном	70
любите общаться со взрослыми и детьми постарше	81
на уроке вы усваиваете знания быстрее других	59
вы не склонны к проделкам и озорству	45
любите задавать вопросы	73
считаете, что учиться это весело и интересно	66

Полученные данные свидетельствуют о том, что наиболее выраженные личные качества одаренных школьников — высокая энергия любопытства к новому, легкость в общении с разными людьми, нестандартное и оригинальное мышление, любовь задавать вопросы и склонность к чте-

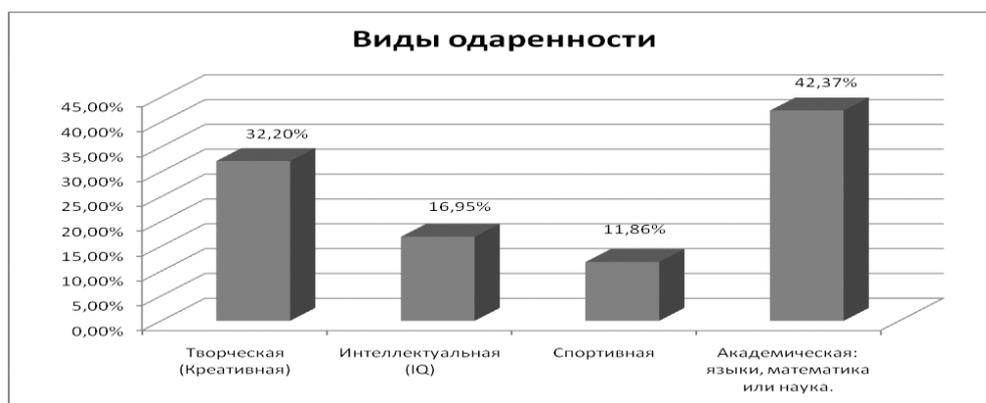


Рис. 1. Ответ на вопрос анкеты: «В какой области, по вашему мнению, вы одарены?»

нию. Имеются положительные корреляционные связи личностных характеристик в группе обучающихся с положительной оценкой своей одаренности: они любят общаться со взрослыми и детьми постарше ($r=0,492$, при $p \leq 0,01$) и на уроке усваивают знания быстрее других, ($r=0,442$, при $p \leq 0,01$). Тогда как в группе № 2 с самооценкой отсутствия признаков одаренности, связи выглядят иначе: у них «обширный словарный запас и любовь к чтению» ($r = 0,385$ при $p \leq 0,05$), они «мыслят нестандартно и оригинально» ($r=0,460$ при $p \leq 0,01$), у них «высокая энергия любопытства к новому» ($r=0,474$ при $p \leq 0,01$), «умение сосредотачиваться на важном» ($r=0,294$ при $p \leq 0,05$), и «они не склонны к проделкам и озорству» ($r=0,429$, при $p \leq 0,01$), любят задавать вопросы ($r=0,482$ при $p \leq 0,01$), они любят общаться со взрослыми и детьми постарше ($r=0,487$, при $p \leq 0,01$). В обеих группах выделилась такая личностная черта как «любовь к общению с взрослыми и детьми постарше». Эти данные согласуются с исследованиями Н. Робинсон, о том, что одаренные дети с высоким IQ, чувствуют себя в изоляции, играют в одиночестве и ищут друзей старше себя по возрасту, либо маскируют свою одаренность, чтобы не выделяться и не чувствовать себя изгоями [18].

В анкете мы интересовались, в какой области одарены школьники — оказалось, что больше всего в нашей выборке оказалось школьников с признаками академической одаренности (42,37%), немного меньше (32,20%) в области творчества, (16,95%) в интеллектуальной и меньше всего в спортивной (11,86%).

На основании результатов самооценивания школьниками по вышеуказанному авторскому опроснику мы условно разделили всех испытуемых на две группы — с отрицательной самооценкой собственной одаренности и с положительной самооценкой одаренности. В случае отрицательной оценки собственной одаренности школьники не считали себя одаренными, хотя согласно экспертной оценке педагогов и на основании достижений в деятельности и поведении они проявляли признаки одаренных.

Опираясь на научные данные о том, что существует зависимость между интеллектом и одаренностью личности (Н.С. Лейтес [5]) мы решили посмотреть есть ли эти отличия у разных групп одаренных обучающихся («замечающих и незамечающих» свою одаренность). Исследовав интеллект школьников, было обнаружено, что высокий уровень интеллекта показывают дети как в группе с положительной самооценкой одаренности, так и в группе с отрицательной самооценкой, на рисунке 2 можно наблюдать на диаграмме размаха распределение баллов IQ по группам. Достоверных отличий между группами не выявлено.

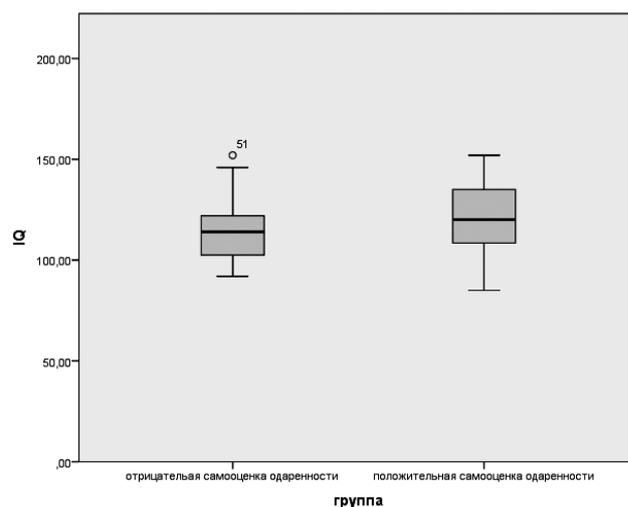


Рис. 2. Распределение баллов IQ по группам

Максимальный балл IQ — 152, встречается у группы с положительной самооценкой одаренности чаще, чем у отрицательно настроенных. При этом интеллект в группе «с отрицательной оценкой одаренности» отрицательно связан с мотивацией успеха, вероятно, при высоком интеллекте у них невысокая мотивация к достижению, они мало готовы работать для достижения цели ($r=-0,387$, при $p \leq 0,05$). Вместе с тем, обнаружены положительные корреляции уровня развития интеллекта и способности к моделированию в обеих группах испытуемых — группа № 2 ($r=0,332$, при $p \leq 0,05$), группа № 1 ($r=0,446$, при $p \leq 0,05$).

Также в нашем исследовании мы сравнили мотивацию, используя тест Т. Элерса, и выяснили, что более склонными к достижению успеха и мотивированными являются обучающиеся с положительной оценкой своей одаренности, так как их баллы в целом выше, однако достоверных отличий мы не получили. Наши исследования обнаружили, что мотивированность к успеху одаренных школьников на уровне выше среднего и это согласуется с данными А.И. Савенкова [7], Т.О. Гордеевой [2, 3] о том, что мотивация достижения и мотивация компетентности характерны для всех типов одаренности, являясь основой, определяющей смысл деятельности в контексте базовых потребностей в саморазвитии, совершенствовании и достижения в ней высоких результатов, независимо от того, совершенное исполнение это или новый продукт.

Проведя корреляционный анализ (Ч. Спирмена) нами было установлено, что общая мотивация направленности на успех, в группе с положительной самооценкой своей потенциальной одаренности, оказалась положительно с ней связана ($r=0,484$, при $p \leq 0,01$), а у другой группы такой связи не выявлено.

Обратив внимание в научных исследования на то, что у одаренных детей особо выражена способность к прогнозированию, и это качество выражено настолько ярко, что распространяется не только на процесс решения учебных задач, но и на самые разные проявления реальной жизни (Е. И. Щепланова [15]), мы решили исследовать стиль саморегуляции по опроснику В. И. Моросановой. Было замечено, что положительно оценивающие свою одаренность по большинству шкал саморегуляции имеют более высокие показатели, чем группа без признаков одаренности, при этом достоверных отличий не выявлено, что на наш взгляд, может быть связано как с малой выборкой, так и с применением одной самооценочной анкеты на отнесение себя респондентом к какой-либо категории.

Интересный результат был обнаружен в группе «с отрицательной самооценкой своей одаренности», у них уровень саморегуляции имеет отрицательную связь со шкалой «помощь взрослых в раскрытии потенциала одаренности», вероятно, развития способность к саморегуляции, создает условия для отказа от помощи и поддержки взрослых людей ($r = -0,405$, при $p \leq 0,001$). В группе положительно оценивающих свою одаренность, испытуемые имеют самооценку выше нормы или завышенную, у группы с отрицательной оценкой

своей одаренности есть испытуемые и с заниженной самооценкой. (обнаружены значимые различия при $p \geq 0,1$ по самооценке между группами). Следует отметить, что полученные результаты на невысоком уровне значимости, но тем не менее, можно предположить, что более высокий уровень эффективности в разных областях жизнедеятельности дает возможность оценивать выше свои качества и способности. В группе с отрицательной оценкой одаренности получилась связь, что чем выше оценивают респонденты свои ум, внешность, уверенность в себе, тем выше их самооценка потенциала своей одаренности ($r = 0,487$, при $p \leq 0,001$), а в группе с положительной самооценкой одаренности такой закономерности не выявлено. Зато в этой группе самооценка положительно связана с саморегуляцией и самостоятельностью ($r = 0,446$ при $p \leq 0,001$).

Наши данные сопоставимы с результатами К. Хеллера [13], который в своих исследованиях показывает, что одаренным детям присуща позитивная академическая Я-концепция, связанная с адекватной самооценкой. Способность к реальной самооценке обеспечивает самодостаточность, самоконтроль, уверенность одаренного ребенка в себе, в своих способностях, в своих решениях, определяя этим его самостоятельность,

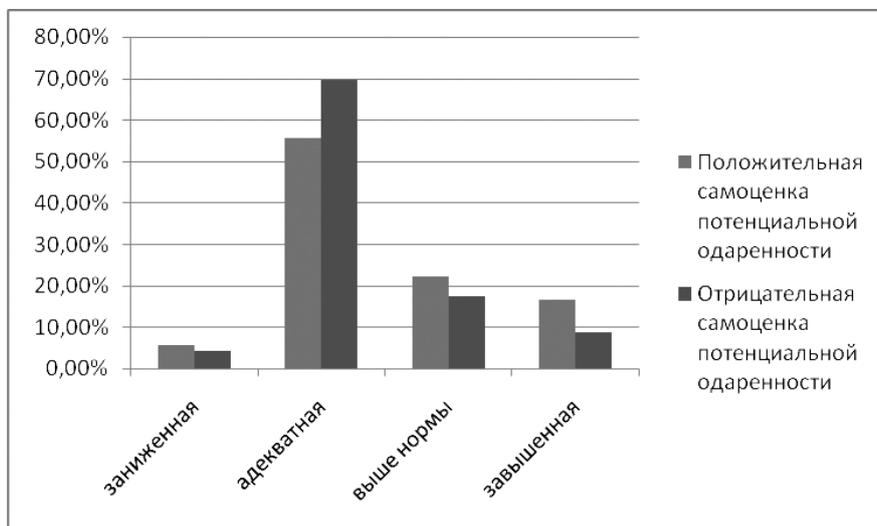


Рис. 3. Сравнение самооценки по тесту Дембо–Рубинштейн

**Таблица 2
Общий анализ**

группа	личные качества	IQ	Мотивация	Саморегуляция	Самооценка
отрицательная самооценка одаренности	26,24	26,35	28,13	29,00	24,78
положительная самооценка одаренности	32,40	2,33	31,19	30,64	33,33
критерий Манна-Уитни	327,50	300,	371,00	391,000	294,00
значимость	0,178	0,19	0,502	0,720	0,061

неконформность и многие другие интеллектуальные и личностные качества.

1. В результате нашего исследования было определено, что в современном мире появляются новые тренды и возможности для раскрытия потенциала одаренных детей. В процессе поиска ответа на вопрос: «Созданы ли условия для удовлетворения потребности одаренных школьников в позитивной самооценке потенциала и ценности собственной одаренности?» мы доказали, что существуют проблемы в организации индивидуализации обучения, обеспечении признания, создания атмосферы эмоционального комфорта для потенциально одаренных школьников. Нами установлено, что способность к реальной, адекватной самооценке надо стимулировать и развивать, и это будет обеспечивать самодостаточность, самоконтроль, уверенность одаренного ребенка в себе, в своих способностях, в своих решениях.

2. Нами были исследованы такие личностные особенности потенциально одаренных обучающихся как уровень мотивации к успеху, уровень саморегуляции в деятельности, уровень самооценки, интеллекта, которые у обучающихся с различной самооценкой своей одаренности практически аналогичны. Это говорит о том, что наша гипотеза подтвердилась только частично. Школьники с положительной и отрицательной самооценкой своей одаренности показали пока только определенную тенденцию, что положительно оценивающие свою одаренность более склонны к достижению и мотивированны на успех, в структуре саморегуляции они более склонны к предварительному планированию своей деятельности, что требует дополнительного исследования.

3. Обнаружены следующие взаимосвязи между интеллектуальными и личностными особенностями потенциально одаренных обучающихся. У школьников группы № 1 (с положительной самооценкой своей одаренности) общая мотивация направленности на успех положительно связана с их самооценкой, с саморегуляцией и самостоятельностью. В группе школьников № 2 (с отрицательной самооценкой своей одаренности) интеллект отрицательно связан с мотивацией успеха: при высоком интеллекте — низкая мотивация к достижению, они мало готовы работать для достижения цели. Общее для двух групп — это связь потенциальной одаренности с желанием общаться с взрослыми и детьми постарше и положительные корреляции уровня развития интеллекта и способности к моделированию.

4. Мы считаем целесообразным обозначение таких основных направлений социально-психологического сопровождения потенциально одаренных обучающихся в современных условиях,

как мотивирование педагогов и обучающихся к реализацию своего потенциала в рамках таких форматов, которые выходят за пределы образовательной организации и региона (Кванториумы, Сириус, Проектория и т.п.), направленность на формирование активной жизненной позиции и решение конкретных практических задач. Кроме того, для активизации потенциала одаренности необходимо включение разных участников образовательного процесса их оценка и положительное подкрепление самооценки школьника, для чего нами апробируется модель обучения педагогов работе с потенциально одаренными обучающимися через цикл воркшопов, направленных на развитие надситуативного мышления.

Литература

1. Баранова, Ю. Г., Серафимович, И. В., Александрова, Н. И. Сопровождение потенциально одаренных обучающихся в школе: возможности и ограничения организационно-управленческой модели // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2017.— Т. 7.— С. 3–7. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970002.htm>. (дата обращения 4.01.2020).
2. Гордеева, Т. О., Леонтьев, Д. А., Осин, Е. Н. Вклад личностного потенциала в академические достижения // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева.— М.: Смысл, 2011.— С. 642–668.
3. Гордеева, Т. О. Мотивационные предпосылки одаренности: от модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации // Психологические исследования, 2011.— № 1(15).— ЦКБ.— URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/435-gordeeva15>. (дата обращения 3.11.2019).
4. Дудырева, Н. В., Кашапов, М. М. Условия формирования психологической готовности педагогов к работе с одаренными детьми // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки, 2013.— № 2(24).— С. 71–85.
5. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные психологические труды.— Воронеж: МОДЭК; — М.: МПСИ, 2003.— 464 с.
6. Леонтьев, Д. А. Личностный потенциал: структура и диагностика.— М.: Смысл, 2011.— 510 с.
7. Психология детской одаренности / Савенков А. И.— М.: Генезис, 2010.— 442 с.
8. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д. Б. Богдавленской, В. Д. Шадрикова, А. В. Брушлинского, В. Н. Дружинина, В. С. Юркевич.— М., 2003.— 94 с.
9. Рослякова, Н. И. Одаренность детей: проблема выявления, обучения [Текст] // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2015.— Т. 37.— С. 71–75.— URL: <http://e-koncept.ru/2015/95637.htm>. (дата обращения 3.11.2019.).
10. Рубцов, В. В., Юркевич, В. С. Теория и практика работы с одаренными детьми // Вестник практической психологии образования, 2011.— № 1(26).— С. 9–15.

11. *Серафимович, И. В., Баранова, Ю. Г.* Подход к созданию индивидуального образовательного маршрута потенциально одарённого ребёнка в области исследовательской деятельности// Тьюторское сопровождение одарённого ребёнка в открытом образовательном пространстве: сборник материалов второй всероссийской научно-практической заочной интернет-конференции.— Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016.— С. 69–78.
12. *Серафимович, И. В., Баранова, Ю. Г., Куликова, С. Ю.* Траектории и направления в создании индивидуального образовательного маршрута потенциально одаренных учащихся как содействие профессионализации// Индивидуальный образовательный маршрут одаренного обучающегося: материалы третьей всероссийской научно-практической интернет-конференции/ под. ред. Е. Н. Лекмцевой.— Ярославль: ЯГПУ, 2017.— С. 83–96.
13. *Хеллер, К. А.* Диагностика и развитие одаренных детей и подростков// Основные современные концепции творчества и одаренности// под ред. Д. Б. Богоявленской.— М.: Молодая гвардия, 1997.— С. 243–264.
14. *Шадриков, В. Д.* Профессиональные способности.— М.: Университетская книга, 2010.— 320 с.
15. *Щебланова, Е. И.* Неуспешные одарённые школьники.— М.: БИНОМ, Лаборатория знаний, 2011.— 245 с.
16. *Юркевич, В. С.* Одаренный ребенок: Иллюзии и реальность: Кн. Для учителей и родителей.— М.: Просвещение, 1996.— 128 с.
17. *Ясвин, В. А.* Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление.— М.: Народное образование, 2019.— 448 с.
18. *Robinson, N. M.* The social world of gifted children and youth. Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research and best practices.— New York: Springer, 2008.— P. 33–51.
19. *Siegle, D., Rubenstein, L. D., Mitchell, M. S.* Honors Students' Perceptions of Their High School Experiences: The Influence of Teachers on Student Motivation. Gifted Child Quarterly, 2014.— Vol. 58.— no. 1.— P. 35–50.
20. *Walker, C. L., Shore, B. M.* Theory of mind and giftedness: New connections// Journal for the Education of the Gifted, 2011.— Vol. 34.— P. 644–668.

Событийный каркас биографических схем. Межпоколенческое сравнение

Т. Ю. Кутукова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье приведены данные анализа событийного каркаса биографических схем двух поколений. Рассматривается поколение миллениалов и поколение исторического застоя. Дано содержательное описание биографических схем. Проведен сравнительный анализ.

Ключевые слова: биографическая схема, отношение к времени, поколения.

Отношение к времени является важным составляющим системы отношений личности. Исследование особенностей отношения групп к времени дает возможность получить представление о том, каким образом события современной жизни преломляются в групповом сознании. Вслед за Т. А. Нестиком [1] групповое отношение к времени мы рассматриваем как социально-психологический феномен, который включает в себя особенности восприятия, переживания и организации времени. Также Т. А. Нестиком предложено рассматривать отношение к времени на основании выделения: ценностно-мотивационного, когнитивного, эмоционально-оценочного и конативного компонентов.

Одним из путей изучения особенностей отношения к времени является исследование биографических схем крупных социальных групп, что позволяет одновременно рассмотреть ценностно-мотивационную и конативную реализацию отношения к времени. А также раскрыть содержание тех событий, которыми непосредственно образована биографическая схема.

Понятие «биографическая схема» введено в социологию и затем социальную психологию Томасом Лукманом. Биографическая схема является матрицей из значимых событий жизни, их последовательностью, а также представлением о нормативном порядке, «расписании» событий. Таким образом, биографическая схема структурирует события как прошлого, так и будущего, формируя единую траекторию бытия. Биографическая схема может характеризоваться разнообразием событий, наполненностью, либо скудностью и шаблонностью. Благодаря биографическим схемам происходит синхронизация индивидуальных темпоральных схем членов общества и крупных социальных групп. В этом, по мнению Т. Лукмана, заключается нормирующая функция биографических схем. Описание биографических схем дает возможность сформулировать нормативную биографическую схему, а также проследить за спец-

ификой социальной обусловленности биографических схем представителей разных возрастных групп, принадлежащих к разным поколениям.

В данной статье предлагается рассмотреть анализ событийного каркаса биографических схем представителей двух разных поколений: поколения миллениалов и поколения исторического застоя (по В. В. Радаеву [2]). Это разрозненные поколения, которые нельзя отнести к диаде «отцы и дети». Но сравнение именно этих поколений провоцирует исследовательский интерес тем, что именно так мы получаем возможность увидеть динамику социальных процессов при условно сменяющихся поколениях, поскольку на смену поколений в социологии (опять же условно) обозначают в тридцатилетний срок. А разница между рассматриваемыми нами выборками как раз составляет в среднем 30 лет.

В исследовании приняли участие 100 человек, из них 50 человек юношеского возраста (18–23 года) — поколение миллениалов, 50 человек старшего зрелого возраста (50–55 лет) — поколение исторического застоя. Респондентам была дана анкета, направленная на выявление биографической схемы. В ходе заполнения было необходимо выделить ключевые жизненные события уже произошедшие в прошлом и ожидаемые в будущем, обозначить время данных событий, а также соотнести их к тому или иному типу жизненных изменений (типология Н. А. Логиновой). При обработке анализируется количество событий, сами выделенные события и их смысловое наполнение, глубина перспективы и ретроспективы. Но в данной статье остановимся только на рассмотрении событийного каркаса биографических схем представителей двух разных поколений.

Событийный каркас биографической схемы поколения миллениалов образован следующими событиями: поступление/не поступление в учебное заведение (20,10%); работа (12,37%); хобби, увлечения (11,34%); встреча со значимыми людьми (9,28%); здоровье (6,7%); свадьба

(6,19%); смерть близких (6,19%); изменение отношений со сверстниками (5,67%); переезд (5,67%); расставание с близкими людьми (4,64%); поступление в школу/окончание школы/смена школы (4,12%); рождение детей (4,12%); изменения в семье (3,61%).

Поступление в учебное заведение в большинстве рассматривается как этап профессионализации, который способствует построению карьерного пути. Трудоустройство является одним из главных событий, структурирующих будущее молодых людей. При этом по субъективной значимости трудоустройство практически наравне с личностной реализацией в хобби и увлечениях. Часто профессиональная сфера рассматривается в отдельности от возможности воплотить в жизнь свой творческий и интеллектуальный потенциал. В основном молодые люди пока ещё не работают по специальности и часто не приступали к поиску вакансий, так как еще не окончили ВУЗ. То есть представления о профессиональной деятельности могут находиться в отрыве от реальности. Но, наблюдая за состоянием рынка вакансий и тем, как находят работу их старшие знакомые, респонденты вполне предполагают возможность не найти работу в той сфере, которая будет соответствовать их интересам. По данным ВЦИОМ максимальное количество безработных приходится на возраст 20–24 года, что как раз совпадает с периодом завершения обучения высшего или среднеспециального учебного заведения. Часто работа рассматривается как прежде всего источник финансового дохода, а не место для самореализации. Поэтому необходимой частью жизни становится хобби, вынесенное за рамки работы.

Затем следуют упоминания об уже произошедших или ожидаемых встречах со значимыми людьми. Под встречей в данном контексте подразумевается появление значимого человека в жизни, возникновение новых близких (любвных или дружеских) отношений. Затем по частоте упоминания следуют перемены в состоянии здоровья, свадьба. Возможно, для респондентов официальное заключение брака является не таким значимым событием как непосредственная встреча будущего супруга. Также полученные данные демонстрируют тот факт, что устройство на работу и самореализация воспринимаются респондентами с одной стороны как в большей степени влияющие на течение жизни, чем свадьба, например. А с другой стороны, речь может идти просто о большей прогнозируемости событий. Так, поиск работы после завершения обучения является объективно более прогнозируемым событием, чем свадьба и рождение детей. Несмотря на то, что ранее было обозначено сосредоточение в данной статье на исследовании именно со-

бытийного каркаса биографической схемы, в интерпретации данных результатов нам необходимо обратиться к еще одной характеристике биографической схемы — длительности планирования. Так, в среднем прогнозирование будущего для данной группы ограничивается 3–4 годами. Зная, горизонт планирования, мы можем более полно проанализировать тот факт, что такие значимые события как вступление в брак и рождение детей не входят даже в первую пятерку упоминаемых событий. Это говорит нам не о том, что миллениалы вообще не планируют семьи, а скорее о том, что они планируют их позже, но их возможности прогнозирования по ряду причин ограничены довольно коротким сроком. По сути, мы имеем дело с биографической схемой, которая охватывает не всю жизнь целиком, а доступный для предвосхищения ее отрезок.

Событийный каркас биографической схемы старшего поколения составляют следующие события: рождение детей (17,6%); события, связанные с работой (15,8%); вступление в брак (11,8%); поступление/не поступление в учебное заведение (10,4%); переезд (6,1%); переживание смерти родственников и друзей (6,1%); события, связанные со здоровьем (4,7%).

Старшим поколением выделено 19 категорий событий, тогда как миллениалами 13. Шесть категорий старшего поколения: «взросление детей», «появление внуков», «перестройка», «дефолт», «приобретение недвижимости», «выход на пенсию». Как видим, выделение данных категорий обусловлено возрастом и социальным опытом респондентов.

Как мы видим, биографическая схема иначе организована, события выстроены в иной иерархии. Здесь, по всей видимости, сказываются особенности возраста респондентов. Жизнь старшего поколения иначе структурирована. Больше внимания отведено семье, работе. Если позволить себе вульгарные интерпретации, то вырисовывается довольно типичный сценарий: «учился—женится—родил детей—работал».

Любопытно, что при кажущейся непохожести биографических схем двух рассматриваемых нами поколений, статистически достоверные различия выявлены только в категории «рождение детей» ($p=0,04$). Но, как было сказано выше, для миллениалов это событие, которое для большинства из них находится в зоне будущего и входит в зону ближайшего планирования. Тогда как для старшего поколения рождение детей, как правило, случившийся факт.

Не стоит утверждать, что представители разных поколений живут одинаковые жизни. Но вполне правомерно было бы предположить, что при описании ключевых жизненных событий они ис-

пользуют схожие событийные категории и видят перемены в судьбе при схожих типах изменений. Наверняка, при глубинном интервью, провоцирующем на большую глубину рефлексии, мы бы получили иные ответы. Но любопытно то, что при неглубоком анализе респондентами разных выборок используются схожие способы осмысления и описания жизни. Вероятно, событийный каркас биографической схемы является интериоризированной структурой, изменения в которой происходят куда медленнее, чем смена одного поколения другим. Но, конечно, данный тезис требует дополнительного рассмотрения и изучения.

Биографическая схема является частью идентичности личности, формирует ответ на вопросы

«кто я?», «куда я иду?», «что представляет собой моя жизнь». И, по всей видимости, на уровне смыслов разные поколения все также продолжают осмыслять свою жизнь общими категориями. Делая это вопреки разному возрасту, личному и социально-историческому опыту.

Литература

1. *Нестик, Т.А.* Социальная психология времени.— М.: Институт психологии РАН, 201. — 496 с.
2. *Радаев, В.В.* Миллениалы: Как меняется российское общество.— М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019.— 224 с.

ВОПРОСЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

УДК 159.9.072.5

О статистических критериях и нормальном распределении в эмпирических исследованиях

И.Г. Сенин, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье проводится анализ специфических особенностей использования параметрических и непараметрических критериев в эмпирических психологических исследованиях. Обсуждаются вопросы оценки нормальности распределения и количественного состава выборки психологического исследования.

Ключевые слова: параметрические и непараметрические критерии, объем выборки, нормальное распределение.

Один из наиболее сложных и дискутируемых вопросов, связанных с проведением эмпирических психологических исследований заключается в том, какой объем исследуемой выборки можно считать необходимым и достаточным для того, чтобы получаемые в исследовании выводы можно было бы считать закономерными и обоснованными. При этом вопрос объема выборки эмпирического исследования практически всегда связывается с выбором тех видов статистических критериев, которые будут использованы для проверки выдвинутых исследователем гипотез. Например, существует достаточно распространенная точка зрения, которая заключается в том, при использовании так называемых непараметрических статистических критериев, исследователь может обойтись совсем небольшим объемом выборки, и благодаря этому процедуру проведения исследования можно сделать намного менее длительной и трудоемкой. Иногда вопрос об использовании параметрических или непараметрических критериев исследователи связывают с особенностями распределения оценок по исследуемым характеристикам в выборке испытуемых. Они полагают, что в том случае, если эмпирическое распределение соответствует закону нормального распределения Гаусса, то следует использовать параметрические критерии, но в случае если такого соответствия нет, то будет более правомерно работать с критериями непараметрическими. Исходя из этого, у исследователя иногда формируется несколько ошибочное представление об исключительном «удобстве» использования непараметрических критериев. Ведь они позволяют значительно упростить и ускорить проведение исследования, а именно использовать в исследова-

нии очень небольшую выборку испытуемых и при этом не беспокоиться о том, соответствует ли эта выборка параметрам нормального распределения. Сразу оговоримся, что вопрос использования параметрического или непараметрического критерия действительно связан с объемом выборки и законом нормального распределения. Однако эти связи носят несколько более сложный характер, чем это может показаться на первый взгляд.

Сами названия этих двух видов критериев во многом отражают их главные отличия друг от друга. Так параметрические критерии основаны на использовании параметров нормального распределения (в первую очередь средних значений или дисперсий). Параметры распределения, как правило, входят в формулу расчета параметрических критериев. Непараметрические критерии основаны, в свою очередь, на использовании не средних значений и значений дисперсии, а таких показателей как частоты, ранги, доли, вероятности и т.п. Однако, поскольку подавляющее большинство переменных, изучаемых в рамках эмпирических психологических исследований, уже по самой своей природе подчиняется закону нормального распределения, то было бы логично предположить, что для их изучения в большей степени подходят критерии параметрические.

Другое важное отличие параметрических и непараметрических критериев заключается в том, что они, строго говоря, основываются на различных исследовательских гипотезах или допущениях. Например, нулевая гипотеза при применении параметрического *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок формулируется следующим образом: средние значения двух генеральных совокупностей равны. Однако нулевые гипотезы при применении

наиболее часто используемых в тех же целях непараметрических критериях звучат несколько иначе. Так, например, для критерия Манна-Уитни она звучит следующим образом: две генеральные совокупности тождественны. В свою очередь при применении непараметрического критерия Краскала-Уоллиса нулевая гипотеза формулируется следующим образом: используемые выборки являются выборками из идентичных генеральных совокупностей. Даже самый поверхностный взгляд на эти формулировки позволяет понять, что гипотеза для t-критерия Стьюдента более точна и конкретна и она в большей степени соответствует тем задачам, которые ставит перед собой исследователь, изучая достоверность различий в рамках эмпирического психологического исследования.

Еще одна важная особенность непараметрических критериев заключается в том, что при нормальном распределении генеральной совокупности непараметрические критерии обладают меньшей статистической мощностью по сравнению со стандартными параметрическими критериями. Мощность статистического критерия определяется как вероятность отклонения нулевой гипотезы в тех случаях, когда она является ложной. Иными словами, параметрические критерии способны с большей достоверностью отвергать нулевую гипотезу, если она неверна. При этом непараметрические критерии обычно требуют больших объемов выборки, чтобы сравняться по статистической мощности с параметрическими критериями. В связи с этим все выводы и заключения, сделанные на основе использования непараметрических критериев, считаются менее обоснованными. Все это является еще одной причиной того, что если выборки взяты из нормально распределенных генеральных совокупностей, то предпочтение следует отдавать именно параметрическим критериям.

Таким образом, даже такой краткий анализ позволяет нам сделать заключение о том, что в большинстве случаев при проведении эмпирических психологических исследований более обоснованным будет использование именно параметрических статистических критериев. Такая позиция обуславливается тем, что в генеральной совокупности распределение оценок практически всех психологических характеристик, изучаемых в рамках эмпирических исследований, либо соответствует нормальному распределению, либо приближается к нему. Однако проводя то или иное эмпирическое исследование мы, как известно, работаем не со всей генеральной совокупностью, а лишь с ее частью, которая носит название выборки. При этом главное правило для определения состава выборки гласит: «Выборка должна быть репрезентативной по отношению к генеральной совокупности». А что значит ре-

презентативная выборка? Это значит, что по своему качественному составу она в целом должна соответствовать особенностям генеральной совокупности. Но как определить качественный состав генеральной совокупности? Ведь вряд ли мы можем хотя бы приблизительно сказать, каково, например, соотношение мужчин и женщин в генеральной совокупности, каково соотношение в ней людей разного возраста или разного уровня образования. Другими словами вопрос звучит так: что может служить показателем репрезентативности выборки по отношению к генеральной совокупности? Ответ на этот вопрос чрезвычайно прост: показателем репрезентативности выборки по отношению к генеральной совокупности может служить характер распределения оценок. Мы знаем, что в генеральной совокупности признак распределен нормально. Если в выборке признак так же, как и в генеральной совокупности распределен нормально, то это означает, что выборка адекватно отражает все особенности генеральной совокупности и в том числе ее качественный состав. Таким образом, мы приходим к заключению, что для того, чтобы быть репрезентативной выборка должна подчиняться нормальному закону. Помимо этого нормальный характер распределения будет свидетельствовать также и о том, что объем нашей выборки вполне достаточен для дальнейшего статистического анализа с обоснованным использованием параметрических критериев. Мы начали эту статью с вопроса о том, какой объем исследуемой выборки можно считать необходимым и достаточным для того, чтобы получаемые в исследовании выводы можно было бы считать закономерными и обоснованными. Теперь мы можем ответить на этот вопрос вполне определенно: это должен быть такой объем выборки, который обеспечивает нормальное распределение оценок. Другими словами, решающим критерием при определении объема выборки должно быть не количество испытуемых как таковое, а степень соответствия получаемых оценок нормальному распределению. Поэтому, на наш взгляд, было бы не совсем правильным при планировании этапа сбора данных ставить себе задачу, например, следующим образом: собрать выборку объемом в 70 испытуемых.

Исходя из всего вышеизложенного, мы приходим к очень существенному, как нам кажется, заключению: оценка распределения полученных данных должна быть обязательным этапом проведения любого эмпирического психологического исследования.

Вместе с тем, необходимо отметить, что вопрос о нормальности распределения полученных данных для многих психологов-исследователей остается достаточно «болезненным» вопросом. С одной стороны они понимают, что сама логика

построения исследования, а также сама природа изучаемых свойств предполагает, что полученные оценки должны соответствовать закону нормального распределения. Но с другой стороны, они также понимают, что если после проверки окажется, что эмпирическое распределение исследовательских данных не соответствует этому закону, то для дальнейшего анализа они будут вынуждены использовать непараметрические критерии, а это, в свою очередь значительно снизит научную ценность всего этого исследования.

На наш взгляд, проблема здесь заключается в том, что чаще всего мы подходим к решению вопроса о нормальности распределения слишком категорично и упрощенно и не учитываем при этом той специфики, которую имеет закон нормального распределения по отношению к чисто психологическим измерениям. Прежде всего, необходимо заметить, что само слово «проверка» далеко не всегда подходит к самой природе большинства психологических понятий и категорий. Ведь слово «проверка» подразумевает своего рода дихотомическую шкалу ответа на вопрос: «Как прошла проверка?» Проверку можно либо пройти, либо не пройти, никакого третьего варианта слово «проверка» не подразумевает. Именно на этом принципе основаны все наиболее часто используемые стандартные критерии нормальности распределения (Колмогорова–Смирнова, Шапиро–Уилка, хи-квадрат и пр.). Конечно, в том случае, если эмпирическое распределение соответствует требованиям названных нами критериев, то это можно считать самым оптимальным результатом. Однако, как нам известно, на оценки по психологическим переменным влияет огромное количество факторов, воздействие которых на изучаемую переменную в большинстве случаев учесть бывает невозможно. Именно поэтому в психологии, как правило, практически никогда и ни о чем нельзя судить однозначно, со стопроцентной долей вероятности. По этой причине, как нам кажется, при анализе распределения психологических переменных правильной будет использовать термин «оценка», поскольку оценка в отличие от проверки предполагает некую градацию степени совпадения эмпирического распределения нормальному. Таким образом, если мы подойдем к вопросу о нормальности распределения не как к факту нормальности или ненормальности, а как к оценке степени нормальности, то это позволит нам оценивать данный показатель более гибко. Здесь будет также уместно вспомнить, что в литературе по математической статистике довольно часто наряду с термином «нормальное распределение» используется термин «распределение, близкое к нормальному». Кроме этого, есть еще один важный момент, связанный с данным вопросом. Ведь помимо всего прочего качество любого научного исследования

определяется тем, в какой степени предложенные автором исследования выводы и заключения обоснованы полученными в ходе этого исследования результатами. В этом смысле данные о параметрах распределения изучаемых переменных могут стать важной дополнительной информацией о валидности данного исследования. Это можно считать еще одной причиной, по которой оценка распределения полученных данных должна быть обязательным этапом проведения любого эмпирического психологического исследования, а данные о параметрах распределения должны быть представлены в описании исследования.

Ранее мы отмечали, что на выраженность очень многих психологических характеристик (в первую очередь это относится к поведенческим характеристикам) довольно большое влияние оказывают те факторы, действие которых на изучаемую переменную бывает учесть довольно сложно. Эта особенность целого ряда психологических характеристик должна, как нам кажется, определять более дифференцированный подход к оценке нормальности распределения данных по этим характеристикам. Такой подход заключается в том, чтобы использовать для оценки нормальности распределения сразу несколько показателей. Ведь специфика исследования психологических характеристик может получить свое отражение в том, что эмпирическое распределение может соответствовать нормальному распределению по различным показателям в неодинаковой степени. А это, в свою очередь, позволит нам оценить эмпирическое распределение более дифференцированно. Среди таких показателей наиболее важными являются следующие параметры: график распределения, среднее значение, медиана, асимметрия, эксцесс, а также стандартные ошибки асимметрии и эксцесса. При этом необходимость использования и представления того или иного показателя из всех перечисленных, в разных случаях будет различной. В каких-то случаях достаточным будет представить, например, только график распределения, но в каких-то ситуациях будет необходимо рассчитать и представить все эти показатели.

В заключение сформулируем содержание нашей статьи в виде нескольких тезисов. Любая психологическая переменная в генеральной совокупности распределена нормально. Для того чтобы быть репрезентативной выборка эмпирического исследования также должна быть распределена нормально. Если выборка распределена нормально, то это, во-первых, показывает, что она валидна по отношению к генеральной совокупности, а во-вторых, это создает возможность использовать для дальнейшей работы параметрические критерии.

Психодиагностическое исследование уровня тревожности учащихся 11 классов в период подготовки к единому государственному экзамену

Д. Д. Еремин, Е. А. Винарчик, г. Владимир, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена психодиагностическому исследованию, направленному на изучение уровня тревожности у учащихся 11 классов в период подготовки к единому государственному экзамену. По результатам эмпирического исследования было выявлено, что повышенным уровнем тревожности в период сдачи единого государственного экзамена характеризуются учащиеся с тревожностью, как личностной чертой. Сформулирован общий вывод по представленным результатам исследования.

Ключевые слова: тревожность, самочувствие, эмоциональный фон, психодиагностика, педагогическая психология.

Проблема школьной тревожности в настоящее время является междисциплинарной. Она относится не только к области педагогики и психологии, но и к сфере интересов возрастной и медицинской психологии. Тревогу рассматривают и в качестве преходящего психического состояния, возникающего под воздействием стрессогенных факторов, и как феномен, сопутствующий фрустрации социальных потребностей, и в качестве специфического личностного свойства.

Тревожность — один из важнейших компонентов эмоциональной сферы человека, которая в свою очередь, влияет на отношение школьника к учебе, на его ожидания относительно будущего и на его успеваемость. При этом тревожность старшеклассника усиливается по мере приближения выпускных экзаменов.

В сложившихся за последние десятилетия социально-экономических условиях в нашей стране, в системе образования происходят большие изменения, касающиеся структуры образования, его форм, итогового контроля и других аспектов. Одним из таких изменений является введение в систему образования единого государственного экзамена. В этой связи все более актуальной становится психологическое исследование уровня тревожности учеников 11 класса в период подготовки. Нововведения в системе общеобразовательных учреждений предъявляют высокие требования к подготовке к экзаменам, к процедуре прохождения экзаменов.

Подготовка к единому государственному экзамену, обычно происходит в последние годы обучения. Все ресурсы направлены на выполнение поставленной задачи — сдачи единого государственного экзамена и поступлению в ВУЗ. В связи с этим уровень тревожности и напряжения у вы-

пускников не снижается. А высокий уровень тревожности на экзамене может привести к дезорганизации деятельности, снижению концентрации внимания и работоспособности. Таким образом, чем выше уровень тревожности у ребенка, тем меньше сил у него остаётся на учебную деятельность.

Общество предъявляет молодым людям требования по осуществлению реального выбора профессии, так как видит в нем субъекта профессиональной деятельности. Результаты этого выбора должны найти отражение в своеобразной внутренней позиции личности, с которой связаны особенности психического развития в раннем юношеском возрасте. Ранее, в обществе патриархально-феодалного типа, эта задача решалась преимущественно семьей и школой, в настоящее время родители часто оказываются неспособными ориентировать юношу в вопросе выбора профессии, так как являются неавторитетными в глазах ребенка.

Отличительной характеристикой современной ситуации является положение о том, что настоящий исторический период в развитии детства может быть охарактеризован как кризисный. Сущность этого кризиса заключается в разрыве, расхождении образовательной системы и системы взросления. Ни один период взросления не отражает этот разрыв так отчетливо, как период ранней юности. Взросление проходит вне системы образования, а образование — вне системы взросления. Следовательно, возможно существование двух ведущих деятельностей [7].

Ведущей деятельностью в юношеском возрасте в целом является учебно-профессиональная. Социальные мотивы, которые связаны с будущим, активно влияют на учебную деятельность

в этом возрасте. В юности проявляется большой избирательный интерес к различным учебным предметам. Основная мотивация познавательной деятельности этого периода — стремление приобрести социально значимую профессию. Психологическую основу для профессионального самоопределения в юности составляет, прежде всего, социальная потребность юношей и девушек обрести статус взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, получить автономию от старших, то есть, понять себя и свои возможности вместе с пониманием своего места и назначения в обществе. Другим важнейшим фактором, который составляет психологическую базу профессионального самоопределения и обеспечивает готовность юноши к вступлению во взрослую жизнь, является наличие потребностей и возможности, позволяющим с максимальной полнотой реализовать себя в гражданской деятельности, в труде, в будущей семейной жизни. Это, во-первых, потребность в общении и усвоение способов его построения; во-вторых, теоретическое мышление и возможность правильно ориентироваться в различных формах теоретического познания действительности (научном, художественном, этическом, правовом), что выступает в виде сложившейся основы научного и гражданского мировоззрения, а также сформированной рефлексии, которая обеспечивает осмысленное и критическое отношение к себе; в-третьих, потребность в труде и способность трудиться, овладение трудовой деятельностью, позволяющей войти в общественную и производственную деятельность, реализуя ее на творческих началах [2].

Первые исследования состояния беспокойства, тревоги принадлежат Зигмунду Фрейду. Он изучал данное проявление личности и охарактеризовал его как эмоциональное, включающее в себя переживание ожидания и неопределенности, чувство беспомощности. Эта характеристика акцентирует внимание не столько на компоненты рассматриваемого состояния, сколько на его внутренние причины [5].

Формулировку понятия «тревога» давали В.М. Астапов, Р. Лазарус, А.М. Прихожан, Ч.Д. Спилбергер, З. Фрейд, Р. Мартене и другие. В различных литературных источниках определение тревоги как эмоционального состояния является доминирующей, причем в работах многих авторов — это состояние чаще всего связано с эмоцией страха. Однако, более специфичной является тенденция рассматривать тревогу как особое состояние личности, имеющую сходство с другими эмоциональными состояниями — аффектами, чувствами [4, 5].

Понимание тревоги в теории Ч.Д. Спилбергера определяется следующими положениями [4]:

1. Ситуации, представляющие для человека определенную угрозу или лично значимые, вызывают в нем состояние тревоги. Субъективно тревога переживается как неприятное эмоциональное состояние различной интенсивности;

2. Интенсивность переживания тревоги пропорциональна степени угрозы или значимости причины переживаний. От этих факторов зависит длительность переживания состояния тревоги;

3. Высокотревожные индивиды воспринимают ситуации или обстоятельства, которые потенциально содержат возможность неудачи или угрозы, более интенсивно;

4. Ситуация тревоги сопровождается изменениями в поведении или же мобилизует защитные механизмы личности. Часто повторяющиеся стрессовые ситуации приводят к выработке типичных механизмов защиты.

После проведенного теоретического анализа литературных источников можно отметить следующие возрастные особенности старшеклассников: период юности — это период самоопределения, выбор будущей сферы деятельности, определение профессии. Юноша начинает ощущать освобождение от непосредственной зависимости близкого окружения (родных и близких). В юношеские годы окончательно определяется не только физическое, но и психическое развитие человека, развивается самосознание, юноша стремится к выработке своего мировоззрения, то есть наступает заключительный этап формирования личности. Для молодого человека в этом возрасте самое важное, чтобы его понимали, принимали и считались с его точкой зрения, дали ему возможность наиболее достойно проявить себя, учитывали его чувства и эмоции. Самое главное, чтобы он мог считать себя значимым, взаимодействовать с людьми и чтобы эти отношения с окружающими были продуктивными, качественными.

Основное психологическое приобретение ранней юности — открытие своего внутреннего мира, осознание своей уникальности, индивидуальности и неповторимости. Это открытие непосредственно связано с формированием индивидуального стиля жизни и переживается старшеклассниками как ценность.

Тревожность — это образование, которое возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может различаться по интенсивности и изменяться во времени, проявляется в переживании соматического и психического напряжения.

Анализируя и систематизируя рассмотренные ранее теории можно выделить несколько причин тревожного состояния: тревожность, основанная на реакции страха; тревога из-за потери любви; тревога из-за неспособности овладеть окружающей средой; тревога в состоянии фрустрации.

Исследование уровня тревожности у учащихся 11 классов в период подготовки к единому государственному экзамену проводилось в три этапа.

На первом этапе был проведен теоретический анализ отечественных и иностранных литературных источников; разработана программа исследования. Были отобраны методики для дальнейшего эмпирического исследования. Осуществлены постановка и обоснование проблемы, выдвинута цель, сформулированы задачи и рабочие гипотезы. Основное предположение: высокий уровень ситуативной тревожности будут демонстрировать больше половины испытуемых.

На втором этапе было проведено эмпирическое исследование, после которого была проведена количественная и качественная обработка полученных в ходе диагностики данных.

Третий этап — заключался в интерпретации результатов эмпирического исследования и математической обработке данных. Также на данном этапе были сформулированы выводы эмпирического исследования.

Цель исследования: изучить уровень тревожности у учащихся 11 классов в период подготовки к единому государственному экзамену.

При проведении эмпирического исследования использовался следующий психодиагностический инструментарий:

1. Методика А.М. Прихожан «Шкала личностной тревожности»;
2. Методика Е.Е. Ромицыной «Многомерная оценка детской тревожности»;
3. Методика оценки тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина «Шкала ситуативной тревожности».

На этапе эмпирического исследования с помощью специально подобранных методик нами были выявлены тревожные учащиеся 11 классов (60%). По результатам исследования личностной тревожности были определены высокие показатели в основном в школьной области, на пример в ситуации ответа у доски, общении с учителями (35%) и у учащихся, испытывающих страх потусторонних существ (25%), а именно «магическую тревожность».

Большинство выпускников показали высокие результаты при диагностике оценки характера тревожности по шкале «Снижение психической активности, обусловленное тревогой» (60%), что указывает на большое количество учащихся, которые реагируют на тревожный фактор среды признаками астении, оказывающими непосредственное влияние на развитие у них потребности в успехе, достижении высокого результата и т.п. Так же высокие показатели были выявлены в «Ситуации проверки знаний» (50%),

и в «Ситуациях взаимоотношений с учителями» (45%).

Высокие результаты при исследовании ситуативной тревожности показали больше половины учащихся (60%), что в очередной раз подтверждает сформулированную ранее гипотезу.

По полученным в ходе исследования результатам, мы видим, что большинство учащихся 11 классов имеют высокий и повышенный уровень тревожности по нескольким параметрам.

Анализ литературы и проведенное эмпирическое исследование указывают на то, что рост тревожности у учащихся 11 классов может являться следствием снижения успешности и продуктивности деятельности, особенно применительно к учебной деятельности. Тревожность в этих случаях часто порождается конфликтностью самооценки, наличием в ней противоречия между высокими притязаниями и достаточно сильной неуверенностью в себе. При таком конфликте дети вынуждены стремиться к тому, чтобы добиться успеха во всех сферах, порождая чувство постоянной неудовлетворенности, неустойчивости, напряженности. Это ведет к перегрузке и перенапряжению, выражающихся в нарушениях внимания, снижении работоспособности, а также повышенной утомляемости.

На эмпирическом этапе нами были выявлены учащиеся 11 классов с высоким и повышенным уровнем тревожности в количестве 24 человек (60%). Так же были определены наиболее тревожащие детей факторы: «Тревога в отношениях с учителями», «Тревога в отношениях со сверстниками», «Тревога в отношениях с родителями», в «Ситуации самовыражения», «Тревога, возникающая в ситуациях проверки знаний». Большое число учащихся так же испытывают страх потусторонних существ и тревогу в учебных ситуациях.

Данные результаты показали высокий уровень тревожности у учащихся 11 классов в период подготовки к единому государственному экзамену. В связи с этим у учащихся могут возникать проблемы как на психологическом (озабоченность, чувство неопределенности и беспомощности, постоянное напряжение, нервозность) так и на физиологическом уровне (усиленное сердцебиение, скачки артериального давления, Нарушения сна, учащенное дыхание). Также могут отмечаться поведенческие симптомы тревожности, такие как изменения в действиях, то есть изменения в поведении, которые замечают другие люди (на пример, психологические блоки, импульсивности т.д. когнитивные симптомы: изменения, которые происходят в мышлении и манере рассуждения (замедление мыслительного процесса, излишняя чувствительность и т.д.); социальные симптомы,

а именно те изменения, которые влияют на манеру общения и взаимодействия с другими людьми (раздражительность, трудности выражения мнений, эгоцентризм и т.д.).

Литература

1. *Крайг, Г., Бокум, Д.* Психология развития/ пер. с англ. А. Маслов, О. Орешкина, А. Попов.— 9-е изд.— СПб.: Питер, 2012.— 939 с.
2. *Мухина, В. С.* Возрастная психология. Феноменология развития: учебник.— М.: Академия, 2011.— с. 32.
3. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии.— СПб.: Питер, 2012.— 713 с.
4. *Спилбергер, Ч. Д.* Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги// Стресс и тревога в спорте.— М.: Физкультура и спорт, 1983.— С. 12–24.
5. *Фрейд, З.* Введение в психоанализ: лекции/ пер. с нем. Г. В. Барышниковой.— СПб.: Азбука-классика, 2011.— 478 с.
6. *Эльконин, Д. Б.* Психология развития человека.— М.: Аспект Пресс, 2001.— 460 с.
7. *Эльконин, Д. Б.* Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.— 4-е изд., стер.— М.: Издательский центр «Академия», 2007.— 384 с.

Разработка и валидизация ситуационного теста диагностики личностных компетенций руководителя

Д. А. Ермолина, И. Г. Сенин, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье обосновывается использование ситуационного теста как метода психологической диагностики личностных компетенций руководителя. Описывается процедура создания и валидизации оригинального теста диагностики личностных компетенций, разработанного на основе ситуационного подхода.

Ключевые слова: эффективность деятельности управления, личностные компетенции, ситуационный тест, критериальная и конструктивная валидность.

Определение уровня выраженности профессионально важных характеристик руководителя является одной из наиболее актуальных прикладных задач организационной психологии. Выявление тех психических свойств, которые, так или иначе, оказывают воздействие на эффективность деятельности руководителя, является важным направлением работы любого специалиста, занимающегося вопросами оптимизации управленческой деятельности и разработки программ обучения навыкам эффективного менеджмента. Среди всего многообразия личностных и когнитивных особенностей человека, которые могут влиять на выполнение руководителем своих управленческих функций, в последнее время всё чаще стали использоваться так называемые личностные компетенции.

Личностная компетенция — это базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и наилучшему исполнению своих профессиональных функций. Компетенция предопределяет специфику поведения человека, она определяет варианты поведения и мышления, распространяемые человеком на различные ситуации [3].

Компетенции — это те психологические характеристики, которые необходимы для успешного выполнения деятельности управления. От того, насколько высоким уровнем компетенций обладает конкретный управленец, зависит то, насколько грамотно им будут решаться служебные задачи для достижения намеченных целей организации.

Что касается методов оценки и диагностики личностных компетенций руководителя, то наиболее эффективным диагностическим инструментом для проведения этой работы можно считать так называемый ситуационный тест. Ситуационный тест — это диагностический инструмент, задания которого «помещают» оцениваемого человека в ситуацию, моделирующую определенный

аспект реальной жизни. Читая условия задачи, человек «погружается» в ситуацию очень близкую к реальной жизни или имитирующую ее. После внимательного изучения всех особенностей описанной ситуации ему нужно выбрать наиболее правильный, с его точки зрения, способ поведения в данной ситуации.

Эффективность работы испытуемого с ситуационным тестом, с одной стороны, основывается на свойствах его оперативного мышления. Но с другой стороны, каждое задание теста представляет собой не абстрактную мыслительную задачу, а вполне реальную жизненную ситуацию. А это, в свою очередь, задействует в решении заданий ситуационного теста не только когнитивный, но и личностный компонент.

Однако, несмотря на все свои преимущества, ситуационные тесты являются достаточно мало разработанным направлением психологической диагностики, нежели чем, к примеру, личностные опросники.

Таким образом, актуальность направления работы, связанного с разработкой ситуационных тестов, прогнозирующих эффективность профессиональной деятельности, кажется нам вполне очевидной.

Общая цель нашей работы заключается в разработке и психометрической проверке ситуационного теста диагностики личностных компетенций менеджера. Для реализации этой цели на первом этапе работы был проведен анализ литературных данных по этой проблематике [1, 4]. В итоге, нами был составлен следующий перечень из 6-ти компетенций, которые в наибольшей степени определяют эффективность деятельности управления любого уровня.

1. Управление изменениями;
2. Планирование и организация;
3. Межличностные навыки;

4. Ориентация на результат;
5. Лидерство;
6. Общий интеллект.

Далее нами был составлен набор тестовых заданий, представляющих из себя два блока ситуаций. В первый блок вошли 26 заданий-ситуаций. Каждое задание данного блока теста представляет собой описание какой-либо ситуации, связанной с деятельностью руководителя. Респондент должен представить себя в роли руководителя в каждой из предложенных ситуаций и выбрать наиболее верный с его точки зрения вариант решения данной ситуации. В каждом задании предлагается три варианта ответа. Выбирая тот или иной вариант ответа, испытуемый получает 0,1 или 2 балла.

Во второй блок вошло 4 задания на общий интеллект. Вариантов ответа к каждому заданию — 3. Выбирая определённый вариант, испытуемый получает либо 0 баллов, либо 2 балла.

На следующем этапе был проведен опрос экспертов. Экспертами выступили руководители в возрасте от 28 лет и старше. Количество экспертов — 10 человек. Первая и главная цель опроса экспертов заключалась в определении того, насколько реальными являются описанные ситуации и насколько они типичны для работы руководителя в разных организациях. Вторая цель заключалась в том, чтобы исключить из формулировок заданий незнакомые и непонятные термины или понятия. Кроме того, с помощью опроса экспертов мы постарались определить, насколько исчерпывающими являются варианты ответов, и нет ли среди них очевидных.

В результате опроса экспертов мы сократили формулировки заданий в ряде ситуаций, а в некоторых случаях описали ситуации более подробно. В одной из ситуаций были изменены варианты ответа.

Первый этап психометрической проверки методики заключался в определении диагностической пригодности каждого из заданий теста. На данном этапе работы нами был проведён анализ пунктов предварительной формы теста и проверка основных видов надёжности [2]. В результате данной процедуры была составлена окончательная форма опросника, включающая в себя 24 ситуативных задания.

На втором этапе была проведена оценка конструктивной и критериальной валидности второй окончательной формы опросника.

Оценка критериальной валидности проводилась путем сопоставления результатов тестирования с экспертной оценкой. В этих целях была разработана краткая анкета эксперта, включающая в себя 16 вопросов, касающихся эффектив-

ности деятельности того или иного руководителя. Всего было оценено 87 руководителей, работающих в различных сферах профессиональной деятельности в возрасте от 28 до 60 лет, имеющих стаж руководящей работы не менее 5 лет. Каждый испытуемый оценивался 3 экспертами. В число экспертов входили: 1) сам руководитель, 2) его непосредственный начальник, а также 3) коллега, равнозначный по должности.

В этой части исследования проводился подсчет коэффициент корреляции как между суммарной экспертной оценкой и итоговым баллом по нашему тесту, так и между суммарной экспертной оценкой и оценками по отдельным компетенциям, составляющим общий диагностический конструкт нашего теста.

Валидизационное исследование, посвященное оценке конструктивной валидности, проводилось путем сравнения оценок по отдельным компетенциям и итогового балла по нашему тесту с оценками по Методике оценки эффективности управления М. Лока и Р. Вилера LJI [5]. Методика позволяет определить насколько эффективно человек может выполнять функции руководителя, а также его предпочтения в выборе стиля управления. Исследование проводилось на той же самой выборке испытуемых.

Полученные коэффициенты корреляции представлены в таблице 1.

Таблица 1
Корреляции, полученные в валидизационных исследованиях

Показатели теста	Показатель LJI		Экспертная оценка	
	r	p	r	p
Управление изменениями	0,24	0,05	0,57	0,01
Планирование и организация	0,22	0,05	0,35	0,01
Межличностные навыки	0,23	0,05	0,59	0,01
Ориентация на результат	0,22	0,05	0,47	0,01
Лидерство	0,23	0,05	0,36	0,01
Общий интеллект	0,22	0,05	0,45	0,01
Итоговый балл	0,22	0,05	0,77	0,01

Таким образом, результаты двух валидизационных исследований показывают, что разработанный нами ситуационный тест диагностики профессиональных компетенций руководителя имеет относительно высокие показатели конструктивной и критериальной валидности, что позволяет счи-

тать его вполне пригодным для практического использования в целях дальнейшей апробации.

Литература

1. *Городнова, А. А.* Компетенции современного российского менеджера// Системы управления и контроля в российских и европейских компаниях.— Н. Новгород.: ГУ-ВШЭ, Нижегород. фил., Ун-т Флоренции, 2009.— С. 57–62.
2. *Сенин, И. Г., Ермолина, Д. А.* Разработка и первичная психометрическая проверка ситуационного теста диагностики профессиональных компетенций руководителя// Материалы всероссийской научно-практической конференции «Психология способностей и одаренности» Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2019.— С. 86–88.
3. *Спенсер, Л. М., Спенсер, С. М.* Компетенции. Модели максимальной эффективности работы.— М.: Нипро, 2005.— 384 с.
4. *Филонович, С. Р.* Лидерство и практические навыки менеджера: 17 модульная программа для менеджеров «Управление развитием организации». Модуль 9.— М.: Инфра-М, 2000. 328 с.
5. *Lock, M., Wheller, B.* Leadership Judgement Indicator// Manual. Hogrefe Ltd, Oxford, 2009.

КОНСУЛЬТАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.96

Психологические причины расстройств пищевого поведения

*А. О. Грицай, Ю. А. Панина, М. Ю. Жерихина,
г. Ярославль, Российская Федерация*

Аннотация. В данной статье раскрываются основные понятия, связанные с расстройствами пищевого поведения, описываются основные виды нарушений. Также описываются причины формирования такого поведения. Особое внимание уделяется анализу психологических причин расстройств пищевого поведения.

Ключевые слова: пищевое поведение, расстройство пищевого поведения, анорексия, булимия, психологические причины.

В данной статье мы хотели бы обратить внимание на психологические составляющие в расстройствах пищевого поведения. Пищевое поведение — ценностное отношение к пище и ее приему, стереотип питания в обыденных условиях и в ситуации стресса, поведение, ориентированное на образ собственного тела, и деятельность по формированию этого образа [1].

Пищевое поведение определяют не только потребности, но и полученные в прошлом знания и стратегии мышления [3]

Пищевое поведение человека является инстинктивным, то есть можно говорить о том, что оно определено врожденными потребностями, но оно может быть нарушено по определенным причинам, таким как наследственность, социальная среда, окружение семьи, соблюдение диет и множеством других факторов. [6]

Пищевая потребность у человека предстает в более сложном виде, являясь средством:

- разрядки психоэмоционального напряжения;
- чувственного наслаждения, выступающего как самоцель;
- общения, когда еда связана с пребыванием в коллективе;
- самоутверждения, когда первостепенную роль играют представления о престижности пищи и о соответствующей солидной внешности;
- поддержания определенных ритуалов или привычек (религиозные, национальные, семейные традиции);

- компенсации неудовлетворенных потребностей (в общении, а родительской заботе);
- награды или поощрения за счет вкусовых рецепторов.

Нарушением пищевого поведения называют психические расстройства, при которых обязательно наблюдается наличие совокупности поведенческих и психопатологических, физиологических симптомов. Чаще всего к расстройствам пищевого поведения относят такие нарушения, как булимия, анорексия, компульсивное переедание, нервная орторексия, психогенная рвота и др. Такие заболевания как анорексия, булимия, компульсивное переедание изучены больше всего, это психологические/психиатрические проблемы, которые могут иметь очень серьезные последствия.

Расстройство пищевого поведения — это серьезное заболевание, которое может привести к летальному исходу, и, как правило, лечение подобных заболеваний — процесс непростой и занимающий массу времени, а причиненный в результате заболевания вред здоровью может быть пожизненным. Люди, страдающие расстройствами пищевого поведения, скрывают их, хотя для борьбы с подобным заболеванием прежде всего нужно признаться в его существовании себе и окружающим. Расстройства пищевого поведения, как правило, комплексные, и, несмотря на многочисленные исследования, до сих пор неизвестно, какие конкретно факторы вызывают развитие подобных заболеваний. Вероятней всего, это сочетание культурных, семейных, генетических и биологических факторов.

В настоящее время людям еда стала намного доступнее, чем это было раньше, когда им приходилось добывать ее, приспособившись под окружающую среду. Доступность пищи стала больше, а механизмы пищевого поведения, которые накапливались веками, у человека остались те же. Тот человек, у которого раньше была потребность выживать, в связи с увеличением доступности пищи, по инерции продолжает потребление на том же уровне и, как следствие, увеличивать массу тела, и менять пищевое поведение не торопится, что приводит к определенным расстройствам. Помимо выживания существуют также и внутренние факторы, которые, влияют на пищевое поведение. Так как еда является самым быстрым способом получения удовольствия, она зачастую может становиться инструментом для снятия стресса или отвлечения от внутриличностных конфликтов.

Результатами пищевых нарушений могут быть достаточно серьезные проблемы с пищеварительной системой, вызывающие нарушение обмена веществ и влекущие за собой ожирение или недостаточный вес, которые в свою очередь спровоцируют последующие изменения в теле. При всем этом нарушения пищевого поведения влияют на социальную жизнь человека, которая может от этого также страдать.

Расстройство пищевого поведения проявляются также на разных уровнях.

Физические признаки:

- резкая потеря веса или частое изменение веса;
- обмороки или головокружения;
- постоянное ощущение усталости и расстройство сна;
- частое/постоянное ощущение холода, даже в теплую погоду.

Психологические признаки:

- озабоченность питанием, едой, формой и весом своего тела
- чувство обеспокоенности/тревоги во время еды
- «потеря контроля» во время еды
- искаженное восприятие собственного тела
- одержимость формой тела, весом и своим внешним видом
- стойкие убеждения о «плохой» и «хорошей» еде;
- изменения эмоционального и психологического состояния (например, депрессия, стресс, тревога, раздражительность, низкая самооценка);
- использование еды в качестве источника комфорта (например, принятие пищи, чтобы преодолеть скуку, стресс или депрессию);

- использование еды в качестве само-наказания (например, отказ от еды из-за депрессии, стресса или других эмоциональных причин).

Поведенческие признаки:

- поведение, мотивированное диетами (голодание, подсчитывание калорий/килоджоулей, избегание определенного типа пищи, например жиров и углеводов);
- потребление пищи в одиночестве и избегание приема пищи с другими людьми;
- свидетельства приступов неконтрольного переедания (вкл. исчезновение большого количества еды дома)
- изменение стиля одежды (например, использование мешковатой одежды)
- компульсивные или чрезмерные занятия физической нагрузкой (например, в плохую погоду или, несмотря на заболевание, травмы или общественные мероприятия; сильное огорчение в случае невозможности заняться физическими упражнениями) [7].

Некоторые виды нарушений пищевого поведения могут переходить из одного в другой, и порой, для обычных людей могут быть незаметны. Учеными было выяснено, что при нервной булимии наблюдается ухудшение мыслительных функций, связанных с деформациями головного мозга, возможно ожирение, которое влечет за собой атеросклероз, гипертонию, инфаркт миокарда, диабет и онкологические заболевания.

Нервная анорексия. Характеризуется полным отказом от пищи, либо строгими ограничениями в еде. Те, кто подвержены данному типу расстройства пищевого поведения употребляют такое количество еды, которого может едва хватать на поддержание жизнедеятельности организма.

Нервная булимия. Характеризуется отсутствием контроля заболевшим над количеством употребленной еды, и навязчивой идеей очиститься от съеденного.

Компульсивное переедание. Характеризуется теми же признаками, что и нервная булимия, отличием является лишь то, что переизбыток съеденного остается в организме.

Причины данных заболеваний могут быть очень разными. Одной из них является влияние СМИ и социума на общество, где женщинам навязывается представление идеальной фигуры, которой они должны соответствовать. Также причинами расстройств пищевого поведения могут становиться привычки, навязанные в детстве родителями, как например, просьбы бабушки доесть до конца всю тарелку, даже если ребенок совсем не хочет этого, неспособность справиться

со стрессом, как поиск самого легкого способа решения ситуации [5].

Эти расстройства делятся на подвиды. Так, «внутри» нервной анорексии на основании наличия/отсутствия булимических симптомов выделяют подтипы:

1. С ограничениями в режиме питания (restricting type), когда в структуре текущего эпизода нервной анорексии не наблюдается эпизодов переедания или, так называемого, «компенсаторного поведения» по типу самовызывания рвоты, приема слабительных средств, диуретиков, использования клизм;

2. С эпизодами переедания или компенсаторного поведения (binge-eating/purging type): эпизоды переедания и компенсаторного поведения, либо только компенсаторное поведение без предшествующего переедания.

Нервная булимия подразделяется на основании характеристики «компенсаторного поведения» на следующие подтипы.

1. С компенсаторным (очистительным) поведением (purging type), когда в текущем эпизоде нервной булимии пациент регулярно индуцирует рвоту или использует слабительные, диуретики, клизмы;

2. Без компенсаторного (очистительного) поведения (nonpurging type), когда в текущем эпизоде нервной булимии пациент использует иные неадекватные паттерны компенсаторного поведения (например, изнуряющие физические нагрузки, пост и пр.), но не индуцирует регулярно рвоту, не использует слабительные, диуретики и клизмы.

Изолированную подгруппу расстройств, обозначенную как расстройства по типу обжорства (binge-eating disorders), характеризуют (в отличие, в частности, от нервной булимии):

1. поведенческие проявления: при наличии булимических эпизодов практически отсутствует «компенсаторное поведение»;

2. соматические особенности (ожирение — достаточно часто, но не обязательно);

3. психологические признаки (неудовлетворенность образом собственного тела, сниженная самооценка, депрессия);

4. распространенность преимущественно в зрелом возрасте и достаточно часто у мужчин (в одной трети случаев). [2] Расстройства пищевого поведения существенно чаще встречаются у женщин (в сопоставлении с мужчинами как 6:1–10:1), что во многом опосредуется большей частотой раннего использования диет и сопутствующими психиатрическими проблемами (последние повышают риск развития пищевых расстройств в 7 раз). [4] В поле зрения психиатра такого рода больные попадают, как правило, в очень тяжелом

состоянии, с выраженными соматоэндокринными расстройствами. Такого рода положению вещей сопутствует сохраняющееся на сегодняшний день у части населения часто предвзятое отношение к психологической помощи в целом. С другой стороны, проведенные исследования констатируют, как правило, дисгармоничную структуру взаимоотношений в семьях больных с нарушениями пищевого поведения. Например, в семьях больных нервной анорексией имеет место практически полное неучастие или формальное участие отцов в жизни дочерей, тогда как матери демонстрируют неадекватное отношение в виде гиперопеки, моральной поддержки и одобрения аноректичного поведения, либо «отвержение» проблем больного. Такое положение вещей также затрудняет возможность своевременного контакта с психологической службой. «Заложниками» ситуации же становятся сами больные [2].

Таким образом, пищевое поведение с одной стороны является инстинктивным, помогающим поддержанию определенного уровня здоровья и активности индивидуума, а с другой стороны психическим проявлением эмоционального состояния, по которому можно выявить отклонения от нормы. Перечислим психологические причины, которые по нашему мнению могут приводить к расстройствам пищевого поведения:

1). Жизненные перемены. Многие люди, которые страдают расстройствами пищевого поведения, испытывают трудности, пытаясь справиться с различными переменами в жизни.

2). Семейные причины. Как правило, здоровые примеры в семье служат защитным механизмом от развития расстройств пищевого поведения, однако излишняя концентрация внимания родителей на вопросах, связанных со здоровым питанием и весом тела, может обладать обратным эффектом.

3). Социальные проблемы. Чаще всего люди, которые страдают расстройствами пищевого поведения, имеют низкую самооценку и болезненный эмоциональный опыт.

4). Неудачи в школе, на работе или в ситуациях, в которых требуется продемонстрировать свое конкурентное преимущество. Люди, страдающие расстройствами пищевого поведения, могут быть перфекционистами с завышенным уровнем притязаний.

5). Травматическое событие. Многие люди, страдающие расстройствами пищевого поведения, пережили в своей жизни сексуальное или физическое насилие, и потому они осознанно или неосознанно пытаются избежать ситуаций, которые в будущем могли бы привести к повторению пережитого.

Таким образом, расстройства пищевого поведения являются следствием действия различных причин. И терапия данных расстройств должна иметь комплексный характер, с обязательным учетом и рассмотрением психологических причин.

Литература

1. Менделевич, В.Д. Пищевые зависимости, аддикции — нервная анорексия, нервная булимия// Руководство по аддиктологии.— СПб.: Речь, 2007.— 768 с.
2. Скугаревский, О.А. Нарушения пищевого поведения: клинико-биологический подход// Белорусский медицинский журнал, 2002.— № 1.— С. 82–87.
3. Фрэнкин, Р.Е. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты.— 5-е изд.— СПб.: Питер, 2003.— 651 с.
4. Patton, G. C., Selzer, R., Coffey, C., Carlin, J. B., Wolfe, R. Onset of adolescent eating disorders: population based cohort study over 3 years// *BMJ*, 1999.— Vol. 318.— P. 765–768.
5. Расстройство пищевого поведения и причины его распространения.— Текст: электронный// synergy-journal: [сайт].— URL: <http://synergy-journal.ru/archive/article3435>.
6. Феноменология и классификация нарушений пищевого поведения (аналитический обзор литературы, часть I.— Текст: электронный// cyberininka: [сайт].— URL: <https://cyberininka.ru/article/n/fenomenologiya-i-klassifikatsiya-narusheniy-pischevogo-povedeniya-analiticheskiy-obzor-literatury-chast-i>
7. Расстройства пищевого поведения в Австралии.— Текст электронный: <https://www.nedc.com.au/assets/Fact-Sheets/Translations/Russian-Fact-Sheet-formatted.pdf>.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.01

Экзистенции психологии: страдание и наслаждение

В.В. Козлов, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье сделана попытка анализа экзистенциальных категорий страдания и наслаждения в истории философии и психологии, а также проведен анализ причин страдания и возможностей трансформации страдания в наслаждение. Особое внимание уделено психологическим функциям страдания в духовной психологии.

Ключевые слова: духовная традиция, сознание, страдание, наслаждение, личность, философия, установка.

Вне сомнения, проблема страдания и наслаждения психологичны в духовных традициях и в философии, так как является, по сути, переживанием индивидуальным личностным или групповым социально-психологическим.

Но само интегрирование категорий страдания и наслаждение в дискурс психологического мышления и психологической науки было особым.

В психоаналитической теории З. Фрейда страдание занимает особое место. С одной стороны, страдание присуще человеку закономерно в силу внутреннего конфликта всех структур психического между собой — Я — Оно и Сверх-Я. С другой, страдание неизбежно в силу неразвитости компенсаторных защитных механизмов личности (сублимации, проекции, подавления, рационализации и др.). С третьей, требование Оно немедленного удовлетворения бессознательных импульсов, влечений по принципу удовольствия, все время создает напряжение страдания и неудовлетворенности. В силу этих факторов страдание является обязательным спутником жизни человека — невротика. Сама биография отца-основателя психоанализа является неким символом страдания. И в этой биографии не только одиночество, изоляция, презрение и критика окружающих, предательство учеников, потеря близких и многие другие причины страдания. В 67 лет ему поставили диагноз рака полости рта. Врачи давали ему пять лет жизни, но он прожил 16. За это время он перенес более трех десятков операций, лучевую терапию и пересадку кожи. Ему удалили часть верхней челюсти, слизистой оболочки щеки и неба — пришлось носить протез. Несмотря на физические боли, страдания и мучения Фрейд работал до 83 лет. Трудно представить

реальную Голгофу протяженностью в 16 лет, но в жизни Зигмунда Фрейда она была.

Страдание как состояние человеческой психики исследовалось в работах Виктора Франкла, одного из величайших представителей экзистенциально-гуманистической психологии. Личный опыт страдания у Франкла глубокий. Как многих евреев (и не только) осенью 1942 года Виктора Франкла с женой, сестрой и родителями отправили в концлагерь Терезинштадт. Весной 1945 года Франкл был освобожден. К этому времени его родные были убиты или умерли от болезни в концлагерях.

В его понимании страдание имеет позитивный смысл для человека, поскольку оберегает от апатии, от духовного окования, делает духовно и нравственно богаче и сильнее. Страдание обращает человека к смыслу существования и его выживание в лагере зависит от его обетения. Этот смысл для человека, находящегося в лагере в экстремальном, пограничном состоянии, должен был быть безусловным смыслом, включающим в себя смысл страдания и смерти. Беспокойство большинства людей можно было выразить вопросом «Переживем ли мы лагерь?». Другой вопрос, который задавали Виктору Франклу, был таков: «Имеют ли смысл эти страдания, эта смерть?». Если отрицательный ответ на первый вопрос для большинства людей делал бессмысленными страдания и попытки пережить заключение, то отрицательный ответ на второй вопрос делал бессмысленным само выживание [8, 18].

В психологическом подходе к феномену страдания множество подходов и интерпретаций. Это социобиологические и экзистенциалистские исследования, фрейдистские и социально-психологические теории. В советской психологии в 20-м

столетии страданию не уделялось достаточно внимания, так как советский человек, по определению, должен был быть счастливым и гармоничным и не подвержен мелкобуржуазным упадочническим настроениям. Следует отметить, что страдание обойдено вниманием и советской философией, социологией и другими гуманитарными науками.

Страдание является психологическим фактом человеческого существования и, хотя оборачивается для личности то злом, то благом от контекста жизни и оценок, само по себе рождается из духовной сущности человека и за пределами добра и зла [11].

Страдание универсальное человеческое переживание, сопровождающее человека и человечество от рождения до смерти. В этом отношении страдание является экзистенциально-онтологической характеристикой самого существования человека. На уровне метафоры страдание является экзистенциально-онтологической характеристикой самого человеческого «Я». В некотором смысле — рая для человека нет и быть не может, ибо вне страдания нет самой души и сути человека. Бороться со страданием не имеет смысла, его надо пережить. Страдание неискоренимо в самой природе души человека. Оно предзаложено в естестве функционирования самоосознания, «Эго-сознания», «Я» человека.

Вне сомнения, оно является необходимым условием для становления личности и прогрессивного развития человечества, так как создает основную энергию неудовлетворенности бытием и жажду наслаждения.

Страдание как психологическая категория и экзистенциальное переживание может быть осмыслено и исследовано в рамках психологии духовности [2, 4, 7, 9, 12].

В современных условиях для человека видеть и мыслить реальность через категорию страдания очень трудно, так как наше бинарное мышление, опираясь на свой эмпирический опыт, всегда находит противоположность страданию — наслаждение.

Мы уже писали, что согласно буддизму, страдание непременно и обязательно испытывает любое живое существо, поэтому всякая жизнь — страдание. Рождение есть страдание, расстройство здоровья — страдание, болезнь — страдание, смерть — страдание, соприкосновение с неприятным — страдание, разлука с приятным — страдание, необладание желанным также ведет к страданию [9].

Автор этой статьи побывал в 55 странах мира и по своему опыту может сказать, что современный человек ориентирован больше на наслаждение.

В сознании современного индустриального человека существует противоположное буддийскому понимание, что любое живое существо непременно и обязательно испытывает наслаждение, поэтому всякая жизнь — это возможность наслаждения: рождение это освобождение и наслаждение, здоровье это наслаждение, соприкосновение с приятным — наслаждение, разлука с неприятным — наслаждение, обладание желанным также ведет к наслаждению.

Есть страдание, но есть и наслаждение. В мышлении существует не только в бинарности добра и зла, страдания и наслаждения, грусти и радости, нищеты и богатства, но и некоторое статистическое представление об их соотношении.

Личность 21-го века не только думает о некотором процентном соотношении страдания и наслаждения как бытийных фактах человеческого существования, но и стремится к тому, чтобы страдания было меньше, а наслаждения больше. Основная мотивация современника заключается в том, чтобы жизнь стала «вечным кайфом», «потоком счастья и гармонии», «океаном наслаждения».

Доминанта мышления и центр внимания самосознания нормального человеческого существа — наслаждение.

Наслаждение является системообразующим, интегрирующим фактором человеческой активности.

Именно поэтому нормальному человеку очень трудно понять и принять страдание как единственный достоверный факт существования.

Более того, первая благородная истина буддизма («есть страдание, и ничего нет, кроме страдания») выглядит не соответствующей реальности и вызывает мощное личностное сопротивление.

Понимание жизни как страдания возможно и для ума современника, но на дне депрессии и скорби, как выражение пессимизма или усталости от жизни стареющего человека или стареющей социальной общности, в которой уже исчерпаны радости совместного бытия.

Но даже в этой ситуации каждого человека в отдельности и всех их вместе объединяет идея временности страдания, надежда, что страдание и отчаяние пройдет как кошмарный сон — стоит раскрыть глаза и все рассеется — придет радость жизни, наслаждение существованием... В крайнем случае — всегда есть маленькие удовольствия...

Но понимание и глубинное принятие страдания как фундаментального тезиса, универсального всеохватывающего закона, предельной идеи, истины, невозможно или даже если такое понимание существует, то является скачком в предель-

ное наслаждение обладания истиной. В этом отношении глубина эпистемологического страдания оборачивается вершиной эпистемологического наслаждения.

Но в эпистемологическом аспекте основным законом мироздания является закон зависимо-го происхождения, по которому ни одно явление не возникает без соответствующей причины. Однако, исходя из этого закона, установить первопричину любого явления или действия невозможно, т.к. ею является вся цепь бытия и одновременно целостная взаимосвязь всех вещей. Таким образом глубина эпистемологического страдания безупречно аргументировано для познающего субъекта и любое «вот оно как» является только полноценным восторгом кучи мусора своего сознания.

В соответствии с этими тезисами представление о фактуальности страдания как переживания является наиболее адекватным и мы должны рассматривать и принимать существующий мир таким, каков он есть — в страдании.

В психологическом контексте страдание является всегда фактом сознания и фактом мира, созданного сознанием. И меняя свой внутренний мир мы можем изменить мир страдания, который вроде бы предзадан «объективной реальностью», Богом веры, философским Универсумом, кармой, судьбой, предначертанием, но эти предзаданности так же являются продуктами сознания, ценностными и мировоззренческими смыслами, контекстами жизни.

Таким образом, в психологическом понимании страдание, как и наслаждение, являются выбором человека, который свободен — сам себе господин воли и сознания, мировосприятия и переживания, смысла и отношения.

Для основной массы людей страдание ассоциировано с самой идеей жизни: если *страдаешь* — значит *живешь*. Если человек наполнил свое самосознание религиозной верой и существует в мирах, созданных авраамическими религиями (иудаизм, христианство, ислам), то он *правильно живет* (в Яхве, Христе, Аллахе), если *живет, страдая* [4, 7, 11].

Тот же контекст в тенгрианстве, буддизме, маздеизме, шиваизме, брахманизме, вишнуизме и во многих других направлениях эзотерических и экзотерических духовных традиций.

Что касается философских учений, их понимания этого универсалия — страдания, то они несут в себе печать духовных традиций. Философами всегда становились люди образованные, а любое образование было образованием в первую очередь духовным. В этом отражается логика философского мышления категории страдания как сути

самой жизни, ее экзистенции, ее истины, онтологического закона бытия.

Если философия и была способом превозмочь страдания, то в его высшем проявлении — софии, мудрости как состояния атараксии или апполонического инстаза. А мудрость была редкостью среди философов, а сама философия была занятием аристократическим — перстов указующих было мало — куда идти за пределы страдания, и персты иные были, но указывали на вершину, где богам тесно, а смертным не уютно.

Конечно, был Сократ и майевтика, но его палец указующий быстро засох, отравленный цикутой благодарными за философский урок.

Конечно, был Платон и Академия и даже попытки построить идеальное государство, в котором не было бы страдания. «Платон отправлялся впоследствии в Сицилию, чтобы с помощью Дионисия Сиракузского основать там идеальное государство, в котором философы вместо чаши с ядом получали бы бразды правления». Принятый сначала хорошо, философ скоро отсылается с бесчестьем и даже, по некоторым свидетельствам, продается в рабство, из которого позже освобождается. Эта попытка закончилась большим провалом и Платон чуть было не распрощался с жизнью и сам пострадал сильно, был лишен свободы и его чуть было не убили.

Может ли философ не страдать?

Может, если его фронеизис (мудрость) наполнена тишиной сознания и его восприятие инстазом, умилением, восторгом красотой мира.

Наверно именно такого философа Платон называл вакхантом, к которым причислял и себя.

Но это наслаждение философа Платон представлял как бытие чистого сознания в трансцендентном мире вечных идей вне тела. В диалоге «Федр» Платон дает точное описание своего опыта: «Мы вместе со счастливым сонмом видели блаженное зрелище, одни — следуя за Зевсом, а другие — за кем-нибудь другим из богов, и общались к таинствам, которые можно по праву назвать самыми блаженными с и которые мы совершали [...] Допущенные к видениям непорочным, простым, неколебимым и счастливым, мы созерцали их в свете чистом, чистые сами и еще не отмеченные, словно надгробием, той оболочкой, которую мы теперь называем телом и которую не можем сбросить, как улитка — свой домик».

Для Платона душа человека до его рождения пребывает в царстве чистой мысли и красоты. Затем она попадает на грешную землю, где, временно находится в человеческом теле, как узник в темнице.

Та специфическая и специальная форма мышления, которая получила характерное название

«философия» — «любовь к мудрости», в процессе своего развития несколько тысячелетий исследовала и раскрывала «мудрость». Но любовь (особенно к мудрости), как известно, чувство многоликое и искажающее реальность и часто приводит к страданию.

Вне сомнения, свет и вершина философии — блаженство мудростью.

Но сознание философа танцует с тенями.

Философия — плод страдания и источник страдания.

Для людей, не умеющих или не могущих наслаждаться красотой и простотой жизни.

Кто наслаждается, тому философия не нужна или нужна в той степени, чтобы понять истину — мудрость в наслаждении.

В этом представлении есть полная аналогия по отношению к психологии.

Кто наслаждается, тому психология тоже не нужна, не нужна полностью без всякой тенденции к пониманию.

Но чтобы понять, как происходит фиксация на страдании, как маятник раскачивается в сторону наслаждения и как танцует вечная пара — страдание и наслаждение и как они сливаются в единое, для этого нужна психология.

В психологической интерпретации страдания мы можем обозначить этот феномен как общую установку человека страдать, которая бессознательна и существует как контекст в отношении больших классов личностных и групповых явлений.

Установка страдать является глобальной смысловой установкой и лежит в основе не только мироощущения, но и целостности и последовательности поведения личности, определяет норму его реакции на феноменологию существования. В социальном аспекте установки это готовность к восприятию и действию в контексте страдания — любое переживаемое отношение к людям приводит к страданию, любое взаимодействие с людьми приносит страдание. Как известно, страдание является самым глубоким духовным мучением, что является основным эмоциональным аргументом установки страдать. Обычно, чем сильнее эмоциональная реакция на жизненное событие, тем сильнее закрепляется установка. Установка проявляется в моторном компоненте как готовность к действию — страданию и жертвоприношению, сенсорном — готовность воспринимать страдание как факт существования, в умственном — готовность к определенным стереотипам мышления, ассоциированным со страданием.

Страдание в человеческой жизни многомерно и многолико.

С одной стороны оно ассоциировано с телом: немощность, физическая боль, упадок сил, неудовлетворенность телесных нужд (голод, секс, жажда, лишение воздуха) или их перенасыщение (переедание, сексуальное истощение, перенапряжение от избытка энергии и гиперактивности).

Мир телесной боли: раны, болезни, функциональные нарушения, бессонница, мигрень, отчаяние от приступов боли в организме... Рождение, старение и смерть — признаки телесного страдания. Представление о страдании как о телесном феномене и искреннее переживание такого страдания присуще примитивным формам сознания — животным, неразвитым человеческим существам с низким интеллектом и упрощенной психикой, но ими телесное переживание всегда переживается в «здесь и сейчас». В отличие от них человек может пережить страдание в воспоминаниях о телесном страдании и предвосхищении, предчувствии телесного страдания.

Тело является системообразующим фактором функционирования материального Эго.

На языке психологии страдание связано со многими измерениями функционирования тела: болезнь, несчастный случай, операция, угроза уничтожения тела — переживание катастрофы, рождение ребенка, выкидыш, аборт, чрезвычайное физическое напряжение, длительное лишение пищи, сенсорная депривация, депривация сна, чрезмерный сексуальный опыт, длительная сексуальная неудовлетворенность или травматичный сексуальный опыт, возрастное изменение образа физического, катастрофически быстрое похудение или ожирение. Мы не будем анализировать глубоко все причины телесного страдания, так как мы это сделали достаточно подробно в психологии кризиса [13].

Страдание от материальных потерь для современного человека не менее важны, чем телесные. Потеряв деньги, дом, драгоценности, автомобиль, дачу, землю и другие материальные ценности, практически любой человек будет испытывать внутренние страдания, которые могут проявляться разными способами вплоть до глубокой депрессии или суицида. Именно поэтому потеря значимых предметов и ценностей вследствие пожара, стихийного бедствия, банкротства, грабежа, обмана, разорения и т.д. мы отождествляем со страданием от материальных потерь.

Страдание может спровоцировано социальными трудностями и может быть инициировано следующими факторами:

1. Потеря интегративного статуса (работы или учебы).
2. Потеря или деструктивное выполнение для личности значимой социальной роли.

3. Деформация значимых социальных связей, которые провоцируют сильные эмоциональные переживания и обозначаются личностью как крупные неудачи:

- конец значимых любовных отношений,
- чрезмерное пребывание в агрессивной среде,
- развод,
- потеря лидерских позиций,
- изгнание из значимой социальной общности,
- вынужденная социальная депривация,
- длительное насильственное пребывание в несвойственной роли [13].

В *духовном Эго* страдание обусловлено всеми другими 4 великими проблемами человеческого бытия — одиночеством, переживанием своей никчемности, абсурдом и смертью.

Страдание от потери смысла жизни вследствие личностной дезинтеграции может быть предельным. Стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни мы рассматриваем как мотивационную тенденцию, присущую всем людям и являющуюся основным двигателем поведения и развития личности. На начальных стадиях потери смысла у человека возникает ощущение, что ему чего-то «недостает», но он не может сказать, чего именно. К этому постепенно добавляется ощущение ненормальности и пустоты повседневной жизни. Индивид начинает искать истоки и назначение жизни. Состояние тревоги и беспокойства становится все более мучительным, а ощущение внутренней пустоты — невыносимым. Человек чувствует, что сходит с ума: то, что составляло его жизнь, теперь большей частью исчезло для него как сон, тогда как новый свет еще не явился. Человек стремится обрести смысл и ощущает фрустрацию или вакуум, если это стремление остается нереализованным;

1). Нравственный кризис, который заключается в том, что у личности просыпается или обостряется совесть; возникает новое чувство ответственности, а вместе с ним тяжкое чувство вины и муки, отчаяние и раскаяние. Человек судит себя по всей строгости и впадает в глубокую депрессию. На этой острой стадии нередко приходят мысли о самоубийстве. Человеку кажется, что единственным логическим завершением его внутреннего страдания, мучения и распада может быть физическое уничтожение. Человек не может ни принять повседневную жизнь, ни удовлетвориться ею как прежде. Это состояние очень напоминает психотическую депрессию или «меланхолию», для которой характерны острое чувство собственной недостойности, постоянное самоуничижение и самообвинение;

2). Углубленное участие в различных формах медитации и духовной практики, предназначенные для активизации духовных переживаний: методики дзэн, буддийские медитации випассаны, упражнения Кундалини-йоги, суфийские упражнения, чтение христианских молитв, различные аскетические депривационные практики (пещерная, пустынная, лесная, замуровывание в каменные мешки и др.), монашеские размышления, статические медитации на янтры, мандалы и т.д. могут стать страданием как процессом с одной стороны, с другой — быть причиной переживания страдания, когда интегративные способности человека не развиты;

3). Групповые и индивидуальные эксперименты с использованием психоделических веществ;

4). Участие в различных интенсивных формах групповой психологической работы с личностью;

5). Неподготовленное включение в различные этнические ритуалы и экстатические практики.

6). Участие в жизни тоталитарных сект.

Анализ страдания как экзистенции показывает, что это переживание возникает в условиях угрозы или повреждении смысловых конструктов духовного Эго, которые имеют личностную ценность [11].

Глобально — страдание это потеря свободы (сам себе господин и властелин реальности) и отвлечение к бытию, которое человек не может принять его как таковое и не может превозмочь существующие обстоятельства жизни. Само страдание в такой ситуации связана с потерей себя, изоляцией и одиночеством, покорностью и отчаянием, полной зависимостью от внешних факторов, потерей радости, удовольствия и наслаждения и потерей перспективы существования — уже ничего не изменится и не будет, и я не могу это изменить.

Страдание может быть связано с невозможностью реализовать основные тенденции личности, с динамическими характеристиками личности.

То есть страдание может быть обусловлено особенностями реализации экспансивной, трансформационной и консервативной тенденций личности:

— быстрое преуспевание личности в материальной сфере, когда в течение короткого срока накапливается не соотносимое с притязаниями личности экономические богатства;

— раздирающая нищета, в ситуации которой экспансивная функция сведена до минимума и часто средств не хватает даже на физическое существование человека. Особенную опасность представляет для личности в тех случаях, когда это не позволяет реализовать значимую социальную функцию (накормить семью, купить медикаменты для близкого при болезни и др.);

— «из грязи в князи», когда вследствие удачного стечения обстоятельств личность попадает в социальную страту, с представителями которого не имеет коммуникативных навыков и, что не менее важно, не имеет готовности выполнять властные, управленческие, ролевые функции. Фрустрация данного вида, возникающая вследствие быстрой реализации экспансивной функции, может привести к экзистенциальной пустоте;

— «я достоин большего» — большой разрыв между личностными притязаниями на социальный рост и достигнутым статусом вследствие невозможности реализации экспансивной функции социального Эго;

— слишком быстрое протекание процесса духовного самораскрытия; скорость этого процесса превышает интегративные возможности человека, и он принимает драматические формы. Люди, оказавшиеся в таком кризисе, подвергаются натиску переживаний, которые внезапно бросают вызов всем их прежним убеждениям и самому образу жизни;

— слишком медленное протекание духовного самораскрытия, когда поиск основных смыслов существования превращается в мучительное ожидание и трагическую безысходность. Часто активация психики, характерная для таких кризисов, включает в себя проявление различных старых травматических воспоминаний и впечатлений; в силу этого происходит нарушение повседневного существования человека и обесценивание доминирующих аспектов жизни;

— когнитивная интоксикация — слишком быстрое накопление знаний в определенной науке, виде деятельности или столкновение с большим массивом информации и переживаний в жизни;

— качественные быстрые личностные изменения при возрастных и ситуативных кризисах, к которым не готова как сама личность, так и социальное окружение;

— «тоска стабильности», когда развитость консервативной тенденции приводит к материальной, социальной стабильности такого порядка, что вызывает ощущение пресности и бесцветности жизни. С личностью в такой ситуации «ничего не происходит» и это вызывает экзистенциальную тоску существования;

— «тоска по стабильности» — при невозможности реализации консервативной тенденции и динамичности жизненных обстоятельств у человека возникает ощущение зыбкости и ненадежности жизни, которые и являются причиной экзистенциальной тоски по порядку и устроенности [13].

Все формы страдания, которые мы описали выше, не исключают друг друга и могут вмещаться в одной личности. Они являются определенными ступенями развития человека, и в рамках конкрет-

ной личности мы можем говорить о преобладании одной из форм страдания.

Пиковое прекращение страдания является результатом восприятия-понимания-переживания страдания в миллионах образов телесного, материального, социального, духовного мучения. Такое глубокое проникновение в суть рождает безупречное озарение страдания не как о чем-то внешнем, вторгающемся из враждебного мира, что можно встретить в своей жизни, а как о чем-то, зарождающемся и исходящим из тебя самого [9, 10].

Страдание в этот момент перестает быть чем-то чуждым или случайным, но выступает как ядро собственного самосотворенного бытия.

Именно в этот момент человек начинает понимать глубинное содержание страдания как экзистенциального факта бытия в мире и наполняется состраданием к другому, к другим, к миру. Это является великим преобразующим моментом, альфой и омегой рождения человеческой духовности — остановки колеса страдания.

Страдание невозможно прекратить как онтологический факт, присущий бытию.

Страдание можно прекратить, пробудившись в индивидуальном сознании — достигнув реального знания.

Прекращение страдания и есть наслаждение.

Это преобразование дает возможность все время переживать восторг и радость от полноты самой жизни — сущностного наслаждения.

В современном общественном сознании существует отношение к страданию как полностью негативному феномену существования.

Сорокалетний опыт работы в психологии показывает, что следует пересмотреть односторонний взгляд на теоретическое и методологическое рассмотрение роли страдания в жизни человека, развитии личности, преодолеть социальные и культурные, религиозные и философские стереотипы к данному важному феномену человеческого существования.

Страдание на наш взгляд несет в себе потенциальную функцию очищения и запуска реальной трансформации психодуховной сущности человека через осознание реальной экзистенциальной основы его существования и через слом прежней структуры личности. Страдание всегда присутствует в процессе психодуховной трансформации личности, ярко проявляясь в психодуховных кризисах.

Термин страдания мы рассматриваем как психическое состояние, возникающее в результате сверхсильных или разрушительных воздействий на базовые структуры личности, при угрозе его существованию или целостности. Страдание слу-

жит стимулом для разнообразных ответных реакций, направленных на устранение внешних или внутренних факторов, обусловивших возникновение этого ощущения.

Феномен страдания в процессе психодуховной трансформации личности может манифестироваться в двух формах:

1) как направленный, сознательно применяемый метод изменения состояния сознания (психотехнологический аспект);

2) как сопутствующее психодуховным кризисам психическое состояние (катализирующий аспект).

Определение причин и истоков психологического страдания человека является одной из древнейших проблем. Ответ искали в рамках религиозных и философских учений таких как: буддизм, христианство, экзистенциализм и др. Для нашей работы важно, прежде всего, выделить конкретные причины проявления страдания как состояние сознания обусловленного психодуховным кризисом.

Здесь, на наш взгляд, причиной является дисбаланс, разрушение, слом в духовном эго. Мы можем сказать, что страдание появляется там и тогда, когда происходит разрушение личностной структуры, которая представляет собой совокупность идентификаций личности, наполненных различным семантическим содержанием. Такое объяснение дает нам довольно стройную базовую методологическую основу объяснения причин и механизма проявления страдания в пространстве психодуховного кризиса и преобладания его в состоянии сознания и как состояние сознания.

Страдание в психологическом содержании выполняет следующие функции:

1) *сигнальная* — характеризуется тем, что обращает внимание человека на происходящие дисбалансирующие, разрушительные тенденции в структуре личности. Позволяет личности осознать, что «что-то не так», сужает сознание, направляет осознание на реальную проблему;

2) *дисбалансирующая, разрушающая* — страдание сопровождает и катализирует разрушительные тенденции в личности. При этом человек переживает мучения и тяготы, которые не он выбирает, а которым он отдан. Переживание страдания всегда является субъективным чувством разрушения чего-то жизненно важного, но это уничтожение и подрывание основ бытия человек не в воле остановить и прервать;

3) *созидающая* — страдание требует для своего прекращения новой гармонии и баланса в структуре духовного Эго заставляет личность искать пути оптимального решения проблемы путем построения новой структуры личности, прекратить

разрушения, которые доставляют боль и восстановить содержания, которые мы переживаем как сохраняющие и несущие жизнь;

4) *иницирующая, очищающая* — более глубокое осмысление этой функции находится в рамках различных духовных традиций, таких как христианство (более явно в православной ветви), исламе, буддизме, шаманизме (шаманская болезнь), других религиозных традициях. Эта матрица духовных традиций преподполагает, что страдание является горнилом, в котором сгорает греховность человеческая, негативная карма, происходит посвящение в духовность, сакральное очищение, освящение души;

5) *расширение осознания* через погружение в экзистенциальное пространство существования. Страдание вызывает состояние сознания, в котором возможно глубокое постижение экзистенциальных основ жизни человека, проявляется высшая восприимчивость к процессу бытия, что способствует глубокому переосмыслению всего образа жизни личности.

Все это позволяет рассматривать страдание не как лишь негативный аспект жизни человека, а видеть в нем позитивный процесс:

- физической и психической трансформации;
- личностного роста;
- способ изменения сознания;
- силу и механизм самоисцеления;
- духовное возрождение.

Страдание, несчастье, нужда, потеря, разрушение, боль имеют очень глубокий смысл для человека, который их переживает и по природе страдание имеет предельную ценность как источник неудовлетворенности и вызова жизни.

Литература

1. *Джеймс, У.* Многообразие религиозного опыта.— СПб.: Андреев и сыновья, 1993.— 418 с.
2. *Козлов, В. В.* Интегративная психология: пути духовного поиска или освящение повседневности.— Москва: Психотерапия, 2007.— 528 с.
3. *Козлов, В. В.* Дао трансформации.— М.: МАПН, 1998.— 189 с.
4. *Козлов, В. В., Кукина, М. В.* Психология смерти.— М.: Институт консультирования и системных решений, 2016.— 376 с.
5. *Козлов, В. В.* Психология творчества. Свет, сумерки и тёмная ночь души.— М.: ГАЛА-издательство, 2008.— 112 с.
6. *Козлов В. В., Донченко И. А.* Психология успеха: жизнь с вершины.— Запорожье: СТАТУС, 2019.— 144 с.
7. *Козлов, В. В.* Трансперсональная психология. Измененные состояния сознания, околосмертные переживания, интуиция, психология духовности: учеб. пособие.— М.: Сер. Психологическое образование, ЭКСМО.— 510 с.

8. *Козлов, В. В.* Движение за развитие человеческого потенциала.— Ярославль: РПФ «Титул», 2017.— 198 с.
9. *Козлов, В. В.* Психология буддизма. Четвертое колесо дхармы.— Вологда: Древности Севера, 2016.— 296 с.
10. *Козлов, В. В.* Психология любви.— М., 2016.— 179 с.
11. *Козлов, В. В.* Основы духовной психологии: высшие состояния пробуждения.— М.: Институт консультирования и системных решений, 2018.— 280 с.
12. *Козлов, В. В.* Психология дзэн-буддизма.— Ярославль: МАПН, 2019.— 138 с.
13. *Козлов, В. В.* Психология кризиса.— М.: Институт консультирования и системных решений, 2014.— 528 с.
14. *Козлов, В. В.* Интенсивные интегративные психотехнологии. Теория. Практика. Эксперимент.— М: МАПН, 1998.— 427 с.
15. *Козлов, В. В.* Психология творчества.— М.: Институт консультирования и системных решений, 2017.— 184 с.
16. *Мазиллов, В. А.* Методология психологической науки: история и современность.— Ярославль: ЯГПУ, 2017.— 435 с.
17. *Петренко, В. Ф.* Базовые метафоры психологических теорий// Развитие личности, 2012.— № 3.— С. 78–99.
18. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла.— М.: Прогресс, 1990—368 с.
19. *Шадриков, В. Д.* Ментальное развитие человека.— М.: Аспект Пресс, 2007.— 284 с.

К 75-летию Победы в Великой Отечественной войне **Михаил Семенович Роговин**

В этом году отмечается 75-летний Юбилей Победы в Великой Отечественной Войне. Главный праздник для нашей страны, священнейшая дата в истории нашей Родины — это и знаменательный повод вспомнить героев-освободителей, тружеников тыла и всех сограждан, благодаря подвигу которых было низвергнуто самое страшное зло в истории человечества, поклониться им. Наш святой долг также — отдать дань памяти, разумеется, нашим родственникам и близким людям. В истории Ярославской психологической школы и факультета психологии Демидовского университета оставил яркий след известный отечественный психолог, видный ученый, фронтовик, талантливый педагог и просто замечательный человек — доктор психологических наук, профессор Михаил Семенович Роговин.



Михаил Семенович Роговин родился 27 октября 1921 г. в Москве в семье приват-доцента Московского госуниверситета известного философа и переводчика Семена Мироновича Роговина. М. С. Роговин поступил на механико-математический факультет МГУ. Вскоре началась Великая Отечественная Война, и Михаил Семенович прямо со студенческой скамьи в 1942 году был направлен на службу в танковые части. Армии он отдал 14 лет жизни, прошел всю войну, принимал участие в боях под Москвой и Смоленском, в освобождении Венгрии и Чехословакии, а также в войне против Японии. Был командиром танка. Затем, после ранения был назначен инструктором и военным переводчиком. Награжден двумя орденами и многими медалями.

По воспоминаниям Г. В. Залевского Михаил Семенович «был несколько раз ранен, горел в танке, выжил благодаря тому, как он мне рассказывал, что «когда во время какой-либо паники все бежали в одну сторону, я бежал в другую сторону». Это было сказано как бы в шутку, но в этой шутке — большая доля правды в том смысле, что Михаил Семенович был человеком очень свободолюбивым, независимым, не терпел диктата, предпочитал делать в жизни свой выбор. Таким он был и в науке».

После войны М. С. Роговин окончил два факультета Военного института иностранных языков, поступил в аспирантуру в МГИИЯ. В 1956 г. защитил кандидатскую диссертацию «Проблема понимания». В конце 1950-х — начале 1960-х работал в фундаментальной библиотеке по общественным наукам АН СССР, преподавал на кафедре психологии МГПИ им. В. И. Ленина; в 1970–80-х гг. был профессором на факультете психологии Ярославского государственного университета. В последние годы жизни Михаил Семенович заведовал кафедрой психологии в Московском государственном лингвистическом университете. В 1968 г. он успешно защитил докторскую диссертацию по теме «Элементы общей и патологической психологии в построении психологической теории».

Вместе с тем, особый период работы Михаила Семеновича связан с факультетом психологии Демидовского университета. Ему он отдал почти 20 лет своей жизни и внес значительный вклад в становление факультета и нашей научной школы в целом. Он пришел на факультет, будучи уже крупным ученым, и всегда был для коллег высочайшим авторите-

том. К нему часто обращались за советом, за консультацией по самым различным психологическим проблемам и всегда получали помощь, поскольку в знании психологической литературы, особенно зарубежной, ему не было равных. Профессиональный переводчик, он свободно читал на английском, немецком и французском языках, много времени проводил в читальных залах, следил за книжными новинками и имел прекрасную личную библиотеку. Кроме того, Михаил Семенович оказал неоценимую помощь в формировании библиотечного фонда ЯрГУ психологической литературой.

М. С. Роговиным опубликовано более 350 научных работ по проблемам военной психологии, истории психологии, философским вопросам психологии, методологии психологии, психологии познавательных процессов, патопсихологии, среди них монографии и учебные пособия: «Введение в психологию» (1969), «Философские проблемы теории памяти» (1966), «Проблемы теории памяти» (1977), «Структурно-уровневые теории в психологии» (1977), «Психологическое исследование» (1979), «Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования» (1988, в соавторстве), «Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности» (1985, в соавторстве), «Основы исследования в акциональных науках» (1993, в соавторстве) и другие.

Михаил Семенович Роговин — замечательный ученый, прославленный ветеран Великой Отечественной Войны, прекрасный педагог, уважаемый и любимый коллегами и студентами человек. Таким он навсегда остался в памяти ярославских психологов. Его портрет размещен в главном стенде Музея факультета психологии Ярославского государственного университета на самом верхнем ряду бок о бок с портретами основателей Ярославской психологической школы.

А. А. Карпов

У Виктора Ивановича Панова — славный юбилей!



Юбилей — своего рода веха, позволяющая подвести определенные итоги очередного этапа жизненного пути. С учетом возраста юбиляра такую рефлексию проводить становится труднее, поскольку накапливается огромное количество творческих достижений. Основным двигателем получения впечатляющих научных результатов, достигнутых ученым, является его личность.

О личности Виктора Ивановича Панова говорить и писать легко, ибо он очень естественен. Легкость общения с ним обусловлена его доброжелательностью, открытостью. Обладая широкой душой, он тонко понимает состояние другого человека, прозорлив, умеет просчитывать развитие ситуации и выбирать оптимальное ее решение. Заботлив в общении с коллегами, независимо от их статуса и возраста. Гармоничность его личности проявляется в том, что тактичность сочетается с принципиальностью, твердость характера — с мягкими, деликатными манерами. Духовные силы он черпает отовсюду, к чему относится с любовью. Особенно любит он исконно русские народные песни. Он непросто их слушает, а самозабвенно их исполняет.

Он — честный и надежный, никогда не бросит друга в беде. Строгий, пронизательный, глубоко эрудированный, целеустремленный. В своей лаборатории не знает, что такое черновая и белая работа. Демократичен, умеет кристаллизировать рецензируемую работу до очень высокого уровня обобщения идеи, положенной в основу научного исследования. Порой сам соискатель не додумывается до такого уровня ясности, лаконичности. Убедительность его доказательств коренным образом меняет в позитивную сторону восприятие и понимание представленной к защите работе. Он нередко глубже соискателя может осмыслить и обобщить полученные эмпирические данные; структурировать и логически выверить доказательную базу. Я неоднократно замечал такой факт, что, если выполненная работа попала на рецензирование или оппонирование к Виктору Ивановичу, то он умеет при всей своей строгости, въедливости, окрылить молодого ученого, обратить его внимание, прежде всего, на достоинства, ценности работы, а не на ее недостатки, слабости и изъяны, которые он тоже отмечает в своих отзывах. Однако основное внимание акценти-

рует на сильных сторонах работы, рассматривая их в качестве перспектив для дальнейших исследований.

Нет дерева без корневой системы. Понять суть человека помогает знакомство с его биографией. Панов Виктор Иванович родился 13 марта в победном 1945 году в Ташкенте. Он — российский психолог, специалист в области общей и экологической психологии, методологии психологии, психологии одаренности и психодидактики. Доктор психологических наук (1996), член-корреспондент РАО (2001), профессор (2006), зам. директора Психологического института РАО по научной работе (1993–2002). С 1992 г.— научный соруководитель Центра комплексного формирования личности РАО (г. Черноголовка Московской области), а затем директор этого центра, переименованного в Центр экспериментальной психодидактики РАО (2003–2005).

Он член трех диссертационных советов, был членом ВАК РФ, в период 2010–2016 гг. был председателем экспертного совета по педагогике, психологии и экологии человека Российского гуманитарного научного фонда. С 2017 г. по настоящее время является председателем Экспертного совета по комплексному изучению человека, психологии, социальным проблемам здоровья и экологии человека Российского фонда фундаментальных исследований. Член Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме Российской академии образования. Организатор и руководитель секции «Экологическая психология» при Российском психологическом обществе (с 2000 г.).

Изучение психологических и образовательных аспектов проблематики «порождения процессов восприятия», «экология детства», «одаренности школьников» привело Виктора Ивановича к созданию нового направления исследований — изучению в системе экологической психологии проблем экопсихологии развития человека (его психических процессов, психических состояний и сознания), которые исследовались в социальных условиях разного вида: семейных, образовательных, информационных и т.д. Для разработки этого направления в 1995 г. в Психологическом институте РАО по его инициативе была создана Лаборатория экопсихологии развития, руководителем которой он является по настоящее время. Анализ экопсихологических особенностей развития детей в образовательной среде разного типа позволил предложить новый подход к исследованию детской одаренности, в котором одаренность рассматривается в качестве психического состояния и структуры сознания, как системно развивающихся свойств психики ребенка.

Наряду с научно-исследовательской и научно-административной деятельностью осуществлял научное руководство координационным советом Федеральной целевой программы «Одаренные дети» Минобразования РФ (1997–2002). В рамках этой программы подготовлены и изданы 7 учебных пособий для учителя («Библиотеки “Одаренные дети”»). В структуре этой же программы был членом авторского коллектива «Рабочая концепция одаренности Минобразования РФ» (1998–2003). В 1998 г. за цикл работ по психологии обучения, выявления и развития одаренных детей был (с коллективом соавторов) удостоен Премии правительства РФ в области образования. Кроме того, за научные достижения был награжден медалью К. Д. Ушинского (1999); медалью «Г. И. Челпанова (I степени)» ПИ РАО (2004 г.); нагрудным знаком «Почетный работник общего образования РФ» (2007); Дипломом II степени за II место во «Всероссийском конкурсе психологических изданий-2006» в номинации: «Лучшая монография по психологии» — за книгу «Экологическая психология: опыт построения методологии» (2004).

Профессиональную деятельность, после окончания школы (1963) и службы в армии (1964–1967), начал в 1968 г. в НИИ ОиПП АПН СССР (ныне ПИ РАО), где работает до сих пор. В 1973 г. окончил вечернее отделение математического факультета МГПИ им. В. И. Ленина и начал исследовательскую работу под руководством Д. А. Ошанина (1974), а затем А. И. Миракяна (1980). В 1983 г. защитил кандидатскую диссертацию: «Взаимосвязь скорости и формы движущегося объекта в непосредственно-чувственном восприятии». В развитие подхода к психическому отражению как порождающему процессу, разрабатывал концепцию восприятия стабильности и движения объектов в процессе зрительного восприятия. Защитил на эту тему докторскую диссертацию: «Непосредственно-чувственный уровень восприятия движения и стабильности объектов» (1996). В 1995 г. создал и возглавил в ПИ РАО лабораторию «Экопсихологии развития», которой заведует по настоящее время.

Первоначально научные интересы Виктора Ивановича формировались под влиянием его учителей Д. А. Ошанина, автора концепции оперативности психического отражения,

и А. И. Миракяна, автора трансцендентального подхода в психологии восприятия. В рамках этого подхода впервые была сформулирована методологическая проблема изучения восприятия движения и стабильности объектов не в гносеологической («продуктной») парадигме — через отношение между уже отраженными в сознании продуктами восприятия (традиционные подходы), а в онтологической («непродуктной») — как возможности изучения порождения движения и стабильности объектов в непосредственно-чувственном процессе восприятия. Было показано, что существует методологическая связь между философско-гносеологическим осмыслением проблемы восприятия движения и неподвижности объектов, и физикальным («продуктным») образом мышления её исследователей. Вследствие этого гносеологический способ полагания (парадигма) предмета исследования также закономерен при изучении восприятия движения объектов и стабильности видимого мира, как и при изучении восприятия других пространственных свойств. Однако этот способ не позволял сделать предметом исследования собственно порождающую сторону непосредственно-чувственного восприятия пространственных и иных свойств окружающего мира.

Тем не менее, в своей докторской диссертации Виктор Иванович представил к защите теоретическую модель порождения восприятия движения и стабильности объектов в непосредственно-чувственном восприятии как проявления незавершенности и/или завершенности микроактов формопорождающего процесса, построенную на разработанных А. И. Миракяном трансцендентальных принципах порождающего процесса восприятия.

В дальнейшем, развивая идеи своих учителей, Виктор Иванович расширил сферу своих научных интересов, куда в настоящее время входят: методология изучения психики, экологическая психология, психология одаренности, психологические и психодидактические основы развивающего образования. Разработка этих вопросов совместно с психологическими аспектами экологии детства привели Виктора Ивановича к созданию собственного направления в экологической психологии — экопсихологического подхода к развитию психики (его психических процессов, психических состояний и сознания) в природно- и социально-средовых условиях разного вида (экологически неблагоприятных, образовательных, информационных, профессиональных и т. д.).

В русле экопсихологического подхода в модели образовательной среды, предложенной Виктором Ивановичем, психическое развитие человека рассматривается в ходе его обучения в контексте системы «человек — окружающая среда». В данном подходе под образовательной средой им понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не выраженных интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации.

Виктором Ивановичем обосновано существование субъектного взаимодействия между человеком и природой в рамках экопсихологии, которое приводит к появлению единого субъекта совместного процесса эволюционного развития. Им выделены следующие основные позиции развивающего образования (2005):

- усвоение «знаний — умений — навыков» из цели образования превращается в средство развития способностей. На смену «субъект-объектной» логике воздействия на ученика приходит логика со-действия, со-трудничества, когда учитель и ученик не противостоят друг другу, а выступают друг для друга как партнеры совместного развития;
- учащийся становится субъектом своего собственного развития, рассматривается как самоценная личность. Соответственно меняется и критерий ценности учителя — он ценится не за то, что больше знает, а за то, что умеет организовать процесс саморазвития учащегося и самого себя;
- стереотипное воспроизведение учениками стандартного минимума готовых истин меняется на проектирование и организацию образовательной среды, способствующей раскрытию природных данных учащихся, саморазвитию их познавательных, эмоциональных, физических и духовных способностей;
- требование соответствия образовательных технологий природным закономерностям развития обуславливает необходимость экопсихологического подхода к образованию,

обеспечивающему гармонию образовательного процесса с физическим и психическим развитием ребенка;

- развивающее образование усиливает роль психологического сопровождения образовательного процесса, изменяя, таким образом, традиционное соотношение между дидактикой и психологией, выводя учебно-воспитательный процесс на психодидактический уровень.

Экопсихологический подход ориентирован на становление системы жизненных целей личности как продукта взаимодействия субъекта с окружающей средой. При таком подходе жизненный выбор человека на разных этапах онтогенеза выступает как психическая реальность, которая обретает индивидуальную форму своего проявления в системе ценностных ориентаций и в поведении конкретного человека при его взаимодействии с окружающей средой.

Психологически грамотно организованный образовательный процесс способствует целенаправленному изменению мировоззрения и формированию социально-позитивного поведения личности. Возникающие в данном процессе события приобретают биографический статус, то есть, приносят конструктивные преобразования в жизненный путь субъекта. Как отмечает Виктор Иванович (2002, 2007) необходимым условием социализации является наличие образовательной среды, обеспечивающей удовлетворение потребности учащегося в соответствии с его индивидуальными и возрастными особенностями.

Большую роль в социализации обучаемого играет психологическая компетентность педагога, которая определяется им как системное проявление психологических знаний, умений и личностных качеств специалиста, обеспечивающее эффективное осуществление педагогической деятельности, направленной на творческую самореализацию учащихся. Данная компетентность педагога проявляется, прежде всего, в психологическом проектировании творчески ориентированного образовательного процесса, создании соответствующих условий для проявления и развития способности к творчеству учащихся.

Он внес существенный вклад в разработку темы взаимодействия субъекта с окружением, средой. В формируемом субъектом пространстве различаются несколько типов взаимодействий: объект-субъектное, субъект-объектное, субъект-субъектное. В третьем типе взаимодействий в системе «человек — среда» различаются «подтипы взаимодействия, существующие и сменяющие друг друга или же, напротив, исключают друг друга», а именно — 1) субъект-обособленный; 2) субъект-совместный; 3) субъект-порождающий.

Применив основные положения экопсихологического и онтологического подходов к проблеме психических состояний, Виктор Иванович разработал типологию и концептуальную модель изменения психических состояний как особой формы бытия, развивающейся во взаимодействии человека с окружающей средой, включая экстремальные ситуации.

Он осуществил теоретико-методологический анализ и систематизацию теории и практики психодидактического подхода на материале общего и дополнительного образования. Виктор Иванович в периоде обучения в ВУЗе выделил этапы развития субъектности студентов и описал их. Особое внимание уделяет целенаправленному изменению способа мышления, благодаря чему у субъекта появляется возможность ставить иные проблемы; изменять взгляд на привычное; по-иному взглянуть на то, что является самоочевидным. Им обоснована идея «субъект порождающей фасилитации» как создание условий для саморазвития обучаемого. Одаренность подчиняет себе человека, поэтому творчески мыслящий человек ищет, где может бескорыстно проявить себя. Когда думаем о благополучии, утверждает он, то неизбежно теряем перспективу развития.

Полученные теоретические и практические результаты данного направления исследований позволили говорить об экопсихологии развития не только как об одном из направлений экологической психологии, но и как о некоторой исследовательской парадигме, предопределяющей соответствующие теории психического, эксперимент и практику. Разные этапы разработки экопсихологического подхода к развитию психики представлены в ряде авторских и коллективных монографий: «Экологическая психология: опыт построения методологии» (2004), «Одаренность и одаренные дети: экопсихологический подход» (2005), «Психодидактика образовательных систем: теория и практика» (2007), «Экопсихология развития психики человека на разных этапах онтогенеза» (2013, редактор), «Экопсихология: парадигмальный поиск» (2014), «Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель» (2018, редактор). Несмотря на тематическое разнообразие проведенных

исследований, все они объединены общим концептуальным замыслом — парадигмальным поиском и анализом способов полагания психики в качестве объекта исследования в рамках гносеологической, онтологической и трансцендентальной парадигм.

В итоге Виктор Иванович пришел к представлению о психике как становящейся форме бытия, об экопсихологической типологии субъект-средовых взаимодействий между компонентами отношения «человек — окружающая среда (природная, социальная)», инвариантных к разным видам окружающей среды, а также к разработке экопсихологической модели становления субъектности, инвариантной к разным видам деятельности. Эти представления послужили методологической основой для разработки экопсихологических предпосылок межвидовой психологии и гипотезе о ноосфере как психической реальности (2014).

Научные исследования, проводимые Виктором Ивановичем, ориентированы не только на теоретические изыскания, но и на практику общего, дополнительного и экологического образования, на тесное сотрудничество с педагогами-учеными и педагогами-практиками. Проводится большая работа по повышению квалификации педагогов и психологов, работающих в других городах России. Под его руководством защищены 11 кандидатских и 4 докторских диссертации. Проведены девять российских конференций по экологической психологии (1996, 2000, 2003, 2005, 2008, 2012, 2015, 2018, 2020). Кроме этого, им организованы и проведены две конференции, посвященные памяти Д. А. Ошанина и А. И. Миракяна, а также ряд других конференций. Опубликовано более 450 научных трудов, из них 11 монографий, 27 научных сборников и пособий для педагогов и психологов, где он выступает редактором и соредактором.

*Доктор психологических наук, профессор,
зав. кафедрой педагогики
и педагогической психологии
ЯрГУ им. П. Г. Демидова,
Заслуженный работник высшей
школы Российской Федерации*

М. М. Кашапов

Памяти Николая Павловича Воронина



**2 мая 2020 года на 73-м году жизни
скончался Николай Павлович Воронин.**

Николай Павлович родился 26 августа 1947 года в Ярославле в семье служащих. С 1966 по 1970 гг. учился на историко-филологическом факультете Ярославского государственного педагогического института им. К. Д. Ушинского (ЯГПИ) и по его окончании получил специальность «преподаватель истории и обществоведения». В 1970 г. поступил в аспирантуру на кафедру психологии ЯГПИ, которую закончил в 1973 г. В 1974 году Н. П. Воронин защитил кандидатскую диссертацию по психологии. Затем последовательно прошел все этапы работы в университете: с 1973 по 1982 гг. — ассистент, старший преподаватель, доцент, впоследствии — заведующий кафедрой психологии, профессор; с 1982 по 1983 гг. — декан факультета начальных классов; с 1983 по 1985 гг. — проректор по учебной работе; с 1985 по 1989 гг. — ректор ЯГПИ.

Позднее Н. П. Воронин был выбран секретарем Ярославского обкома КПСС по идеологии (1989–1990). С 1991 г. вернулся к преподавательской деятельности в ЯГПИ. С середины 1990-х гг. вновь на административной работе: в 1994–1996 гг. состоял советником губернатора Ярославской области А. И. Лисицына по высшей школе, в 1996–1997 гг. руководил аппаратом губернатора области, в 1997–2000 гг. являлся заместителем губернатора — руководителем аппарата администрации Ярославской области.

С 2000 по 2006 гг. Николай Павлович занимал пост вице-губернатора Ярославской области, с 2006 по 2007 гг. — заместителя губернатора Ярославской области. В его ведение входил круг вопросов, связанных с высшей школой, силовыми структурами, кадровой политикой в администрации региона. Одновременно с этим он оказывал действенную поддержку развитию науки в крае. В 2007 г. Н. П. Воронин стал советником губернатора Ярославской области. В это время также по совместительству работал профессором кафедры психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского, являлся действительным членом Академии естественных наук и Международной академии информатизации.

С 2008 года Николай Павлович занимал пост директора института филологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского.

Верный самому себе в любой должности, интеллигентный и мудрый человек, талантливый руководитель и педагог, Николай Павлович был частью не только Ярославской науки и управленческой элиты, но и одним из представителей Ярославской психологической школы.

Коллектив факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, значительное число членов которого — коллеги и товарищи Николая Павловича, выражает искренние соболезнования родным, близким и сослуживцам.

Коллектив факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова

АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

ABSTRACTS

Structural-Level Organization of Individual Personality Qualities

A. V. Karpov

Doctor of psychology, professor of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: anvikar56@yandex.ru

Abstract. The article presents methodological and theoretical materials that reveal the regularities of the structural organization of individual personality qualities. It is proved that they have a complex and internally differentiated proper structure. For the first time, the position according to which the basic principle of this organization is a hierarchical — structural-level principle — is substantiated. According to it, the general invariant structure of individual qualities includes five main levels. Their characteristics are given, as well as the prospects of convergence of these representations with the main provisions of personality psychology are determined.

Individual and Personal Characteristics of Internet Users of Early Youth with a Tendency to Internet Addiction

T. B. Ventsova

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: vtb.52@bk.ru

D. B. Shitkin

Master-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: dima.shitkin@mail.ru

Abstract. Results over of empiric research of individual-personality descriptions of internet-users of early youth age, feel like internet- addiction are brought in the article. For persons with a tendency to Internet-addiction an enhanceable anxiety, violations in an emotional-volitional sphere, violations in a state of neuro-psychic health, communicative difficulties, difficulties of the moral and ethical plan in social interactions.

Key words: individual and personal characteristics, Internet addiction, anxiety, neuroticism, depressiveness, emotional lability, communicative qualities.

Differences in the Influence of Creative Abilities on Conflict Resolution in Professional Athletes and Amateur Athletes

M. M. Kashapov

Doctor of psychology, professor of the chair of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: smk007@bk.ru

A. M. Voskresenskiy

Post-graduate student of psychological faculty, Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: voskresensky309@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the description of the relationship of creative thinking and conflict competence in the process of resolving the conflicts of athletes. For the first time were installed the interrelation of creative thinking of athletes and their choice of an optimal response to the conflict, and revealed the specificity of the interaction between the creative abilities of the athlete and his conflict competence. It is shown how these States influence the result of the performances of the athletes. In the article considered the reasons of conflict in sport and strategies of behavior in conflict and communication of these strategies to the individual characteristics of athletes and students. Installed personality traits of athletes and student related to type of response and strategies of behavior in conflict.

Key words: conflict, creativity, sports, conflict competence, the strategy of behavior.

Research of the Emotional Sphere of Adolescents Raised in Single-Parent Families

E. G. Kuz'minskiy

Bachelor-student Smolensk State Medical University, Smolensk, Russian Federation, e-mail: u.kuzminskiy@bk.ru

D.A. Redkov

Bachelor-student, Smolensk State Medical University, Smolensk, Russian Federation, e-mail: Redkov_God@icloud.com

P.A. Pobokin

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of general psychology of Smolensk State University, Smolensk, Russian Federation, e-mail: p.pobokin@yandex.ru

Abstract. In a study of adolescents raised in single-parent families, frustration and aggression were studied. It is revealed that the most expressed at a high level the qualities of adolescents from single-parent families are verbal aggression, negativism and resentment. The results obtained can be used in the work of the school psychological service in order to conduct individual psychological work with students.

Key words: adolescents, single-parent families, emotional sphere, aggression, frustration.

Types of Response of High School Students to Interpersonal Conflict with Different Levels of Severity of Intrapersonal Conflict

M. V. Bashkin

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: 280784@list.ru

K.A. Shavalyova

Master-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: shavalyova.97@mail.ru

Abstract. In the course of the work, the peculiarities of the intrapersonal conflict of high school students, the behavioral features, the response strategy in a situation of interpersonal conflict were studied, the individual typological properties of high school students with different levels of severity of intrapersonal conflict were revealed: high, medium, low. A comparison was made of the results with the data of the control group (high school students). Significant differences in the levels of severity of intrapersonal conflict between the representatives of the main and control groups were not revealed, which can be explained by their general belonging to adolescence and the proximity of age-related psychological characteristics. Thus, the obtained result confirms our assumption that the characteristics and severity levels of intrapersonal conflict are equally manifested throughout adolescence. The results are reflected in sets of working materials for the elective subject "Psychology" for students of grade 10 and 11 of the secondary educational institution "Secondary School No. 8" in Yaroslavl.

Key words: conflict, intrapersonal conflict, interpersonal conflict, behavior strategies.

Methods of Game Therapy in Correctional and Developmental Work of a Teacher-Psychologist with Children with Mental Retardation

V. V. Garan

Psychologist of the 1st category of the GBU RH «Republican boarding school for mentally retarded children "Teremok"», Abakan, Khakassia, Russian Federation, e-mail: vita.garan@mail.ru

Abstract. The article analyzes the correctional and developmental activities of teachers of residential institutions for children with mental retardation, the use of game therapy methods in this activity, as well as their significance.

Key words: teacher, teacher-psychologist, correctional and developmental activities, children with mental retardation, game, game therapy.

Relationships between Creativity, Thinking Styles, and Ways to Solve Conflicts

L. A. Dubrovina

*Bachelor-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl,
Russian Federation, e-mail: Dubrovinalilya@yandex.ru*

M. M. Kashapov

*Doctor of psychology, professor of the chair of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,
E-mail: e-mail: smk007@bk.ru*

Abstract. The article discusses the relationship of creativity, thinking styles and ways of resolving interpersonal conflicts of adolescents, high school students and students. Conflict, as a socio-psychological phenomenon, is a natural and natural characteristic of social relations. Conflict resolution is very important. The problem of creative conflict resolution is relevant, because disagreement, hostility between people is not so rare. And if it is not possible to avoid contradictions, it is very important to find a constructive solution in the current situation until it escalates into a conflict, which is usually resolved destructively. The establishment of the relationship of types of response to conflict with creativity creates the opportunity to consider conflict interaction as a source of personal and professional growth and increase the effectiveness of interpersonal relationships. It has been established that turning a conflict into a new opportunity, treating it as a source of positive change is possible if the subject is able to make original decisions. For the study, the methods used are presented below. Theoretical and empirical analysis is carried out. Based on the results obtained, an interpretation is written and corresponding conclusions are drawn.

Key words: creativity, way of resolution, conflict, teenager, high school student, student.

Development of Cognitive Universal Educational Actions in the Process of Music Education of Schoolchildren

A. V. Nevzorova

Candidate of psychological sciences, associate professor of pedagogy and psychology of primary education Yaroslavl state pedagogical University

K. D. Ushinsky, Russian Federation, e-mail: a.nevzorova@yspu.org

A. A. Semyonov

Master-student, Yaroslavl state pedagogical University

K. D. Ushinsky, Russian Federation, e-mail: sem.96.96@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the ways of organizing the activities of schoolchildren in order to form cognitive universal educational actions. Two groups of cognitive actions are considered: modeling and solving problems of a search and creative nature. The possibilities of developing these groups of cognitive actions in the process of musical education of schoolchildren are studied. A set of diagnostic methods developed by the authors is presented that allows assessing the level of development of these cognitive actions using musical stimulus material for three age groups. The results of an empirical study of modeling actions and solving problems of a search and creative nature are presented. A program of music education for schoolchildren has been developed and tested, which involves the implementation of a set of principles, methods and forms of development of cognitive universal educational actions. The implementation of the following principles has been tested: increasing the volume of materials used and expanding the repertoire in the specialty; accelerated pace of studying educational and practical material; emphasis on the musical-theoretical and musical-historical components when working with a musical work; independence in the creative, performing and educational activities of the student; introduction of modern information technologies into the educational process. The effectiveness of creative project methods, free discussion, problem-based learning, observation, use of ICT, and game methods has been tested. The role of the choice of forms of activity in music and performing classes, such as sketching, reading from a sheet, speculative memorization, memorizing works from General to particular, the model of home occupation is shown.

Key words: music education, cognitive processes, cognitive universal educational actions.

Studying the Risk of Suicidal Behavior in Students in General Education and Special Schools

A. V. Podryadchikova

Bachelor-student, Smolensk State Medical University, Smolensk, Russian Federation, e-mail: podryadchikova.a.v@gmail.com

N. N. Osipova

Candidate of medical sciences, associate professor of the department of psychiatry and narcology of the Moscow State Medical and Dental University named after A. I. Evdokimov, Moscow, Russian Federation, e-mail: natinen@yandex.ru

P. A. Pobokin

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of general psychology of Smolensk State University, Smolensk, Russian Federation, e-mail: p.pobokin@yandex.ru

Abstract. In a study of adolescents studying at a special Krasnoborsky forest health school and at a secondary school, the risk of suicidal behavior was studied. It was revealed that in a special school the risk of suicidal behavior is higher than in a secondary school. This article is necessary for the development of preventive measures and further study.

Keywords: adolescents, risk, suicide, suicidal behavior.

University Adaptedness and Results of Admission Tests at Students

A. A. Smirnov

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: asmirnov1970@bk.ru

E. A. Solovyeva

Bachelor-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: liza.kisa.miu@gmail.com

Abstract. Adaptation to the University manifests is not only procedural, but also resultative. University adaptedness is expressed in subjective feelings, self-perception of the student, and objective products of educational and professional activities. It is extremely important to search for predictors of University adaptedness, which could give an effect of anticipatory influence on the adaptation of future students and lead to improvement of preventive measures of students' disadaptation for the purpose of their further effective professionalization. This study is aimed at studying one of the possible indicators of successful learning — the results of admission exams — and their interrelation with the initial adaptedness in the University of first-year students. The interrelation is considered at the analytical and structural levels of the organization. To identify the specifics of the studied interrelation, the total sample of subjects was divided according to their faculty affiliation. Differences were found between students: psychologists, lawyers and economists — on three components of University adaptedness: social, didactic and professional. In addition, socio-psychological adaptedness was studied as an integral indicator of the successful development of the personality.

Key words: university adaptedness, components of University adaptedness, socio-psychological adaptedness, examination results, students.

Relation between Reflection and Professional Component of University Adaptation

E. E. Smirnova

Master-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: mk_meh@mail.ru

D. A. Smirnov

Master of psychology, candidate of law sciences, associate professor, associate professor of the labor and financial law of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: d.smirnov@uniyar.ac.ru

Abstract. The article is devoted to the study of the relationship of reflection with the social component of university adaptation in first-year students. This work showed that reflection has a relationship with university adaptation. The relationship of the professional component of university adaptation with the reflection of communication, consideration of future activities and retrospective reflection has been revealed. As the level of expression of the professional component of university adaptation increases, the indicators change slightly. Basic qualities at different levels of expression of professional component of university adaptation are considered.

Key words: university adaptation, components of university adaptation, mechanisms of social perception, reflection, professional component of university adaptation.

Personal Adaptability of Medical Students Having Different Financial Basis of Education

Yu. N. Timofeyeva

Post-graduate student, Irkutsk State Medical University, Irkutsk, Russian Federation, e-mail: timofeevaun@rambler.ru

N. A. Voronova

Doctor of psychology, associate professor, head of the department of social psychology and humanities of Irkutsk State Medical University, Irkutsk, Russian Federation, e-mail: klim75@bk.ru

Abstract. The article is devoted to a comparative study of the personal adaptability of medical students having different financial basis of education (employer-sponsored, state-subsidized, commercial). The definition of personal adaptability is revealed, approaches to its detection are described, personal and subject adaptability are considered. It is stated that students having employer-sponsored education compared with state-subsidized and commercial type of education students have the most remarkable deficiency of the personal adaptability, they are more socio-oriented, prone to conformity, neuroticism, moral tension and lack of internal freedom. State-subsidized students have average level of adaptability components. Compared with other groups of medical students the commercial students demonstrate the most harmonious adaptability with the characteristics of an autonomously oriented personality.

Key words: adaptability, personal adaptability, subject adaptability, adaptation, employer-sponsored, state-subsidized, commercial, medical university.

Psychological Features of Adaptation to the Situation of Education at the University of Students with Disabilities

E. Yu. Chushikina

Bachelor-student, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs, Vladimir, Russian Federation, e-mail: vlad.katia@gmail.com

E. A. Vinarchik

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of personality psychology and special pedagogy, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs, Vladimir, Russian Federation, e-mail: elena-vinarchik@rambler.ru

Abstract. From the psychological point of view, the article discusses the problems of adaptation to teaching blind and visually impaired students at a university. Namely, the problems of communication and building training. Recommendations are given on solving these problems and improving the adaptation process.

Keywords: visually impaired student, inclusive education, adaptation of visually impaired students, adaptation of blind students, adolescence, adaptation with visual impairment.

Research of Personal Qualities of Self-Actualizing Personality of Employees of Various Types of Organizations

A. A. Karpov

Doctor of psychology, associate professor of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: karpov.sander2016@yandex.ru

P. A. Sokolova

Master-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: sokolovapolina@icloud.com

Abstract. The article deals with issues related to self-actualization of a person in the context of studying personal qualities at different levels of expression of this need. The presented problem is revealed from the point of view of studying the structure of personal qualities of a self-actualizing personality, rather than individual personality qualities and character traits. The main characteristics of the dependence of indexes of structural organization of personal qualities on the degree of development of the need for self-actualization for employees of various types of organizations are described. New regularities are established, which consist in the fact that the degree of structural organization of personal qualities is a function of the degree of expression of the need for self-actualization, which is due to the specifics of certain types of professional activities and, more broadly, types of organizations.

Key words: self-actualization of personality, professional activity, types of organizations, structural organization, indexes of structural organization.

Components of Professional Burnout for Employees with Different Types of Organizational Loyalty

O. N. Sakovskaya

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: orisona@gmail.com

A. S. Pal'gunova

Master-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: a.palgunova@yandex.ru

Abstract. The article substantiates the thesis that there is a relationship between the components of professional burnout and the types of organizational loyalty of staff. The most effective ways to maintain and increase loyalty are formulated and justified.

Key words: staff loyalty, professional burnout, depersonalization, reduction of professional achievements.

On the Problem of Defining the Self-Stigmatization Construct

O. A. Efimova

Bachelor-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: olga.efimova.1999@list.ru

S. A. Trifonova

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of social and political psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: sv-trif@mail.ru

Abstract. The article deals with the concept of self-stigmatization primarily in the framework of clinical psychology; analyzes feelings and experiences associated with stigma, describes the mechanisms of self-stigmatization. The problem of self-stigmatization and its role in social psychology is analyzed.

Key words: stigma, stigmatization, self-stigmatization.

Social and Pedagogical Aspects of Support of Potentially Gifted Students in the Modern Conditions

I. V. Serafimovich

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: iserafimovich@yandex.ru

Yu. G. Baranova

Teacher-Psychologist, School № 58 with In-Depth Study of Subjects of the Natural and Mathematical Cycle, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: jljli@yandex.ru

D. V. Baranov

Bachelor-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: super.daniil-baranow2015@yandex.ru

Abstract. The analysis of modern educational trends in the area of development of potential giftedness at the country level and at the region level in particular, is done in the article. The analysis of personal and intellectual characteristics has been carried out on the sample group of high school students with the signs of potential giftedness, who were conventionally divided into two groups under the criterion of self-evaluation of presence or absence of their potential giftedness. Along with it their motivation, self-regulatory style and self-evaluation of potential giftedness have been estimated. The evident differences between the groups (except for self-evaluation) have not been identified. Whereby, positive correlation between the students' self-evaluation of their potential giftedness and motivational, intellectual and self-regulatory traits has been observed. The variants and possibilities of advancement of gifted students via various forms: contest and academic competition movement, project and exploratory activity and other modern trends in working with them have been discussed. The significance of continuing the development of the construct of potential giftedness and studying distinguishing characteristics of potentially gifted students is demonstrated. The authors have specified possible directions for psychological and pedagogical support of potentially gifted students. They have also emphasized the importance of working on the teachers' supra-situational thinking to solve complicated problems related to revealing the giftedness potential of students, which implies further theoretical and practical research.

Key words: potential and actual giftedness, gifted children, personality traits, motivation, self-evaluation, self-regulatory style, psychological and pedagogical support, teachers' professional thinking, conditions for developing potential giftedness.

Event Framework of Biographical Schemes. Intergenerational Comparison

T. Yu. Kutukova

Senior lecturer of chair of consulting psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: v-e-s-t-y@yandex.ru

Abstract. The article presents data from the analysis of the event framework of biographic schemes of two generations. The generation of millennials and the generation of historical stagnation are considered. The substantial description of biographical schemes is given. A comparative analysis is carried out.

Key words: biographical scheme, relation to time, generation.

On the Statistical Criteria and Normal Distribution in Empirical Researches

I. G. Senin

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: isenin@bk.ru

Abstract. The analysis of specific features of parametric and nonparametric criteria using in empirical psychological researches is performing in the article. The issues of normal distribution assessing and sample quantity of psychological research are discussing.

Key words: Parametric and nonparametric criteria, sample quantity, normal distribution.

Psychodiagnostic Research of the level of Anxiety of Students of 11 Classes in the Period of Preparation for the Unified State Exam

D. D. Eryomin

Bachelor-student, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs, Vladimir, Russian Federation, e-mail: auslander1966@gmail.com

E. A. Vinarchik

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of personality psychology and special pedagogy, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs, Vladimir, Russian Federation, e-mail: elena-vinarchik@rambler.ru

Abstract. The article is devoted to psychodiagnostic research aimed at studying the level of graduating class students anxiety in period of preparation for a unified state exam. According to the results of an empirical research, it was revealed that students with anxiety as a personality trait are characterized by an increased level of anxiety during the unified state exam. A general conclusion is formulated on the basis of the presented research result.

Key words: anxiety, well-being, emotional background, psychodiagnostic, educational psychology.

Developing and Validation of Situation Manager Personal Competences Test

D. A. Ermolina

Master-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: ermolina.daria@yandex.ru

I. G. Senin

Candidate of psychological sciences, associate professor of the chair of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: isenin@bk.ru

Abstract. The article justifies usefulness of situational test as a method of psychological diagnostic of manager personal competences. The process of developing and validation of the original personal competences psychological test based on situational approach describes.

Key words: management effectiveness, personal competences, situational test, criterion and constructive validity.

Psychological Reasons of Eating Disorders

A. O. Gritsay

Senior lecturer of chair of consulting psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: artemg78@gmail.com

Yu. A. Panina

Bachelor-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: panjul44@mail.ru

M. Yu. Zherikhina

Bachelor-student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: morsikova@yandex.ru

Abstract. This article reveals the basic concepts related to eating disorders and describes the main types of these disorders. The reasons for such behavioral disorders are also described. Special attention is paid to the analysis of psychological causes of eating disorders.

Key words: eating habits, eating disorders, anorexia, bulimia, psychological causes.

Existential Psychology: Suffering and Joy

V. V. Kozlov

Doctor of psychology, professor of the chair of social and political psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, e-mail: kozlov@zi-kozlov.ru

Abstract. The article attempts to analyze the existential categories of suffering and pleasure in the history of philosophy and psychology, and also analyzes the causes of suffering and the possibilities of transforming suffering into pleasure. Particular attention is paid to the psychological functions of suffering in spiritual psychology.

Key words: spiritual tradition, consciousness, suffering, pleasure, personality, philosophy, attitude.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Баранов Даниил Владимирович

студент-бакалавр ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация
super.daniil-baranow2015@yandex.ru.

Баранова Юлия Германовна

педагог-психолог, МОУ СШ № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла, г. Ярославль, Российская Федерация
jjli@yandex.ru

Башкин Михаил Валерьевич

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация
280774@list.ru.

Венцова Татьяна Борисовна

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация
vtb.52@bk.ru.

Винарчик Елена Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и специальной педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир, Российская Федерация
elena-vinarchik@rambler.ru

Воронова Татьяна Анатольевна

доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной психологии и гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Иркутский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Иркутск, Российская Федерация
klim75@bk.ru.

Воскресенский Алексей Михайлович

аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация
voskresensky309@mail.ru.

Гаран Вита Викторовна

магистр психологии, педагог-психолог 1 категории ГБУ РХ «Республиканский дом-интернат для умственно-отсталых детей “Теремок”», г. Абакан, Республика Хакасия, Российская Федерация
vita.garan@mail.ru

Грицай Артем Олегович

старший преподаватель кафедры консультационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация
artemg78@gmail.com

Дубровина Лилия Алексеевна

студент-бакалавр ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация
Dubrovinalilya@yandex.ru

Еремин Данила Денисович

студент-бакалавр ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир, Российская Федерация
auslander1966@gmail.com

Ермолина Дарья Александровна

магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», психолог группы по работе с личным составом ОМВД России по Ленинскому городскому району, г. Ярославль, Российская Федерация
ermolina.daria@yandex.ru.

Ефимова Ольга Александровна

студент-бакалавр ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация
olga.efimova.1999@list.ru.

Жерихина Мария Юрьевна

студент-бакалавр ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация
morsikova@yandex.ru.

Карпов Александр Анатольевич

доктор психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация
karpov.sander2016@yandex.ru.

Карпов Анатолий Викторович

член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», председатель Ярославского регионального отделения Российского психологического общества, г. Ярославль, Российская Федерация
anvikar56@yandex.ru.

Кашапов Мергалис Мергалимович

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация
smk-007@bk.ru.

Козлов Владимир Васильевич

Президент Международной Академии Психологических наук, доктор психологических наук, профессор заведующий кафедрой социальной и политической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация
kozlov@zi-kozlov.ru.

Кузьминский Егор Геннадьевич

студент-бакалавр ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Смоленск, Российская Федерация
u.kuzminskiy@bk.ru.

Кутукова Тамара Юрьевна

старший преподаватель кафедры консультационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация
v-e-s-t-y@yandex.ru.

Невзорова Анна Витальевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Российская Федерация
a.nevzorova@yspu.org.

Осипова Наталья Николаевна

кандидат медицинских наук, доцент кафедры психиатрии и наркологии ФГБОУ ВО «Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова», Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация
natinen@yandex.ru.

Панина Юлия Александровна

студент-бакалавр ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация
panjul44@mail.ru.

Пальгунова Алена Сергеевна

магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация
a.palgunova@yandex.ru

Побокин Павел Анатольевич

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», г. Смоленск, Российская Федерация
p.pobokin@yandex.ru

Подрядчикова Алена Владимировна

студент-бакалавр ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Смоленск, Российская Федерация
podryadchikova.a.v@gmail.com.

Редков Даниил Андреевич

студент-бакалавр ФГБОУ ВО «Смоленский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Смоленск, Российская Федерация
Redkov_God@icloud.com.

Саковская Ольга Николаевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация
orisona@gmail.com.

Семенов Антон Аркадьевич

магистрант ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Российская Федерация
sem.96.96@mail.ru.

Сенин Иван Геннадьевич

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация
isenin@bk.ru.

Серафимович Ирина Владимировна

кандидат психологических наук, доцент, проректор по учебно-методической работе ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования, г. Ярославль, Российская Федерация
iserafimovich@yandex.ru.

Смирнов Александр Александрович

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация
asmirnov1970@bk.ru.

Смирнов Дмитрий Александрович

магистр психологии, кандидат юридических наук, доцент кафедры трудового и финансового права ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация
d.smirnov@uniyar.ac.ru.

Смирнова Екатерина Евгеньевна

магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация
mk_meh@mail.ru.

Соколова Полина Александровна

магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация
sokolovapolina@icloud.com.

Соловьева Елизавета Валерьевна

студент-бакалавр ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация
liza.kisa.miu@gmail.com.

Тимофеева Юлия Николаевна

аспирант ФГБОУ ВО «Иркутский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Иркутск, Российская Федерация
timofeevaun@rambler.ru.

Трифоновна Светлана Алексеевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и политической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация
sv-trif@mail.ru.

Чушикина Екатерина Юрьевна

студент-бакалавр ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир, Российская Федерация
vlad.katia@gmail.com.

Шавалева Ксения Андреевна

магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация
shavalyova.97@mail.ru.

Шиткин Дмитрий Дмитриевич

магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», г. Ярославль, Российская Федерация
dima.shitkin@mail.ru.

