

АКМЕОЛОГИЯ



**Научно-практический журнал
Издаётся с 2001 г.**

Журнал входит в Перечень
ведущих рецензируемых
журналов

№1 (69)
2019

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ НАУК
ЦЕНТР АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ



Акмеология

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2019, № 1 (69)

Издаётся с 2001 года

*Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых журналов и изданий
для опубликования основных научных результатов диссертаций,
Российский индекс цитирования и зарегистрирован
в Международном центре ISSN (г. Париже)*

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР-учредитель – **Деркач Анатолий Алексеевич**,
заслуженный деятель науки РФ, академик Российской академии
образования, доктор психологических наук, профессор

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Абульханова Ксения Александровна – председатель,
академик РАО, доктор философских наук, профессор
(Москва, Россия)

Сайко Эди Викторовна – заместитель председателя,
чл.-корр. РАО, доктор исторических наук, профессор
(Москва, Россия)

Члены Международного редакционного совета:

Зимняя Ирина Алексеевна – академик РАО,
доктор психологических наук, профессор
(Москва, Россия)

Кузьмина Нина Васильевна – чл.-корр. РАО, доктор
педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург,
Россия)

Максименко Сергей Дмитриевич – академик НАПН
Украины, доктор психологии, профессор (Киев, Украина)

Марк Лейкин – доктор психологии, профессор
(Хайфа, Израиль)

Масанао Такеда – доктор педагогики, профессор
(Хакай-Такуэн, Япония)

Перелыгина Елена Борисовна – доктор психологических
наук, профессор (Екатеринбург, Россия)

Рубцов Виталий Владимирович – академик РАО,
доктор психологических наук, профессор
(Москва, Россия)

Сараева Надежда Михайловна – доктор психологических
наук, профессор (Чита, Россия)

Цымбаленко Сергей Борисович – доктор педагогических
наук, Президент творческого объединения ЮНПРЕСС
(Москва, Россия)

МЕЖДУНАРОДНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Мурашко Сергей Фёдорович – ответственный редактор
(тексты на иностранных языках), кандидат психологических
наук, доцент (Москва, Россия)

Федосенко Екатерина Владимировна – ответственный
редактор (международное сотрудничество), кандидат
психологических наук, директор Научного центра
развития личности «Акме», (Россия, Санкт-Петербург)
Лячина Светлана Николаевна – ответственный
редактор-секретарь (предварительная издательская
подготовка, тиражирование, распространение),
ответственный секретарь Издательского дома
«Народное образование» (Россия, Москва)

Члены Международной редакционной коллегии:

Агапов Валерий Сергеевич – доктор психологических
наук, профессор (Москва, Россия)

Жан Беккио – доктор медицины, профессор (Париж,
Франция)

Багдаян Энни – доктор психологии, профессор (США,
Оклахома, Университет Оклахомы)

Бехтер Анна Александровна – кандидат психологических
наук, доцент, практический психолог (Хабаровск,
Россия)

Иванова Галина Павловна – доктор педагогических наук,
профессор (Москва, Россия)

Ковалев Вячеслав Владимирович – кандидат
психологических наук, доцент (Россия, Москва)

Кудрявцева Екатерина Львовна – доктор философии,
ученый секретарь Международного методического
совета по многоязычию и межкультурной коммуникации
ОЦ ИКАРус (Германия, Мекленбург – Передняя
Померания, Гютов)

Кушнир Алексей Михайлович – кандидат психологических
наук, генеральный директор ИД «Народное образование»
(Москва, Россия)

Рожок Анатолий Васильевич – кандидат психологических
наук (Москва, Россия)

Соловьёва Наталья Викторовна – доктор педагогических
наук, профессор (Москва, Россия)

*Подробные сведения о членах Международного редакционного совета и
Международной редакционной коллегии размещены на сайте журнала: <http://acmeology.elpub.ru>*

Журнал зарегистрирован в Министерстве печати и информации РФ
Регистрационный номер 012108

Адрес редакции: 119606, Москва, проспект Вернадского, дом 84, корпус 8, каб. 501

Телефоны: +7 (499) 956 07 25, +7 (499) 956 95 31

E-mail: acmeologyonline@yandex.ru **Сайт:** www.acmeology.elpub.ru

*Международный редакционный совет и Международная редакционная коллегия не располагают
возможностью вести частную переписку, рецензировать и возвращать не заказанные ими материалы.*

Индекс журнала в каталоге подписных изданий
Агентства «Роспечать» – 70859

ISSN 2072-7577 (печатная версия)
ISSN 2409-6148 (электронная версия)

© Научно-практический журнал «Акмеология», 2019

RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION
INTERNATIONAL ACADEMY OF ACMEOLOGICAL SCIENCES
ACMEOLOGICAL RESEARCH CENTER



Acmeology

Scientific-Practical Magazine

2019, № 1 (69)

It has been published since 2001 year

The journal is included in the list of leading peer-reviewed publications for the publication of major scientific results of dissertations, Russian Science Index, registered in the ISSN International Centre (Paris)

Editor-in-Chief-Founder:
Derkach Anatoly Alexeevich —
ScD (Psychology), Professor, Moscow, Russia

INTERNATIONAL EDITORIAL COUNCIL:

Chairman of International Editorial Council:
Abulkhanova Xenia Aleksandrovna – ScD (Psychology),
Professor, Moscow, Russia

Vice-Chairman of Editorial Council:
Saiko Edie Viktorovna – ScD (Psychology), Professor,
Moscow, Russia

Members of the International Editorial Council:

Zimnyaya Irina Alekseevna – ScD (Psychology),
Professor, Moscow, Russia
Kuzmina Nina Vasilyevna – ScD (Psychology),
Professor, St. Petersburg, Russia
Maksimenko Sergey Dmitriyevich – ScD (Psychology),
Professor, Kiev, Ukraine
Mark Leikin – ScD (Psychology), Professor, Haifa, Israel
Masanao Takeda – ScD (Education), Professor,
Hakay-Takuen, Japan
Perelygina Elena Borisovna – ScD (Psychology),
Professor, Ekaterinburg, Russia
Rubtcov Vitaly Vladimirovich – ScD (Psychology), Professor,
Moscow, Russia
Saraeva Nadezhda Mikhailovna – ScD (Psychology), Professor,
Chita, Russia
Tcymbalenko Sergej Borisovich – ScD (Education), President
of the Creative Association JunPRESS (Moscow, Russia)

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD:

Deputy Editor-in-Chief (english version):
Murashko Sergey Fedorovich – PhD (Psychology),
Assistant Professor, Moscow, Russia

Deputy Editor-in-Chief (international cooperation):

Fedosenko Ekaterina Vladimirovna – PhD (Psychology),
Assistant Professor, Moscow, Russia

Deputy Editor-in-Chief (Responsible Secretary):
Lyachina Svetlana Nikolaevna – Moscow, Russia

Members of the International Editorial Board:

Agapov Valery Sergeevich – ScD (Psychology), Professor,
Moscow, Russia
Jan Beccio – MD, Professor, Behavior Analyst, Paris,
France
Annie Baghdadyan – PhD (Psychology), BCBA-D, LBA,
Assistant Professor, Behavior Analyst, Oklahoma, USA
Bekhter Anna Alexandrovna – PhD (Psychology),
Assistant Professor, Behavior Analyst, Khabarovsk,
Russia
Ivanova Galina Pavlovna – ScD (Education), Professor
(Psychology), Moscow, Russia
Kovalev Vyacheslav Vladimirovich – PhD (Psychology),
Assistant Professor, Moscow, Russia
Kudryavtseva Yekaterina Lvovna – PhD, Scientific Secretary
of International Methodological Council on Multilingualism
and Intercultural Communication (Gutov, Mecklenburg-
Vorpommern, Germany)
Kushnir Alexey Michailovich – PhD (Education),
Moscow, Russia
Roghok Anatoly Vasiljevich – PhD (Psychology), Assistant
Professor, Behavior Analyst, Moscow, Russia
Solovyeva Natalia Viktorovna – ScD (Education),
Professor (Psychology), Moscow, Russia

*Detailed information about the members of the International Editorial Board and
International Editorial Board posted on the website: <http://acmeology.elpub.ru>*

The journal is registered with the Ministry of press and information of the Russian Federation
Registration number 012108

Address of the Editorial Office: 119606, Moscow, Prospekt Vernadskogo, 84/8, of. 501

Phones: +7 (499) 956 07 25, +7 (499) 956 95 31

E-mail: acmeologyonline@yandex.ru *Web:* <http://acmeology.elpub.ru>

*International Editorial Council and International Editorial Board do not have the opportunity
conduct private correspondence, review and return not ordered materials.*

Subscription index of the magazine in the
Integrated catalog "Rospechat" – 70859

ISSN 2072-7577 (Printing)
ISSN 2409-6148 (Online)

© Acmeology Scientific-Practical Magazine, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Contents

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА (ТЕОРИЯ, МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ, ПРАКТИКА) PROFESSIONAL BECOMING OF AN INDIVIDUAL (THEORY, RESEARCH METHODS, PRACTICAL ASPECTS)

Нугманов Д.Г., Деркач А.А.

НАУЧНЫЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПРОБЛЕМЕ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СПОРТСМЕНОВ И ИХ РЕГУЛЯЦИИ 5

Nugmanov D.G., Derkach A.A.

SCIENTIFIC ANALYSIS OF MODERN DOMESTIC RESEARCH ON THE SCIENTIFIC ANALYSIS OF MODERN DOMESTIC RESEARCHES ON THE PROBLEM OF ATHLETES' MENTAL STATES AND THEIR REGULATION

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА (ВОЗРАСТНЫЕ, ГЕНДЕРНЫЕ, МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ) PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL (AGE-RELATED, GENDER, INTERCULTURAL ASPECTS)

Шаповаленко И.В., Егоров Р.Н.

ТИПЫ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ ПО ОТНОШЕНИЮ К ВЗРОСЛЫМ ДЕТЯМ..... 10

Shapovalenko I.V., Egorov R.N.

TYPES OF PARENTAL POSITION TOWARDS ADULT CHILDREN

Пантелеева О.Л.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПОНЕТОВ САМОРЕАЛИЗАЦИИ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ..... 15

Panteleva O.L.

CORRELATION OF STUDENTS' SELF-REALIZATION AND SELF-ACTUALIZATION

Гончарова Е.В.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЗАВИСТИ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ..... 22

Goncharova E.V.

THE INTERRELATION OF THE ENVY AND THE ACHIEVEMENT MOTIVATION AMONG THE STUDENTS

Сунгурова Н.Л., Ильина Е.В.

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ РАБОТАЮЩИХ ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬЮ ТРУДОМ 27

Sungurova N.L., Ilyina E.V.

FEATURES OF MIDDLE-AGED WORKING WOMEN'S PROJECT OF LIFE IN RELATION TO JOB SATISFACTION

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СРЕДЕ PERSONAL-PROFESSIONAL HUMAN DEVELOPMENT

Малова Е.Н.

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТА ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОПЫТ ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ 34

Malova E.N.

FORMATION OF THE SUBJECT OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY: EXPERIENCE OF THE THEORETICAL AND EMPIRICAL RESEARCH

Ахметзянова А.И.

**КОНСТРУИРОВАНИЕ МЕТОДИКИ ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКИ УСТАНОВОК
ВНУТРИГРУППОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ..... 40**

Akhmetzyanova A.I.

THE DEVELOPMENT OF INTRA-GROUP INTERACTION MINDSETS RAPID DIAGNOSIS METHOD

Нугманов Д.Г.

**ИССЛЕДОВАНИЕ СТРЕСС-РЕАКЦИЙ И ВНЕШНИХ ФАКТОРОВ СТРЕССА
В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ) 48**

Nugmanov D.G.

*STUDY OF STRESS REACTIONS AND EXTERNAL FACTORS OF STRESS IN SPORTING ACTIVITIES
(THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS)*

Федосенко Е.В.

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА
В ЕВРОПЕЙСКОМ СООБЩЕСТВЕ..... 55**

Fedosenko E.V.

*FEATURES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND SELF-REALIZATION OF A TEACHER
IN THE EUROPEAN COMMUNITY*

**СТУДЕНТУ И ПРЕПОДАВАТЕЛЮ:
ФОНД ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ
TO THE STUDENT AND TO THE TEACHER:
THE FUND OF DIDACTIC CONCEPTIONS**

Соловьёва Н.В., Гагарин А.В.

**«УМЕНИЕ»: РЕАЛЬНАЯ ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ В «УМЕНИИ УЧИТЬСЯ»
(ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС)..... 65**

Solovyova N.V., Gagarin A.V.

*«ABILITY»: ACTUAL REPRESENTATIVENESS IN «LEARNING ABILITY»
(CONCEPTUAL-TERMINOLOGICAL EXCURSUS)*

**ОБЗОРЫ И ДАЙДЖЕСТЫ
REVIEWS & DIGESTS**

Федосенко Е.В.

**«С ВЕРОЙ В ЧЕЛОВЕКА»: О ВСЕРОССИЙСКОМ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОМ СЕМИНАРЕ
В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ..... 70**

Fedosenko E.V.

*«BELIEVING IN HUMAN BEING»: ABOUT THE ALL-RUSSIAN RESEARCH AND PRACTICE
SEMINAR IN ST. PETERSBURG*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА (ТЕОРИЯ, МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ, ПРАКТИКА) PROFESSIONAL BECOMING OF AN INDIVIDUAL (THEORY, RESEARCH METHODS, PRACTICAL ASPECTS)

УДК 159.99

НАУЧНЫЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПРОБЛЕМЕ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СПОРТСМЕНОВ И ИХ РЕГУЛЯЦИИ



Нугманов Динар Галимович — аспирант 3-го курса, кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности факультета психологии Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС); пр. Вернадского, 82; e-mail: din-aru@mail.ru



Деркач Анатолий Алексеевич — доктор психологических наук, академик Российской академии образования, профессор, лауреат премии Правительства в области образования, заведующий кафедрой акмеологии и психологии профессиональной деятельности, факультет психологии, Институт общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), Москва, e-mail: akmeo@list.ru

Введение

Актуальность исследования заключается с одной стороны в необходимости общего ретроспективного констатирующего взгляда для выявления того, что накопилось в исследованиях психических состояний спортсменов в современной отечественной психологии к настоящему времени, а с другой стороны, в низком количестве подобных аналитических исследований научных практических работ по теме психических состояний спортсменов.

Первые работы в рамках отечественной психологии по проблеме психических состояний проведены в 30-х годах XX века, это были экспериментальные работы А.Ц. Пуни, посвящённые изучению влияния соревнований по настольному теннису, лыжных гонок на психическую сферу спортсменов [20] и статья О.А. Черниковой, которая была посвящена предстартовым состояниям спортсменов [22]. Как мы видим, именно в области спорта начались исследования психических состо-

яний. И это не случайно, ведь спорт как модель жизненной борьбы представляет собой прекрасную арену для научных исследований, в том числе исследований психических состояний [2]. В области психологии спорта, кроме А.Ц. Пуни и О.А. Черниковой, психические состояния также позже исследовали Я.Б. Лехтман [16], К.М. Смирнов [21], А.Н. Крестовников [12] и др. Первым, кто провёл общепсихологическую разработку и основательно теоретически обосновал проблему психического состояния в отечественной

РЕЗЮМЕ

В данной статье проводится анализ научных практических работ в рамках отечественной спортивной психологии, связанных с исследованием психических состояний спортсменов. Был произведён отбор по теме научных работ в области исследования психических состояний и их регуляции у спортсменов. Особый акцент ставится на выявление конкретной проблематики исследования в области состояний спортсменов, области спорта изучаемых атлетов, используемых методик, основные выводы исследования. Таким образом, ищались ответы на следующие основные вопросы: 1) кого исследовали (спортсменов какого вида спорта, их категория, возраст спортсменов и т.д.); 2) что изучали (цель, задачи исследования); 3) какие методики применялись для исследования; 4) каковы результаты, выводы исследования. По итогам анализа был составлен сравнительный обзор научных работ. Было выявлено, что больше всего изучались предстартовые психические состояния, широкое внимание уделяется в исследованиях баскетболистам. В большинстве случаев характерно несоответствие актуальных психических состояний оптимальным состояниям, что говорит о необходимости в развитии регулятивного компонента, психологической устойчивости, стрессоустойчивости у спортсменов.

Ключевые слова: спортивная деятельность, спортивная психология, психологическое состояние, психоустойчивость, психорегуляция, стрессоустойчивость.

психологии был Н.Д. Левитов, который также в 1964 году опубликовал свою монографию «О психических состояниях человека» [15], он понимал психическое состояние как «целостную характеристику психической деятельности за определённый период, показывающей своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности». Несмотря на то, что у многих исследователей существует своя особенность в понимании и в видении такого явления, как психическое состояние, подавляющее большинство авторов сходятся во мнении в том, что психическое состояние — это характеристика активности психики, протекающий в определённый период времени и имеющий целостный, динамический характер. (Левитов Н.Д., Ганзен В.А. [6], Дикая Л.Г. [9], Куликов Л.В. [14] и т.д.)

Т.А. Немчин отмечает, что общая цель исследований психических состояний, очевидно, сводится к тому, чтобы разработать надёжную практическую систему управления психическими состояниями [19]. Разработка программ по управлению психическими состояниями, формирование умений и навыков по их регуляции, а также исследование эффективности программ и методик по регуляции психических состояний в рамках отечественной психологии спорта также является основополагающей целью. Кроме этого, в исследованиях также большое влияние уделяется диагностике психических состояний спортсменов, выявлению зависимостей и взаимосвязи психических состояний от психических особенностей и характеристик, квалификации спортсменов, специфики вида спорта и т.д.

Цель исследования: научный анализ основных аспектов исследований проблемы психических состояний и их регуляции в спортивной деятельности.

Задачи исследования:

- случайный отбор исследований по проблеме психических состояний спортсменов и их регуляции
- содержательный анализ научных работ на предмет исследования; проблему, методики исследования; результаты и выводы исследования.

Организация и методика исследования

Для отбора научных работ использовались следующие информационные базы: сайт диссертаций Российской го-

сударственной библиотеки (diss.rsl.ru), научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), научной электронной библиотеки «Cyberleninka» (www.cyberleninka.ru), «Библиотеки международной спортивной информации» (http://bmsi.ru/).

Отбор научных статей и диссертационных работ проводился, исходя из заявленной проблематики и близости к теме психических состояний спортсменов. Из 40 работ не старше 1990 года, наиболее соответствующих теме, было отобрано с помощью программы Microsoft Excel методом случайного отбора 10 диссертаций и научных статей.

В ходе исследования был произведён случайный отбор по проблеме исследования и ключевым словам — психическое состояние, регуляция психических состояний. Таким образом, использовался содержательный анализ научных работ и метод случайного отбора.

Результаты исследования и их обсуждение

В случайном порядке было отобрано и проанализировано десять научных работ по данной проблематике. Девять из десяти научных работ составили исследования за последние десять лет. Выяснилось, что наибольшее внимание авторы уделяют предстартовым психическим состояниям: в четырёх научных работах в самой теме указано такое психическое явление, как предстартовое состояние [3, 7, 13, 18] + в двух работах предстартовое состояние в теме работ не указано, но также исследуется авторами в научной работе [10, 17]

Больше всего изучаются спортсмены высокой квалификации (мастера спорта и кандидаты в мастера спорта), они попали в выборку в семи работах [1, 3, 7, 10, 11, 13, 18], но и спортсмены разрядники, а это в основном спортсмены юношеского возраста, также не обделены вниманием, они изучались в шести работах. В четырёх работах сравниваются результаты исследований, показанных спортсменами высокой квалификации и спортсменами разрядниками. [3, 4, 7, 18] В трёх работах изучаются только спортсмены высокой квалификации [1, 5, 13] а в двух работах — только спортсмены разрядники [11, 17].

В трёх работах выделяется проблема взаимосвязи психических состояний и личностных особенностей спортсмена [4, 5, 11], в одной — мотивации и психического состояния [10]. Большое внимание авторы уделяют исследованию взаимосвязи между эффективностью де-

ятельности и психическим состоянием спортсменов [1, 7, 11].

Из игровых видов спорта больше всего изучают баскетболистов [1, 4, 7]. В индивидуальных видах спорта не наблюдается особых предпочтений и преобладания в выборе определённых спортсменов и конкретного вида спорта, немного больше исследуются спортсмены боевых искусств: из шести работ в двух случаях исследовались дзюдоисты и спортсмены по вольной борьбе [3, 18]

В целом, среди атлетов командных и индивидуальных видов в отобранных научных работах исследовались следующие спортсмены: спортсмены по вольной борьбе, дзюдоисты, стрелки-пистолетчики, велосипедисты, спортсмены по лёгкой атлетике, по спортивной гимнастике, футболисты и баскетболисты.

В данных работах больше остальных для изучения психических состояний и психологической устойчивости спортсменов применялась методика Спилберга «Определение уровня тревожности», методика применялась в трёх проанализированных работах [3, 7, 18], ещё одной распространённой методикой стала «Рельеф психического состояния личности» А.О. Прохорова [5, 10], также в проанализированных научных работах по одному разу использовались методики: «Ретроспективный анализ состояний» разработанный Аверьяновым А.Г. по тесту Айзенка», методика «Градусник» Ю.Я. Киселева, методика «Профиль чувств настроения» Л.В. Куликова, методика восприятие отрезков времени («Индивидуальная минута»), тест-опросник знака и стеничности эмоций по О.Н. Мазурову, «Цветовой тест» Люшера, «Измерение электрокожного сопротивления».

В четырёх научных работах, где сравнивались результаты исследований, показанных спортсменами высокой квалификацией и спортсменами разрядниками, выяснилось, что спортсмены высокой квалификации психологически устойчивее и надёжнее в условиях соревновательной деятельности, чем более низкой квалификации [3, 4, 7, 18]. С одной стороны, такие результаты связаны с тем, что высококвалифицированные спортсмены опытнее, а с другой, с тем, что, как правило, значимых положительных результатов высокой квалификации чаще всего достигают атлеты, психологически более устойчивые, обладающие индивидуальными особенностями, чем спортсмены невысокой квалификации.

В трёх работах была найдена и доказана взаимосвязь между психическими состояниями и личностными особенностями спортсменов [4, 5, 11]. В трёх работах выявлено зависимость психического состояния от мотивации [3, 10, 18]. В 9 работах выявлено в той или иной степени несоответствие актуальных психических состояний у спортсменов требуемым оптимальным состояниям [1, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 17, 18]. Результатом в трёх работах стало улучшение или оптимизация психических состояний, психической устойчивости [1, 11, 17].

Выводы по задачам исследования

По результатам случайного отбора было выбрано десять научно-практических исследований, связанных с проблемой психических состояний спортсменов и их регуляции.

Анализ научных работ показал, что больше всего изучались предстартовые психические состояния, что может быть связано с одной стороны более широкими возможностями в изучении предстартовых состояний и сложностью для изучения состояний в условиях соревновательной деятельности, а с другой — с важностью исследований предстартовых состояний и их влиянием на результат и психическое состояние в соревновательной деятельности. Широкое внимание уделяется в исследованиях баскетболистам. Больше всего изучаются спортсмены высокой квалификации, что связано, как нам кажется, с повышенной общественной значимостью таких исследований, так как зачастую такие спортсмены потенциально могут являться участниками как весомых внутренних российских соревнований, так и международных. Исследования показывают, что спортсмены высокой квалификации психологически устойчивее и надёжнее в условиях соревновательной деятельности, чем более низкой квалификации. В преобладающем количестве исследований у спортсменов прослеживается несоответствие актуальных психических состояний оптимальным состояниям, это говорит о необходимости развития регулятивного компонента, психологической устойчивости, стрессоустойчивости спортсменов, что можно сделать, как показывают исследования, путём применения различных методов и способов регуляции психических состояний, развития психической устойчивости, стрессоустойчивости, в том числе с по-

мощью тренировочных программ в ходе психологической подготовки. Развитие саморегуляции спортсменов позволит сформировать готовность к спортивной деятельности [8] и противодействовать факторам стресса.

Заключение, практические рекомендации и перспективы исследования

Исследования психических состояний спортсменов, изучение и формирование регулятивного компонента, позволяющего достигать оптимальные психические состояния и многие сопутствующие научные искания являются актуальными на сегодняшний день. Влияние психического состояния на эффективность деятельности позволяет рассматривать регуляцию психического состояния как ресурс для достижения высоких спортивных результатов. Формировать регулятивный компонент и обеспечивать оптимальное психическое состояние мы рекомендуем путём развития и навыков регуляции, умений по применению таких методов, методов и психотехник, как аутогенная тренировка, самовнушение, самоприказ, «вдох-выдох», биологическая обратная связь и т.д. Дальнейшее подобное исследование научных работ по теме психических состояний спортсменов и их регуляции, но уже в рамках зарубежного опыта, может пролить свет на сходство и различие содержания научно-практических исследований и выявить специфику основных аспектов данной проблемы.

Благодарности

Авторы выражают искреннюю благодарность за помощь и консультации по данному исследованию сотрудникам Кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Факультета психологии Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

ССЫЛКИ

- [1]. *Аверьянов А.Г.* Актуальные психические состояния у спортсменов и их регуляция в соревновательной деятельности: автореф. дисс. канд. психол. наук 19.00.01, защ. 25.04. ЛГУ. — Л., 1990. — 16 с.
- [2]. *Акимов Л.Н.* Психология спорта: Курс лекций. — Одесса: Студия «Негоциант», 2004. — 127 с.

- [3]. *Батчаев Г.И.* «Некоторые особенности регуляции нервно-психических состояний дзюдоистов в предсоревновательный период» / Батчаев Г.И., Боголюбов К.Н. // Достижения вузовской науки. — 2014. — С. 69–87.

- [4]. *Брусокас А.Р.* Особенности психической надёжности баскетболистов различной квалификации Брусокас А.Р., Малинаускас Р.К., Физическое воспитание студентов. — 2010. — № 1. — С. 70–82.

- [5]. *Будилова Т.В.* Параметры оптимального психического состояния на соревнованиях у спортсменов с различными чертами личности / Будилова Т.В., Ловягина А.Е. // Научные исследования факультета психологии СПбГУ. — 2015. Т. 3. — С. 28–34.

- [6]. *Ганзен В.А.* Систематизация психических состояний / В.А. Ганзен // Системные описания в психологии. — Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1984, 137 с.

- [7]. *Гераськин А.А.* Результативность соревновательной деятельности баскетболистов различной квалификации при разных предстартовых состояниях / Козин В.В., Гераськин А.А. // Спортивный психолог. — 2011. — № 2 (23). — 127 с.

- [8]. *Деркач А.А.* Акмеология — М.: Изд-во РАГС, 2002, 299 с.

- [9]. *Дикая Л.Г.* Деятельность и функциональные состояния: активационный компонент деятельности / Л.Г. Дикая // Психологические проблемы профессиональной деятельности. — М.: Наука, 1991. С. 82 — 101.

- [10]. *Калимуллина И.Р.* «Влияние мотивации на психические состояния спортсменов в тренировочно-соревновательном процессе»: диссер. канд. псих. наук, 19.00.01, защ. 19.10.08 Казань, 2008 год, 162 с.

- [11]. *Кочёткова С.В.* Саморегуляция поведения стрелков-пистолётчиков в связи с личностными и психомоторными качествами и спортивными результатами / Кочёткова С.В. // Спортивный психолог. — 2010. — № 2 (20). — С. 25–38.

- [12]. *Крестовников А.Н.* Очерки по физиологии физических упражнений. — М.: Физкультура и спорт. — 1951, 234 с.

- [13]. *Кузнецова В.А.* «Динамика психических состояний спортсменов-велосипедистов перед соревнованием»: диссер. канд. псих. наук, Санкт-Петербург, 2012., 183 с.

- [14]. *Куликов Л.В.* Проблема описания психических состояний / Л.В. Куликов // Психические состояния: хрестоматия / Под ред. Л.В. Куликова. СПб: Питер, 2000. — С. 11–42.

[15]. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека — М.: Просвещение, 1964. — 343 с.

[16]. Лехтман Я.Б. Анализ стартового состояния в свете некоторых современных данных нейрофизиологии и кибернетики // Материалы VIII научной конференции по вопросам морфологии, физиологии и биологии мышечной деятельности. — М., 1954. — С. 153.

[17]. Малинаускас Р.К., «Профилактика психических состояний спортсменов студенческих команд по баскетболу и футболу» диссер. канд. псих. наук, 19.00.01 Литовская академия физической культуры, 2010. — 126 с.

[18]. Находкин В.В., «Исследование психических состояний взрослых и юниорских команд по вольной борьбе»: Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе: сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов с международным участием / под ред. В.В. Находкина, М.М. Прокопьевой, Т.Ю. Ковтун. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — 237 с.

[19]. Немчин Т.А. Состояния нервно-психического напряжения. — Л.: ЛГУ, 1988. — 169 с.

[20]. Пуни А.Ц. Психология физического воспитания и спорта / Пуни А.Ц., Т.Т. Джамгарова. — М.: Физкультура и спорт, 1979 — 143 с.

[21]. Смирнов К.М. Предстартовое (предрабочее) состояние и значение эмоций, связанных с деятельностью человека // Физиология мышечной деятельности, труда и спорта. — Л., 1969. — 129 с.

[22]. Черникова О.А. Спортивная лихорадка // Теория и практика физической культуры. 1937. — № 3. — С. 267–275.

REFERENCES

[1]. Aver'yanov A.G. Aktual'nye psichicheskie sostoyaniya u sportsmenov i ih regulaciya v sorevnovatel'noj deyatel'nosti: [Actual mental states of athletes and their regulation in competitive activity]: author. diss. avtoref. diss. kand. psihol. nauk 19.00.01, 25.04. LGU.L., 1990. — 16 p.

[2]. Akimova L.N. Psihologiya sporta: Kurs lekcij. [Sports Psychology: Course of lectures]— Odessa: Studiia «Negociant» [Odessa: «Negotsiant» studio], 2004. — 127 p.

[3]. Batchaev G.I. Nekotorye osobennosti regulacii nervno-psichicheskikh sos-

toyanij dzyudoistov v predsorevnovatel'nyj period [Some features of the regulation of the neuro-psychological states of judoists during the pre-competition period] Batchaev G.I., Bogolyubov K.N.; stat'ya iz zhurnala: «Dostizheniya vuzovskoj nauki» [Achievements of University Science], 69–87 pp., Novosibirsk 2014 g.

[4]. Brusokas A.R. Osobennosti psichicheskoy nadyozhnosti basketbolistov razlichnoj kvalifikacii [Features of the psychological reliability of basketball players of various qualifications] Brusokas A.R., Malinauskas R.K., Fizicheskoe vospitanie studentov. [Physical education of students] — 2010. — № 1. — S. 70–82.

[5]. Budilova T.V. Parametry optimal'nogo psichicheskogo sostoyaniya na sorevnovaniyah u sportsmenov s razlichnymi chertami lichnosti [Parameters of the optimal mental state in competitions for athletes with different personality traits] Budilova T.V., Lovyagina A.E Nauchnye issledovaniya fakul'teta psihologii [Scientific research at the Faculty of Psychology] SPbGU. 2015. T. 3. P. 28–34.

[6]. Ganzen V.A. Sistematizaciya psichicheskikh sostoyanij [Systematization of mental states] V.A. Ganzen // Sistemnye opisaniya v psihologii. [System Descriptions in Psychology].:Izd-vo Leningradskogo un-ta, 1984, 137 p.

[7]. Geras'kin A.A. Rezul'tativnost' sorevnovatel'noj deyatel'nosti basketbolistov razlichnoj kvalifikacii pri raznyh predstartovyh sostoyaniyah [Effectiveness of competitive activity of basketball players of various qualifications under different prelaunch conditions]: Kozin V.V., Geras'kin A.A., // Sportivnyj psiholog. [Sport Psychologist] — 2011. — N 2 (23). — 127 p.

[8]. Derkach A.A. Akmeologiya [Akmeology] — М.: Izd-vo RAGS, 2002, 299 p.

[9]. Dikaya, L.G., Deyatel'nost' i funktsional'nye sostoyaniya: aktivatsionnyj komponent deyatel'nosti [Activity and functional states: activation component of activity] / L.G. Dikaya // Psihologicheskie problemy professional'noj deyatel'nosti. [Psychological problems of professional activity]—М.: Nauka, 1991. P. 82–101.

[10]. Kalimullina I.R. Vliyanie motivatsii na psichicheskie sostoyaniya sportsmenov v trenirovochno-sorevnovatel'nom processe [Influence of motivation on the mental states of athletes in the training and competitive process]: diss. kand. psih. nauk, 19.00.01, zashch. 19.10.08 Kazan', 2008 god, 162 p.

[11]. Kochetkova S.V. Samoregulaciya povedeniya strelkov-pistoletchikov

v svyazi s lichnostnymi i psihomotornymi kachestvami i sportivnymi rezul'tatami [Self-regulation of the behavior of pistol shooters in connection with personal and psychomotor qualities and sports results] / Kochetkova S.V. // Sportivnyj psiholog. [Sports psychologist] — 2010. — N 2 (20). — P. 25–38.

[12]. Krestovnikov A.N. Ocherki po fiziologii fizicheskikh uprazhnenij. [Essays on the physiology of exercise.]— М.: Fizkul'tura i sport. — 1951, 234 p

[13]. Kuznecova V.A. Dinamika psichicheskikh sostoyanij sportsmenov-velosipedistov pered sorevnovaniem [Dynamics of the mental states of athletes-cyclists before the competition]: diss. kand. psih. nauk, Sankt-Peterburg, 2012. 183 p.

[14]. Kulikov, J.I.B. Problema opisaniya psichicheskikh sostoyanij [Problem of describing mental states]/ J.I.B. Kulikov // Psihicheskie sostoyaniya: hrestomatiya [Mental states: reader] / Pod red. J.I.B. Kulikova. SPb: Piter, 2000. — P. 11 — 42.

[15]. Levitov N.D. O psichicheskikh sostoyaniyah cheloveka [On the mental states of man]/ М.: Prosveshchenie, 1964. 343 p.

[16]. Lekhtman YA.B. Analiz startovogo sostoyaniya v svete nekotoryh sovremennykh dannyh nejrofiziologii i kibernetiki [Analysis of the starting state in the light of some modern data on neurophysiology and cybernetics] // Materialy VIII nauchnoj konferencii po voprosam morfologii, fiziologii i biologii myshechnoj deyatel'nosti. [Proceedings of the Eighth Scientific Conference on Morphology, Physiology and Biology of Muscular Activity] М., 1954. P. 153.

[17]. Malinauskas R.K., Profilaktika psichicheskikh sostoyanij sportsmenov studenticheskikh komand po basketbolu i futbolu [Prevention of mental conditions of athletes of student basketball and football teams]diss. kand. psih. nauk, 19.00.01 Litovskaya akademiya fizicheskoy kul'tury, 2010, 126 p.

[18]. Nahodkin V.V., «Issledovanie psichicheskikh sostoyanij vzroslykh i yuniorskikh komand po vol'noj bor'be» [Study of the mental states of adult and junior teams in freestyle wrestling]:Aktual'nye problemy razvitiya lichnosti v ontogeneze: sbornik materialov IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii studentov i aspirantov s mezhdunarodnym uchastiem [Actual problems of personal development in ontogenesis] / pod red. V.V.Nahodkina, M.M.Prokop'evoy, T.YU.Kovtun. — Cheboksary: CNS «Interaktiv plyus», 2015. — 237 p.

[19]. *Nemchin T.A.* Sostoyaniya nervno-psihicheskogo napryazheniya. [States of neuropsychic tension]. — L.: LGU, 1988. — 169 p.

[20]. *Puni A.C.* Psihologiya fizicheskogo vospitaniya i sporta. [Psychology of physical education and sport.] Puni A.C., T.T.

Dzhamgarova. — M.: Fizkul'tura i sport [*Physical Culture and Sports*], 1979 — 143 s.

[21]. *Smirnov K.M.* Predstartovoe sostoyanie i znachenie ehmozij, svyazannyh s deyatelnost'yu cheloveka [Prelaunch state and the value of emotions associated with human activity] // *Fiziologiya myshe-*

chnoj deyatelnosti, truda i sporta. [Physiology of muscular activity, labor and sport] L., 1969, 129 p.

[22]. *Spernikova O.A.* Sportivnaya lihoradka [Sports fever] // *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. [Theory and practice of physical culture].* 1937 № 3. P. 267–275.

SCIENTIFIC ANALYSIS OF MODERN DOMESTIC RESEARCH ON THE SCIENTIFIC ANALYSIS OF MODERN DOMESTIC RESEARCHES ON THE PROBLEM OF ATHLETES' MENTAL STATES AND THEIR REGULATION

Dinar G. Nugmanov — 3rd-year Post-Graduate Student, Department of Acmeology and Psychology of Professional Activities, Faculty of Psychology, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA); Vernadskogo Prospect, 82; e-mail: din-aru@mail.ru

Anatoly A. Derkach — Doctor of Psychological Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Professor, Head of the Department of Acmeology and Psychology of Professional Activities, Department of Psychology, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Vernadskogo Prospect, 84/8, Moscow, 119606, Russia; e-mail: akmeo@list.ru

ABSTRACT

This article analyzes the scientific practical works in the framework of the national sport psychology related to the study of the mental states of athletes. A selection was made on the topic of scientific works in the field of the study of mental states and their regulation in athletes. Particular emphasis is placed on the identification of specific issues of research in the field of the athletes' states, fields of sports of the studied athletes, methods applied, main conclusions of the study. Thus, the following main questions were studied: 1) who was studied (athletes' field of sport, their category, age, etc.) 2) what was studied (goal, research objectives) 3) what methods were used for the research 4) what are the results, conclusions of the study. Following the analysis, a comparative review of scientific papers was compiled. It turned out that among mental states mental conditions before competitions were investigated most of all, much attention in researches is paid to basketball players. In most cases, it became clear that there is a mismatch between the actual mental state and optimal states, which indicates the need for the development of a regulatory component, psychological stability and resistance to stress.

Keywords: sport activities, sport psychology, psychological state, mental stability, psycho-regulation, resistance to stress.

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА (ВОЗРАСТНЫЕ, ГЕНДЕРНЫЕ, МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ) PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL (AGE-RELATED, GENDER, INTERCULTURAL ASPECTS)

УДК 159.9.07

ТИПЫ РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ ПО ОТНОШЕНИЮ К ВЗРОСЛЫМ ДЕТЯМ



Шаповаленко Ирина Владимировна — кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обухова факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО МГППУ, 127051, Россия, г. Москва, ул. Сретенка, 29, e-mail: irin_vlad@mail.ru



Егоров Роман Николаевич — аспирант кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обухова факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО МГППУ, 127051, Россия, г. Москва, ул. Сретенка, 29, e-mail: roego@yandex.ru

Введение

В юности, при переходе к ранней взрослости, психическое развитие человека значительно трансформируется: изменяется ведущая деятельность, социальная ситуация развития [11], осознаются новые жизненные задачи [1], происходит становление устойчивой субъектной позиции [3]. Одним из мно-

гочисленных аспектов взросления становится отделение детей от родителей, или психологическая сепарация [9]. В целом на данной стадии характерен переход детско-родительских отношений (ДРО) к отношениям по типу «взрослый-взрослый», которые являются основой межличностных отношений взрослого человека.

Психологическая сепарация может сопровождаться территориальной сепарацией, или фактическим отделением детей от родителей, но иногда совместное проживание сохраняется. «Уход» детей из родительского дома, вероятно, имеет связь с социально-экономическими возможностями семьи и государства. Как показывают исследования [16], тип проживания (совместное или раздельное) небезразличен для внутрисемейных отношений и связан с такими важными характеристиками, как качество отношений, качество жизни родителей, удовлетворённость отношениями с детьми и т.д.

Однако в современном мире имеют место такие феномены, которые создают особый контекст для психологической сепарации взрослых детей. Так, описаны процессы инфантилизации, или омоложения моделей поведения современных взрослых [8]. К ним можно отнести явление «кидалт» (А. Каллутт), синдром «Питера Пэна» (Д. Кайли), «emerging adulthood» (J. Arnett), явление «детей-бумерангов» и т.д.

Детско-родительские отношения на переломном этапе сепарации нуждаются в научном осмыслении; возникают вопросы о специфике ДРО на современном историческом этапе. Как строятся отношения родителей и молодых взрослых детей в семье? Насколько изменяются их отношения по мере взросления ребёнка? А если взрослый ребёнок не спешит покидать родительский дом,

РЕЗЮМЕ

Цель исследования состояла в выявлении различных типов родительской позиции по отношению к взрослым детям, а также специфики родительской позиции по отношению к взрослым детям, проживающим отдельно от родителей в сравнении с проживающими совместно с ними.

В ходе пилотажного исследования была определена исходная структура авторского опросника для определения родительской позиции. Основное исследование включило в себя статистическую проверку применимости опросника, получение эмпирической классификации типов родительской позиции по отношению к взрослым детям, а также сравнение различных параметров детско-родительского взаимодействия по критерию территориальной сепарации.

Классификация типов родительской позиции по отношению к взрослым детям включает адекватные (демократический), так и неадекватные типы (устранившийся, авторитарный, гиперопекающий) взаимодействия родителей и их взрослых детей. У матерей, проживающих отдельно от взрослого ребёнка, менее выражены контролирующие установки и требовательность по отношению к нему, что в целом говорит о более адекватной родительской позиции. Авторский опросник и результаты исследования могут найти своё применение в семейном консультировании.

Ключевые слова: родительская позиция, взрослый ребёнок, мотодика, детско-родительские отношения.

чем характеризуется его взаимодействие с родителем? Корректное психологическое сопровождение семей должно опираться на эмпирическую изученность детско-родительских отношений на стадии «отрыва от родительских корней», что требует соответствующего методического аппарата для определения родительской позиции по отношению к взрослым детям.

Для анализа ДРО в отечественной психологической литературе [7; 12] и в современных зарубежных публикациях [14; 15] используется целый ряд понятий: «родительская позиция», «родительское отношение», «родительский стиль», «родительская установка», «стиль воспитания». Однако именно понятие «родительская позиция» представляется наиболее разработанным к настоящему времени. А.С. Спиваковская характеризует родительскую позицию как совокупность установок родителя по отношению к ребёнку. В работах Р.В. Овчаровой и С.С. Жигалина родительская позиция представлена как система отношений родителя к воспитанию детей в трёх планах взаимодействия: когнитивном, поведенческом и эмоциональном. По мнению Е.И. Захаровой, родительская позиция включает заботу о ребёнке, зависимость жизни взрослого от потребностей ребёнка, принятие ответственности за детскую жизнь, поддержку, эмоциональное принятие ребёнка и руководство его развитием [7]. В составе родительской позиции выделяют родительские установки, образ ребёнка, образ себя как родителя и модели ролевого родительского поведения [2]. Взяв за основу разработки А.С. Спиваковской и Р.В. Овчаровой, мы рассматриваем родительскую позицию как совокупность когнитивных установок, эмоционального отношения к ребёнку и воспитательной практики родителя.

Родительская позиция как характеристика отношений родителей и детей от младенческого возраста до подросткового достаточно хорошо изучена [11; 13]; в то время как родительской позиции по отношению к «взрослому» ребёнку в научной литературе уделено значительно меньше внимания. Мы выделяем несколько противоречий в данной проблемной области [5]:

- между разработанностью характеристики «родительская позиция» в системе отношений «родитель-ребёнок» и недостаточной её изученностью для системы «родитель-взрослый ребёнок»;

- между разнообразием (и даже громоздкостью) методического аппарата для диагностики различных компонентов родительской позиции по отношению к ребёнку (взаимодействие родитель-ребёнок, родительское отношение, тип семейного воспитания) и отсутствием валидной и компактной методики для определения родительской позиции (в том числе и особенно — по отношению к «взрослому ребёнку»).

Цель исследования [5] состояла в выявлении различных типов родительской позиции по отношению к взрослым детям, а также специфики родительской позиции по отношению к взрослым детям, проживающим отдельно от родителей в сравнении с проживающими совместно с ними.

В ходе исследования проверялись следующие гипотезы [5]:

- существуют различные типы родительской позиции по отношению к взрослым детям;
- родительская позиция по отношению к взрослым детям, проживающим отдельно, имеет специфические различия по сравнению с родительской позицией по отношению к совместно проживающему взрослому ребёнку.

Были поставлены следующие задачи исследования [5]:

1. Теоретически обосновать понятие родительской позиции по отношению к взрослым детям.
2. Подобрать методический аппарат для исследования; разработать опросник для исследования родительской позиции по отношению к взрослым детям, провести его статистическую проверку.
3. Выявить некоторые варианты родительской позиции по отношению к взрослым детям.
4. Выявить особенности родительской позиции по отношению к взрослым детям, проживающим отдельно или совместно с родителями.

Теоретические методы исследования включили в себя анализ литературных источников, относящихся к теме детско-родительских отношений на различных этапах развития семьи, результатом которых стало обобщение знаний о структурных компонентах родительской позиции, составление теоретической классификации типов родительской позиции по отношению к взрослым детям и выделение характерных черт социальной ситуации развития во взрослом возрасте. Для решения эмпирических за-

дач применялся психодиагностический метод определения параметров детско-родительских отношений с помощью опросников. Для определения различий в параметрах родительской позиции по критерию наступления территориальной сепарации был использован сравнительный метод. Для обработки полученных данных на каждом этапе эмпирического исследования (пилотажный, основной) применялся статистический метод с применением специальных компьютерных программ.

Методика исследования

Эмпирическая часть исследования была реализована с привлечением следующего набора методик:

1. Методики, направленные на изучение материнской¹ (родительской) позиции:

- Авторский опросник «Родительская позиция по отношению к взрослым детям»;
- Опросник «Анализ семейного воспитания» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера, В. Юстицкиса;
- Опросник «Представление об идеальном родителе» Р.В. Овчаровой, Ю.А. Дегтяревой.

2. Методика для определения некоторых личностных черт взрослого ребёнка:

- Тест на межличностную зависимость (Р. Гиршфилд, адапт. О.П. Макушина).

Выбор ряда методик был обусловлен необходимостью статистической проверки авторского опросника «Родительская позиция по отношению к взрослым детям» на конвергентную валидность. Для этого на стадии основного исследования данные, полученные с помощью нашего авторского опросника, сопоставлялись с данными, полученными с помощью методик: опросник АСВ Э.Г. Эйдемиллера, В. Юстицкиса и «Представление об идеальном родителе» Р.В. Овчаровой, Ю.А. Дегтяревой, которые диагностируют сходную психологическую реальность и являются стандартизованными.

В исследовании приняла участие 120 человек, или 60 диад «мать-взрослый ребёнок». Возраст матерей — от 40 до 60 лет (М = 51 год), детей — от 21 года до 30 лет (М = 24 года). На основе фактора территориальной сепарации от родителей выборка была поделена на две равные группы по 30 диад: совместно и раздельно проживающих.

¹ С учётом специфики выборки в данной работе под родительской позицией понимается материнская позиция.

В общем виде программа исследования включила в себя следующие этапы:

1. Подготовительный этап (пилотажное исследование). В ходе предварительного этапа студентам очного отделения, обучающимся по специальности «Психология», в возрасте от 21 до 24 лет было предложено творческое задание, в ходе которого необходимо было составить возможно более полный перечень утверждений для нового опросника, который мог бы применяться для описания взаимоотношений родителей и взрослых детей.

Качественный анализ полученных утверждений позволил определить исходную структуру опросника из 50 утверждений, отнесённых к 7 шкалам: принятие-отвержение, эмоциональная дистанция-эмоциональная близость, автономность-контроль, требовательность — нетребовательность, удовлетворённость отношениями — неудовлетворённость отношениями, согласие-несогласие, стремление-избегание [4].

2. На этапе основного исследования с помощью указанного выше набора методик были получены данные о параметрах детско-родительских взаимоотношений и степени межличностной зависимости взрослого ребёнка.

2.1. Был осуществлён *статистический анализ надёжности опросника*, который включил в себя факторный анализ с использованием метода главных компонент и последующим вращением, расчёт показателя надёжности (коэффициент α -Кронбаха) в целом по опроснику и отдельно по каждой шкале, интеркорреляционный анализ суммарного балла каждой шкалы опросника. На данном этапе была подтверждена конвергентная валидность авторского опросника, а также уточнена его структура [4].

2.2. Данные, полученные с помощью опросника «Родительская позиция по отношению к взрослым детям» и опросника «Анализ семейного воспитания», были соотнесены с результатами теоретического анализа, что позволило определить *типы родительской позиции* как для общей, так и для частных выборок.

2.3. Был проведён *сравнительный анализ данных*, полученных для выборок, разделённых по критерию территориальной сепарации.

Результаты исследования и их обсуждение

Для оценки надёжности опросника «Родительская позиция по отношению к взрослым детям» по внутренней согла-

сованности был рассчитан коэффициент α -Кронбаха по всем 50 утверждениям. Значение коэффициента 0,846 говорит о высокой надёжности предлагаемого опросника.

В ходе подтверждения *конвергентной валидности* опросника были получены высокие значения корреляции ($p < 0,01$):

- между характеристиками стиля семейного воспитания и шкалами авторского опросника, относящимися к когнитивной составляющей родительской позиции;
- между принятием ребёнка со стороны родителей и его эмоциональной опорой на других;
- между когнитивным и эмоциональным компонентом представления об идеальном родителе и удовлетворённостью родителем отношениями с ребёнком и принятием взрослого ребёнка его матерью.

Для уточнения *структуры опросника* была осуществлена процедура факторного анализа, результатом которой стала четырёхфакторная модель. Отметим, что количество факторов было выбрано на основе анализа графика собственных значений, а общая дисперсия выбранного решения составила 50,93%. В ходе анализа факторной структуры опросника ввиду низкой нагрузки ($r < 0,3$ на каждый из факторов) из опросника были удалены 6 утверждений.

По результатам оценки статистической надёжности опросника было выделено 4 независимых шкалы: «Принятие», «Контроль», «Дистанция» и «Отстранённость». Высокие значения коэффициента α -Кронбаха для каждой из шкал (0,748; 0,720; 0,732 и 0,776 соответственно) позволяют сделать вывод о внутренней согласованности опросника, что говорит о его применимости в качестве исследовательского и, в дальнейшем, диагностического инструмента.

По результатам *опросника «Родительская позиция по отношению к взрослым детям»* у 74% исходной выборки определён тип родительской позиции. У 26% выборки определить тип родительской позиции не удалось; для этой подгруппы характерен «смешанный» тип родительской позиции.

Анализ типов родительской позиции в общей выборке показал, что чаще всего встречается родительская позиция «демократичный родитель» (30% выборки), а реже всего встречается родительская позиция «устранившийся родитель» (12%). Также удалось выделить автори-

тарный (15% выборки) и гиперопекающий (17%) типы родительской позиции.

Исследование общей *выборки с помощью опросника АСВ* выявило наличие различных типов семейного воспитания. Частотный анализ показал, что примерно 2/3 выборки демонстрируют гармоничный тип воспитания (67% выборки). В своих ответах респонденты показали наличие доминирующей гиперпротекции (17% выборки), гипопротекции (10%), потворствующей гиперпротекции (5%). В отношениях со взрослыми детьми меньше всего было выявлено случаев семейного воспитания по типу эмоционального отвержения (1%).

Обобщая результаты, можно констатировать, что в изучаемой выборке преобладают гармоничный стиль воспитания наряду с демократичным типом родительской позиции.

Статистический анализ достоверности различий между значениями шкал опросника «Родительская позиция по отношению к взрослым детям», опросника АСВ и методики «Представление об идеальном родителе» для обеих выборок продемонстрировал различия:

- для шкал *автономности и требовательности*. Матери, чьи дети живут отдельно, значительно меньше контролируют своих детей, чем матери, чьи дети живут совместно с ними ($p < 0,05$). Также раздельно проживающим матерям свойственна меньшая требовательность по отношению к своим взрослым детям ($p < 0,01$), чем матерям, проживающим совместно с детьми;
- для шкалы *чрезмерности требований-запретов*. Матери, чьи дети живут отдельно, предъявляют к ним меньше требований, чем матери, чьи дети живут совместно с ними ($p < 0,05$);
- для *антиномий «простое-сложное» эмоционального компонента образа*. По мнению матери, проживающей отдельно от взрослого ребёнка, идеальный родитель меньше стыдится за своего ребёнка, чем идеальный родитель матери, проживающей совместно со взрослым ребёнком ($p < 0,05$).

Выводы исследования

Родительская позиция включает в себя эмоциональное отношение к ребёнку, когнитивные установки родителя и реализуемую в семье воспитательную практику. Наиболее часто в литературе встречается деление родительских позиций на адекватные и неадекватные; различное сочетание выраженности структурных компонентов

родительской позиции делают возможным выделение демократичной, авторитарной, гиперопекающей и устранившей родительских позиций.

Была доказана диагностическая применимость авторского опросника «Родительская позиция по отношению к взрослым детям»; в окончательный вариант опросника вошли 44 утверждения, составивших 4 шкалы: «Принятие», «Контроль», «Дистанция» и «Отстранённость».

В ходе исследования в изучаемой выборке установлены следующие типы родительской позиции: демократичная, авторитарная, устранившаяся и гиперопекающая. У четверти выборки был обнаружен «смешанный» тип родительской позиции.

Были выявлены некоторые особенности родительской позиции по отношению к взрослым детям, проживающим отдельно от родителей или совместно с ними:

- У матерей, дети которых живут отдельно, по сравнению с матерями, проживающими совместно с детьми, статистически значимо ниже контролирующее поведение и требования, предъявляемые к ребёнку.
- Матери, проживающие совместно со взрослыми детьми, чаще проявляют чрезмерность требований-запретов к детям по сравнению с матерями, проживающими отдельно.
- По мнению матерей, проживающих отдельно от взрослого ребёнка, идеальный родитель реже испытывает чувство стыда за своё родительское поведение и поведение своего ребёнка, более уверен в своих родительских действиях.

Общее заключение, практические рекомендации и возможные перспективы исследования

Основное исследование показало существование различных типов родительской позиции по отношению к взрослым детям, а также позволило выявить некоторые различия во взаимоотношениях родителей и взрослых детей с учётом фактора территориальной сепарации.

В научной литературе часто под демократической родительской позицией понимается адекватная позиция родителей по отношению к детям [10]. По нашим данным, более адекватная родительская позиция свойственна матерям со взрослыми детьми, проживающими отдельно от родителей. Гиперпротекция не приводит к здоровой сепарации детей

от родителей [6], что достаточно точно согласуется с полученными результатами о встречаемости гиперопекающего типа родительской позиции.

У матерей, проживающих отдельно с взрослыми детьми, менее выражены контролирующие установки и требовательность по отношению к своему ребёнку. Контролирующее поведение матерей нередко включает в себя требования и запреты. Природа контролирующего поведения родителя может быть различна, но такое поведение, как и отсутствие сотрудничества и доверительных отношений между матерью и ребёнком, может быть признаком дисфункционального развития семьи.

У отдельно проживающих матерей более гармоничное соотношение реального и идеального образа родителя и ребёнка. Большая удовлетворённость собой как родителем может быть связана с ослаблением контролирующего поведения по отношению к ребёнку.

Перспективой настоящей работы является углубление знаний о родительской позиции по отношению к взрослому ребёнку, изучение влияния фактора пола на взаимоотношения родителей и взрослых детей. Эти данные могут стать основой практических рекомендаций для семей, испытывающих трудности в межпоколенном взаимодействии на стадии сепарации детей от родительской семьи.

В дальнейшем планируется уточнить тест-ретестовую надёжность авторского опросника, а также согласованность его шкал на большей выборке.

Благодарности

Авторы выражают искреннюю благодарность сотрудникам кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой Московского Государственного Психолого-Педагогического Университета за помощь и участие в проведение данного исследования.

ССЫЛКИ

- [1]. Возрастная психология (психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко — М.: Гардарики, 2005. — 349 с.
- [2]. Головей Л.А., Савеньшова С.С., Василенко В.Е., Энгельгардт Е.Е. К проблеме дифференциации основных понятий в системе отношений «родитель-ребёнок»: теоретический и эмпирический аспекты // Вестник СПбГУ. — 2004. — 12 (2). — С. 84–95. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-](https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-differentsiatsii-osnovnyh-ponyatiy-v-sisteme-otnosheniy-roditel-rebenok-teoreticheskiy-i-empiricheskiy-aspekty)

[differentsiatsii-osnovnyh-ponyatiy-v-sisteme-otnosheniy-roditel-rebenok-teoreticheskiy-i-empiricheskiy-aspekty](https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-differentsiatsii-osnovnyh-ponyatiy-v-sisteme-otnosheniy-roditel-rebenok-teoreticheskiy-i-empiricheskiy-aspekty) (дата обращения 13.11.2018).

[3]. Деркач А.А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен // Акмеология. — 2015. — № 2. — С. 8–23.

[4] Диагностика родительской позиции по отношению к взрослым детям: разработка опросника / Егоров Р.Н. // Практическая студенческая конференция «Школа ответственного родительства». Москва: МПУ, 2017. — С. 66–70.

[5] Егоров Р.Н. Специфика родительской позиции по отношению к взрослым детям, проживающим отдельно или совместно с родителями [Электронный ресурс]: выпускная квалификационная работа: магистерская диссертация /

Р.Н. Егоров. — Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. — 114 с. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=238127> (дата обращения 19.11.2018).

[6]. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез М.: Медицина, 1988. — 244 с.

[7]. Захарова Е.И. Психология освоения родительства: научная монография. — М.: МГОУ, 2014 — 258 с. ISBN: 978-5-7017-2334-2.

[8]. Манокин М.А. Новые модели взрослости в современной российской культуре (на примере кидалтов): диссертация ... кандидата культурологии: 24.00.01 / Манокин Михаил Андреевич. — Киров, 2015. — 204 с.

[9]. Петренко Т.В., Сысоева Л.В. Возрастные этапы процесса сепарации от родителей // Акмеология: 2016. — № 4 (60). — с 180–184.

[10]. Психологическое обследование семьи: учеб. пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учёб. Заведений / А.Г. Лидерс — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 432 с.

[11]. Солдатов Е.Л. Исследование социальной ситуации развития в кризисе перехода к взрослости // Вестник ЮУрГУ. Серия «Социально-гуманитарные науки», вып. 4 Изд-во ЮУрГУ: 2005. — № 7 (47). — С. 169–175. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13055392> (дата обращения 13.11.2018).

[12]. Сытько Т.И. Структура и типы родительно-детских отношений в процессе семейной сепарации: Дисс. ст. канд. психол. наук: 19.00.05 / Сытько Тамара Ивановна — М.: ГУУ, 2014. — 213 с. URL: https://guu.ru/files/referate/2014/sitko_t_dis.pdf (дата обращения 13.11.2018).

[13]. Шведовская А.А. Особенности переживания детско-родительских отношений и взаимодействие с родителями детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: 19.00.13 / Шведовская Анна Александровна. — М., МГУ, 2006. — 30 с. URL: <http://www.psy.msu.ru/science/autoref/shvedovskaya.pdf> (дата обращения 13.11.2018).

[14]. Aguilar A., Aguilar J. Validez de constructo de la Escala de Autoridad parental para Adolescentes Mexicanos // Acta de investigación psicológica. Mexico, UNAM, 2013. — 3 (3). — p. 1228–1237. URL: http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/actas_ip/2013/articulos_c/AIP_Facultad_de_Psicologia_UNAM_33_1228_1237_Validez_de_constructo_de_la_escalade_autoridad_parental.pdf (дата обращения 13.11.2018)

[15]. Kilik S., Calik Var E., Kumandas H. Effect of parental attitudes on Skills of Emotional Management in Young Adults // Procedia Social and Behavioral Sciences, 2015. — № 191. — P. 930–934.

[16]. Ward R., Spitz G. Consequences of parent-adult child coresidence: A review and research agenda // Journal of Family Issues. — 1992. — № 13. — p. 553–572. ISSN-0192-513X

REFERENCES

[1]. Shapovalenko I.V. Vozrastnaya psikhologiya (Psikhologiya razvitiya i vozrastnaya psikhologiya). Moscow, Gardariki, 2005. 349 p.

[2]. Golovey L.A., Savyonysheva S.S., Vasilenko, V.E., Enguelgardt E.E. K probleme differenciatsii osnovnykh ponyatiy v sisteme otnosheniy «roditel'-rebenok»: teoreticheskij i ehmpiricheskij aspekty. Vestnik SPbGU, 2004, no 12 (2), pp. 84–

95. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-differentsiatsii-osnovnykh-ponyatiy-v-sisteme-otnosheniy-roditel-rebenok-teoreticheskij-i-empiricheskij-aspekty> (accessed 13 November 2018).

[3]. Derkach A.A. Professional'naya sub'ektnost' kak psihologo-akmeologicheskij fenomen. Akmeologiya [Akmeology], 2015, no. 2, pp. 8–23 (accessed 13 November 2018).

[4]. Egorov R.N. Diagnostika roditel'skoj pozitsii po otnosheniyu k vzroslym detyam: razrabotka oprosnika // Prakticheskaya studentcheskaya konferenciya «SHkola otvetsvennogo roditel'stva» [Practical student conference «School of responsible parenthood».] Moscow: 2017. — P. 66–70.

[5]. Egorov R.N. Specifika roditel'skoj pozitsii po otnosheniyu k vzroslym detyam, prozhivayushchim otel'no ili sovmestno s roditel'yami: vypusknaya kvalifikatsionnaya rabota: masterskaya dissertatsiya. Moscow, MSU-PE, 2016. 114 p. Available at: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=238127> (accessed 19 November 2018)

[6]. Zaharov A.I. Nevrozy u detej i podrostkov: Anamnez, ehtilologiya i patogeneez. Moscow, Medicine, 1988, 244 p.

[7]. Zaharova E.I. Psihologiya osvoeniya roditel'stva: nauchnaya monografiya. Moscow, MRSU, 2014. 257 p. ISBN: 978–5–7017–2334–2.

[8]. Manokin M.A. Novye modeli vzrostlosti v sovremennoj rossijskoj kul'ture (na primere kidaltov): diss ... kandidata kul'turologii. Kirov, VyatSU, 2005. 204 p.

[9]. Petrenko T.V., Sysoeva L.V. Vozrastnye ehtapy processa separatsii ot roditel'ej. Akmeologiya [Acmeology, 2016, no. 4 (60), pp. 180–184.

[10]. Liders A.G. Psihologicheskoe issledovanie sem'i: uchebnoe posobie-praktikum dlya stud. fak. psihologii vyssh.

ucheb. zavedenij. Moscow, Publishing Center «Academy», 2007. 432 p.

[11]. Soldatova E.L. Issledovanie social'noj situatsii razvitiya v krizise perekhoda k vzrostlosti. Vestnik YUUrGU, 2013, no 7 (47), pp. 169–175. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13055392> (accessed 13 November 2018).

[12]. Syt'ko T.I. Struktura i tipy roditel'sko-detskikh otnoshenij v processe semejnoy separatsii: diss.. kand. psihol. nauk. Moscow, SUM, 2014. 213 p. Available at: https://guu.ru/files/referate/2014/sitko_t_dis.pdf (accessed 13 November 2018).

[13]. Shvedovskaya A.A. Osobennosti perezhivaniya detsko-roditel'skikh otnoshenij i vzaimodejstvie s roditel'yami detej starshego doskol'nogo vozrasta: avtoref. diss. st. kand. psihol. nauk. Moscow, MSU, 2006. 30 p. Available at: <http://www.psy.msu.ru/science/autoref/shvedovskaya.pdf> (accessed 13 November 2018)

[14]. Aguilar A., Aguilar J. Validez de constructo de la Escala de Autoridad parental para Adolescentes Mexicanos. Acta investigación psicológica [Journal of psychological investigations], 2013, Mexico, UNAM — 3 (3). — p. 1228–1237. Available at: http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/actas_ip/2013/articulos_c/AIP_Facultad_de_Psicologia_UNAM_33_1228_1237_Validez_de_constructo_de_la_escalade_autoridad_parental.pdf (accessed 13 November 2018).

[15]. Kolburan G., Comert I.T., Narter M., Isozen H. Parental attitude perception in adolescents by gender // Procedia Social and Behavioral Sciences, 2012. — № 47. — p. 1299–1304.

[16]. Ward R., Spitz G. Consequences of parent-adult child coresidence: A review and research agenda // Journal of Family Issues. — 1992. — № 13. — p. 553–572. ISSN-0192-513X.

TYPES OF PARENTAL POSITION TOWARDS ADULT CHILDREN

Irina V. Shapovalenko — Candidate of Psychological Sciences, Professor, Chief of L.F. Obukhova Department of Age Psychology, Faculty of Psychology of Education, MSUPE, Sretenka Street, 29, Moscow, 127051, Russia; e-mail: irin_vlad@mail.ru

Roman N. Egorov — 3rd year Post-Graduate Student, L.F. Obukhova Department of Age Psychology, Faculty of Psychology of Education, MSUPE, Sretenka Street, 29, Moscow, 127051, Russia; e-mail: roego@yandex.ru

ABSTRACT

The purpose of the study was to identify different types of parental position towards adult children, as well as to investigate the specifics of parental position towards adult children living separately in comparison to those living together with their parents. In the course of the pilot study, the initial structure of the author's questionnaire was obtained. The main study included a statistical test of the applicability of the questionnaire, obtaining an empirical classification of the types of parental position in relation to adult children, as well as comparing various parameters of child-parent interaction according to the criterion of territorial separation. The classification of types of parental position in relation to adult children obtained in the course of the work makes it possible to see both adequate (democratic) and inadequate types (keeping aloof, authoritarian, overprotective) interactions of parents and their adult children. Mothers who live separately from an adult children show less expressed controlling attitudes and demands towards them, which generally indicates a more adequate parental position. The author's questionnaire and the results of the study can find their application in family counseling.

Keywords: parental position, adult child, method, child-parent relationship.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПОНЕТОВ САМОРЕАЛИЗАЦИИ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ



Пантелеева Ольга Львовна — старший преподаватель кафедры управления фирмой Высшей школы корпоративного управления (ВШКУ) РАНХиГС при Президенте Российской Федерации; пр. Вернадского, 82, Москва, Россия, 119571; e-mail: o.l.pantel@mail.ru

Введение

В период смены парадигм в области мировой экономики и технологии, а также повышения внимания российского общества и государства к качеству образования, перед высшими учебными заведениями стоит задача преобразования десятилетиями сложившуюся стандартизацию учебной деятельности, которая позволит внедрять новые формы и методы в образовательный процесс и осуществить переход от реактивной к проактивной парадигме мышления студента [4].

Для того чтобы сделать современное образование более эффективным, необходимо широко использовать методологии, разработанные в психологии и акмеологии, которые опираются на совокупность идей о ценности человека, его духовного

мира, способности к творчеству и самосовершенствованию [1]. «Всё это становится возможным при ярко выраженном стремлении субъектов найти своё место в жизни, активном выборе пути эффективной самореализации в обществе» [7].

Поэтому вопросы, связанные с саморазвитием и самореализацией, должны играть первостепенную роль в процессе обучения, «так как именно в ходе саморазвития и самореализации человек реализует свой потенциал, максимально полно раскрывает свои возможности и результатами своей деятельности обогащает социальную жизнь». [5].

Исходя из этого, современное образование необходимо строить с учётом развития в обучающихся тех качеств, навыков и знаний, которые необходимы для самореализации личности [9].

Поскольку процесс самореализации включает различные аспекты развития человека в его личностном, профессиональном и социальном становлении, одной из важнейших задач современного высшего образования является разработка методов, позволяющих не только получить профессиональные знания и компетенции, но и формировать навыки эффективного саморазвития и самореализации.

Исследования показывают, что ориентация только на рост и совершенствование в профессиональной сфере деформирует личность и препятствует её постоянному развитию [3], поэтому именно изучение процессов самореализации позволит решить множество задач, связанных с гармоничным развитием личности.

РЕЗЮМЕ

В статье приводятся результаты исследования социально-психологического научного проекта «Самореализация личности», который проводился с 2014 по 2018 учебный год в группах бакалавриата и магистратуры в Академии труда и социальных отношений (АТиСО) и РАНХиГС.

Определение степени взаимосвязи между компонентами самореализации и самоактуализации, изучение факторов, влияющих на успешность данных процессов в ходе обучения, является актуальным, так как позволяет не только применять эти знания в процессе образования, но является базовой составляющей более эффективного профессионального и личностного развития в дальнейшем.

Объектом данного исследования является взаимосвязь процессов самореализации и самоактуализации, предметом — методы, определяющие взаимосвязи данных процессов.

В рамках проекта проводилось психологическое тестирование с использованием Самоактуализационного теста (САТ) и опросника «Эффективность самореализации», для выявления показателей, оказывающих наиболее сильное влияние на процессы самореализации.

В ходе исследования была высказана гипотеза, что существуют значимые взаимосвязи между компонентами самореализации и самоактуализации.

При проведении исследования решались следующие задачи:

- с помощью корреляционного анализа определить значимые взаимосвязи между компонентами самореализации и самоактуализации;
- выделить группы с высокими и низкими показателями и провести сравнительный анализ этих показателей;
- сделать вывод о степени взаимосвязи компонентов самореализации и самоактуализации.

Результаты проведённого исследования доказали, что выдвинутая гипотеза оказалась верна, была выявлена положительная корреляция между компонентами самореализации и самоактуализации.

Ключевые слова: самоуважение, самопринятие, независимость, уровень притязаний, удовлетворённость достигнутым, терпимость к неопределённости, принятие агрессии, креативность, ориентация во времени, гибкость поведения, спонтанность, коммуникативные способности, познавательные потребности, ценностные ориентации.

Одной из важнейших проблем при разработке программ, направленных на разностороннее развитие и расширение возможностей самореализации, было определение тех показателей, которые наиболее точно отражали бы успешность данного процесса в ходе обучения, выявляли бы возможные затруднения, позволяли бы прогнозировать дальнейшее развитие личности.

Наряду с другими, данные задачи решались в рамках экспериментального социально-психологического научного проекта «Самореализация личности» в ВШКУ РАНХиГС с 2014 по 2018 учебный год под руководством академика Э.Н. Крылатых [6].

Основная цель проекта — помочь студентам лучше понять свои возможности и стремления, мотивы и цели; почувствовать свой внутренний потенциал и свои силы, осознать свои слабости и научиться справляться с ними, совершенствовать общение с окружающими людьми, активнее адаптироваться к новым условиям жизни [8].

Проект рассчитан на один год, предполагает проведение аудиторных занятий, включающих лекции и интерактивные формы обучения, после каждого занятия проходит тестирование по методикам, соответствующим пройденной теме. По результатам тестирования студентами проводится анализ полученных показателей.

После занятия, посвященного процессам саморазвития и самореализации, студенты работали над самоактуализационным тестом (САТ) и опросником «Эффективность самореализации» Е.В. Селезневой. Исследования результатов тестирования приводятся в данной статье.

В процессе работы была выдвинута гипотеза, о том, что должна существовать значимая взаимосвязь между показателями опросника «Эффективной самореализации» по шкалам: «терпимость к неопределённости»; «самооценка и уровень притязаний»; «гармоничность самореализации в различных сферах жизнедеятельности»; «независимость»; «удовлетворённость достигнутым уровнем реализации жизненных планов»; «ведущие ценности и смысловые ориентации» с различными шкалами теста САТ.

В исследовании принимали участие 224 человека (93 юношей и 131 девушка), в возрасте от 17 до 24 лет, средний возраст 20,2. Из них учащиеся бакалав-

риата — 121 человек и магистратуры — 103 человека

В ходе исследования был проведён корреляционный анализ данных полученных по опроснику «Эффективной самореализации» и самоактуализационному тесту (САТ). А также были выделены группы с высокими и низкими показателями по шкалам обеих методик и проведён сравнительный анализ этих показателей.

Результаты исследования

Тест САТ создан с целью определения степени выраженности самоактуализации. Данный процесс представляет собой непрерывное развитие личностного потенциала, реализацию своих возможностей, творческую активность, адекватное восприятие окружающего мира и себя в этом мире, духовно-нравственную зрелость, богатство эмоциональной сферы [10]. С понятиями «самоактуализация», «самосовершенствование», «самоосуществление» [3] напрямую связано понятие «самореализация» — способность предъявлять себя и своего «Я» социуму в реальной социальной творческой деятельности [2]. В данном исследовании были рассмотрены такие факторы, влияющие на самоактуализацию, как: ориентация во времени, независимость, ценностные ориентации, спонтанность, самоуважение, самопринятие, принятие агрессии, контактности, познавательные потребности, креативность.

Опросник Эффективной самореализации определяет выраженность основных факторов, влияющих на самореализацию личности, которые включают: ведущие ценности и смысловые ориентации; удовлетворённость достигнутым уровнем реализации жизненных планов; гармоничность самореализации в различных сферах жизнедеятельности; независимость; терпимость к неопределённости; гибкость в постановке целей; личностные стандарты деятельности; самооценка и уровень притязаний [11].

1. Анализ взаимосвязи шкалы «Терпимость к неопределённости» опросника «Эффективной самореализации» и шкалами теста САТ

При изучении полученного материала наиболее значимыми оказались взаимосвязь показателей по шкале опросника «Терпимость к неопределённости» и шкалами теста САТ: «Поддержки», «Самоуважение», «Самопринятие»

«Принятие агрессии» и «Креативности». Также была обнаружена связь со шкалами «Ориентация во времени», «Гибкость поведения», «Спонтанности» «Контактности», «Познавательные потребности».

Использование r -коэффициента Спирмена позволило установить, что наибольшая взаимосвязь существует между терпимостью к неопределённости и способностью человека быть независимыми в своих поступках (шкала поддержки). Коэффициент корреляции $r = 0,45$ при $p = 0,001$.

При сравнительном анализе высоких и низких показателей было установлено, что количество респондентов, имеющих значительные показатели по обеим шкалам, составило 68% (табл. 1), то есть большинство опрошенных стремящихся к независимости в своих поступках способны эффективно справляться с деятельностью, даже при отсутствии обратной связи или в случаях непредсказуемости результатов.

В то же время число респондентов, испытывающих затруднения в неопределённых ситуациях и при этом демонстрирующие зависимое и несамостоятельное поведение, составило 25%; имеющих невысокую терпимость к неопределённости, но готовых действовать независимо от мнения других — 19%; успешных в неопределённых ситуациях, но не самостоятельных в своей деятельности — 3%. Из этого следует, что одной из значимых составляющих эффективности в условиях неопределённости является способность быть независимым в своих взглядах и поступках, опираясь в своей деятельности на собственное мнение и опыт.

Особый интерес вызвали результаты по шкалам «Самоуважения» и «Самопринятия». Эти шкалы сходны между собой, однако в первом случае есть возможность проследить степень удовлетворённости человека своими положительными чертами характера, а во втором случае прослеживаются отношения к себе в целом, включая как положительные, так и отрицательные стороны личности.

Коэффициент корреляции между шкалами «Самоуважения» и «Терпимость к неопределённости» составил $r = 0,39$ при $p = 0,001$. Поскольку низкие баллы по шкале «Самоуважения» незначительны, то в анализе рассматриваются только показатели, имеющие высокие значения.

Таблица 1

Показатели взаимосвязи шкалы терпимость к неопределённости и шкалами: поддержки, самоуважения, самопринятия

Тест САТ	Поддержка		Самоуважение		Самопринятие		Принятие агрессии		Креативность	
Терпимость к неопределённости	Низкие баллы	Высокие баллы	Низкие баллы	Высокие баллы	Низкие баллы	Высокие баллы	Низкие баллы	Высокие баллы	Низкие баллы	Высокие баллы
Низкие баллы	25%	19%	12%	41%	59%	19%	53%	25%	50%	28%
Высокие баллы	3%	68%	6%	89%	14%	65%	13%	54%	19%	50%

В ходе исследования выяснилось, что респонденты, обладающие одновременно высокими баллами по обоим шкалам, составляют 89%, в то время как обладающие высокими баллами по шкале «Самоуважения» и низкими по шкале «Терпимость к неопределённости» в два раза меньше — 41% (табл. 1). Из этого следует, что наличие самоуважения помогает более эффективно действовать в ситуации неопределённости.

Корреляция между шкалами «Терпимость к неопределённости» и «Самопринятия» составила $r = 0,36$ при $p = 0,001$. Высокие значения по обоим шкалам имеют 65% опрошенных, тогда как количество опрошенных, имеющих низкие показатели терпимости и высокие самопринятия, снижается до 19%. В противоположном случае, при высоких показателях терпимости и низких самопринятия, количество опрошенных составило 14%. Низкие значения по обоим шкалам имеют 59% опрошенных.

Следовательно, способность принимать себя вне зависимости от собственных достоинств и недостатков помогает справляться с поставленными задачами в ситуации неопределённости.

Также была выявлена значимая взаимосвязь между способностью спокойно принимать собственную агрессию (шкала «Принятия агрессии» теста САТ) и терпимостью к неопределённости. Коэффициент корреляции $r = 3,5$ $p = 0,001$.

Высокие показатели по обоим шкалам имеют 54% опрошенных, почти

столько же (53%) обладают наименьшими показателями по обоим шкалам. при этом низкие баллы по шкале терпимости к неопределённости и высокие по шкале принятия агрессии у 25%, тогда как высокие показатели по шкале терпимости и низкие по шкале принятия агрессии только у 13% опрошенных (табл. 1). Таким образом, умение спокойно воспринимать собственное раздражение и агрессивность как проявление человеческой природы помогает справляться в ситуации неопределённости.

Была выявлена взаимосвязь терпимости к неопределённости и креативной составляющей личности. Творческий подход помогает преодолевать сложности, связанные с неопределённостью ситуацией половине опрошенных — 50%, и только у 19% возникают трудности в состоянии неопределённости. при низкой креативности наблюдается обратный процесс, половина плохо справляется с деятельностью в состоянии неопределённости (50%), и только 28% не испытывают затруднений. Статистические расчёты показали, что корреляция между шкалами «Терпимость к неопределённости» и «Креативность» составляет $r = 0,36$ при $p = 0,001$.

Также в процессе исследования были выявлены значимыми взаимосвязи между шкалой «Терпимости к неопределённости» и шкалами: «Ориентация во времени» ($r = 0,27$); «Гибкости поведения» ($r = 0,29$); «Спонтанности» ($r = 0,28$); «Контактности» ($r = 0,28$); «Познавательных потребностей» ($r = 0,24$), уро-

вень значимости для всех рассмотренных примеров $p = 0,001$.

При исследовании соотношений высоких и низких баллов по перечисленным шкалам теста САТ и шкалы терпимости к неопределённости наблюдается та же тенденция, как и в рассматриваемых выше примерах (табл. 2). Поэтому не проводя подробного анализа, можно сделать вывод о существенном влиянии этих факторов на способность действовать в ситуации неопределённости. Таким образом, на развитие терпимости к неопределённости позитивное влияние оказывают: жить в настоящем и воспринимать события во всей их полноте; психологическая гибкость; умение спонтанно выражать свои чувства; устанавливать глубокие и эмоционально насыщенные отношения; стремление к новым знаниям.

2. Анализ взаимосвязи шкалы «Самооценка и уровень притязаний» опросника «Эффективной самореализации» и шкалами теста САТ

При анализе результатов обнаружена корреляция между шкалой «Самооценка и уровень притязаний» опросника и шкалами: «Самоуважения»; «Самопринятия»; «Поддержки»; «Ценностные ориентации»; «Познавательных потребностей»; «Креативности» теста САТ.

В ходе исследования было высказано предположение, что должна существовать взаимосвязь между самооценкой, уровнем притязаний с одной стороны, и самоуважением, самопринятием

Таблица 2

Показатели взаимосвязи шкалы терпимость к неопределённости и шкалами: ориентации во времени, гибкости поведения, спонтанности, контактности, познавательных потребностей

Шкалы теста САТ	Ориентация во времени		Гибкость поведения		Спонтанность		Контактность		Познавательные потребности	
Терпимость к неопределённости	Низкие баллы	Высокие баллы	Низкие баллы	Высокие баллы	Низкие баллы	Высокие баллы	Низкие баллы	Высокие баллы	Низкие баллы	Высокие баллы
Низкие баллы	41%	16%	41%	22%	38%	40%	35%	37%	78%	0%
Высокие баллы	13%	44%	6%	54%	13%	57%	8%	58%	47%	18%

Таблица 3

Показатели взаимосвязи шкалы терпимость к неопределённости и шкалами самоуважения, самопринятия

Шкалы теста САТ	Самоуважение		Самопринятие	
	Низкие баллы	Высокие баллы	Низкие баллы	Высокие баллы
Самооценка и уровень притязаний				
Низкие баллы	4%	54%	43%	18%
Высокие баллы	3%	85%	27%	54%

с другой. И действительно, данная взаимосвязь была установлена. Корреляция между самооценкой и самоуважением составила $r = 0,35$ при $p = 0,001$, а корреляция между самооценкой и самопринятием $r = 0,25$ при $p = 0,001$.

Анализ высоких и низких значений, как и в предыдущих случаях, показал, что чувство *самоуважение* характерно для значительной части опрошенных, при этом уважение к себе чаще всего сочетается с высокой самооценкой и уровнем притязаний (85%). при заниженной самооценке высокие показатели по шкале самоуважения имеют 54% опрошенных (табл. 3).

Установленная взаимосвязь между самопринятием и самооценкой показала, что высокие баллы по обеим шкалам имеет 54% опрошенных, тогда как способность принимать себя при низкой самооценке и уровне притязаний наблюдается только у 18%. У лиц с низкой самооценкой и не имеющих особых притязаний гораздо чаще возникают проблемы с самопринятием (43%), чем у тех, кто положительно оценивает себя и свои возможности (27%) (табл. 3).

Можно сделать вывод, что уважительное отношение к себе и самопринятие помогает человеку не только повышать свою самооценку, но и лучше осознавать свои возможности, разрабатывать и осуществлять амбициозные планы.

Также были установлены взаимосвязи самооценки и уровня притязаний со шкалами: «Поддержки» ($r = 0,27$); «Ценностные ориентации» ($r = 0,26$); «Познавательных потребностей» ($r = 0,24$) и «Креативности» ($r = 0,23$) теста САТ (уровень значимости для всех рассмотренных примеров $p = 0,001$).

Из таблицы 4 видно, что самооценка и уровень притязаний имеют наибольшие показатели при высоких баллах шкалы «Поддержки» (56%) и «Ценностных ориентаций» (80%). Таким образом, если человек руководствуется в своих деятельности собственными представлениями убеждениями и установками, а также обладает структурой ценностных ориентаций, позволяющей развиваться и реализовывать себя, то уровень притязаний и самооценки также возрастает.

Напротив, самые высокие показатели по шкалам «Познавательных потребностей» (75%) и «Креативности» (61%) наблюдаются при низких значениях по данным шкалам в сочетании с низкими показателями по шкале «Самооценка и уровень притязаний» опросника (табл. 4).

Следовательно, отсутствие познавательных потребностей и не раскрытый творческий потенциал приводит к заниженной оценке себя и своих возможностей. В свою очередь, низкая самооценка препятствует творческому раскрытию и расширению области знаний и умений. Более того, из приведённых данных видно, что при низкой самооценке человеку вообще не свойственно стремление к развитию познавательной сферы.

3. Анализ взаимосвязи шкалы «Гармоничность самореализации в различных сферах жизнедеятельности» опросника «Эффективной самореализации» и шкалы теста САТ

При анализе результатов шкалы «Гармоничность самореализации в различных сферах жизнедеятельности» опросника была выявлена значимая связь со шкалами «Познавательных потребностей»

($r = 0,28$) и «Креативности» ($r = 0,2$) при $p = 0,001$. Как в предыдущем случае, наибольшие показатели наблюдаются при низких значениях по этим шкалам. Из таблицы № 5 видно, что невозможность самореализации в различных сферах жизни сопровождается низкими познавательными потребностями у 76% опрошенных и пониженной творческой активностью у 47%. Следовательно, отсутствие стремления к развитию познавательных потребностей и творческого потенциала препятствует гармоничной самореализации в различных сферах жизнедеятельности.

4. Анализ взаимосвязи шкалы «Независимость» опросника «Эффективной самореализации» и шкалами теста САТ

В ходе исследования были выявлены значимые связи между шкалой «Независимость» опросника и шкалами теста САТ: «Поддержки», «Спонтанности» и «Контактности».

Наибольший интерес вызывают шкалы: «Независимость» и «Поддержки», так как они во много сходны. Обе шкалы позволяют определить насколько человек способен быть независимым в своём мнении и своих действиях от других. Однако тест САТ содержит более широкий спектр вопросов, которые охватывают отношения человека к самому себе, взаимодействию с другими людьми, взгляды на некоторые этические проблемы, а также отношение человека к результатам своей деятельности. Опросник «Эффективности самореализации» отображает уровень субъективного локуса контроля, включает две темы, связанные с данной проблематикой: способность личности принимать решения вне зависимости

Таблица 4

Показатели взаимосвязи шкалы терпимость к неопределённости и шкалами: поддержки, ценностных ориентаций, познавательных потребностей, креативности

Самооценка и уровень притязаний	Шкалы теста САТ							
	Поддержка		Ценностные ориентации		Познавательные потребности		Креативность	
	Низкие баллы	Высокие баллы	Низкие баллы	Высокие баллы	Низкие баллы	Высокие баллы	Низкие баллы	Высокие баллы
Низкие баллы	14%	21%	14%	64%	75%	0%	61%	21%
Высокие баллы	5%	56%	2%	80%	46%	16%	29%	37%

Таблица 5

Показатели взаимосвязи шкалы гармоничность самореализации в различных сферах жизнедеятельности и шкалами: познавательных потребностей, креативности

Гармоничность самореализации в различных сферах жизнедеятельности	Шкалы теста САТ			
	Познавательные потребности		Креативность	
	Низкие баллы	Высокие баллы	Низкие баллы	Высокие баллы
Низкие баллы	76%	1%	47%	24%
Высокие баллы	34%	27%	23%	41%

от другого мнения; способность брать ответственность за достижения успеха в своей деятельности. Коэффициент корреляции между шкалами составляет: $r = 0,22$ при $p = 0,001$.

При низких значениях шкалы «Независимость» показатели по шкале «Поддержки» распределились равномерно: 28% имеют низкие баллы и 32% высокие. при значительном уровне независимости, большая часть опрошенных по шкале «Поддержки» имеет высокие показатели (68%), а низкие только 3% (табл. 6). Из этого следует, что уровень ответственности человека в достижении своих целей значительно увеличивается, если подключаются и другие жизненные аспекты, связанные с развитием субъективной независимости, указывающие на формирование зрелой личности.

В ходе исследования была также выявлена взаимосвязь между шкалами «Независимости» опросника и «Спонтанности» теста САТ ($r = 0,2$ при $p = 0,001$). Как и в предыдущем случае, результаты с низкими баллами по шкале «Независимость», распределились более равномерно: низкие значения по шкале «Спонтанности» имеют 44% опрошенных, высокие — 32%. при значительном уровне независимости, большинство опрошенных имеет высокие баллы по шкале «Спонтанности» — 65%, в то время как низкие показатели — у 6% опрошенных (табл. 6).

Из этого следует, что независимое поведение при отсутствии спонтанности наблюдаются крайне редко, в то же время умением спонтанно выражать свои чувства и мысли способствуют развитию независимости в суждениях и поступках.

Ещё одна значимая взаимосвязь была установлена между независимостью и способностью быстро устанавливать глубокие и эмоционально насыщенные отношения с людьми ($r = 0,21$ при $p = 0,001$). Поскольку низкие баллы по шкале *контактности* слишком незначительны для анализа, рассматривались только высокие показатели. Развитые коммуникативные способности и независимость в своих поступках совпадают у 65% опрошенных. В то же время при развитых коммуникативных составляющих отсутствие независимости наблюдается только у 24% (табл. 6). Таким образом, независимость в суждениях позволяет человеку быть свободным и открытым в отношениях с другими, что делает эти отношения более содержательными и эффективными.

5. Анализ взаимосвязи шкалы «Удовлетворённость достигнутым уровнем реализации жизненных планов» опросника «Эффективной самореализации» и шкалами теста САТ

Необходимо отметить взаимосвязь между шкалой «Удовлетворённость достигнутым уровнем реализации жизненных планов» опросника и шкалами «Ценностных ориентации» ($r = 0,31$ при $p = 0,001$) и «Самоуважение» ($r = 0,27$ при $p = 0,001$) теста САТ. В обоих случаях наибольший интерес вызвали высокие показатели теста САТ, результаты по низким баллам были незначительны, поэтому не рассматривались.

Количество респондентов, удовлетворённых достигнутым уровнем реализации жизненных планов и при этом имеющих *ценностные ориентации*, направленные на самореализацию, составило 87%, в то время как не обладаю-

щих подобными ценностями, но при этом удовлетворённых своими достижениями оказалось значительно меньше — 54% (табл. 7).

Аналогичная ситуация наблюдается при взаимосвязи между удовлетворённостью достигнутым и самоуважением. Если высокие баллы по обоим шкалам имеют 85% опрошенных, то число тех, кто не удовлетворён достигнутым, но при этом испытывает уважение к себе снижается до 54% (табл. 7).

Из этого можно сделать вывод, что удовлетворённость уже достигнутыми результатами повышает самооценку и является дополнительным импульсом дальнейшего саморазвития.

6. Анализ взаимосвязи шкалы «Ведущие ценности и смысложизненные ориентации» опросника «Эффективной самореализации» и шкалами теста САТ.

В заключение необходимо отметить связь между шкалами «Ведущие ценности и смысложизненные ориентации» опросника и «Познавательные потребности» теста САТ ($r = 0,21$ при $p = 0,001$). Так как в процессе обучения познавательные потребности в значительной степени удовлетворяются, то высокие баллы по этой шкале имеет небольшое число опрошенных, однако и в этом случае проявляется обнаруженная ранее тенденция. В данном случае высокие баллы по обоим шкалам имеют 23%, тогда как при отсутствии ведущих ценностей и смысложизненных ориентаций, познавательные потребности проявляются только 10% опрошенных. Таким образом, мотивация, направленная на саморазвитие и карьерный рост, положительно влияет на желание приобретать новые знания.

Таблица 6

Показатели взаимосвязи шкалы независимость и шкалами: поддержки, спонтанности, контактности

Шкалы теста САТ	Поддержка		Спонтанность		Контактность	
	Низкие баллы	Высокие баллы	Низкие баллы	Высокие баллы	Низкие баллы	Высокие баллы
Независимость (локус контроля)						
Низкие баллы	28%	32%	44%	32%	2%	24%
Высокие баллы	3%	68%	6%	65%	6%	65%

Показатели шкалами: удовлетворённость достигнутым уровнем реализации жизненных планов и ведущие ценности со шкалами теста САТ

Шкалы теста САТ	Ценностных ориентации	Самоуважение	Шкалы теста САТ	Познавательные потребности
Удовлетворённость достигнутым уровнем реализации жизненных планов			Ведущие ценности и смысло-жизненные ориентации	
Низкие баллы	54%	54%	Низкие баллы	10%
Высокие баллы	87%	85%	Высокие баллы	23%

Заключение

Подводя итог, можно отметить, что существует значимая положительная корреляция между показателями опросника «Эффективности самореализации» и теста САТ:

Взаимосвязь между шкалой «Терпимость к неопределённости» опросника и шкалами теста: «Поддержки»; «Ценностных ориентаций»; «Самоуважения»; «Самопринятия»; «Принятия агрессии»; «Креативности»; «Ориентации во времени»; «Гибкости поведения»; «Спонтанности»; «Контактности»; «Познавательные потребности».

Исходя из этого можно заключить, что эффективно действовать в ситуации неопределённости позволяют такие факторы как: независимость в собственных взглядах и поступках; самоуважение и самопринятие; признание собственных аффективных реакций; развитие творческого потенциала, способность воспринимать текущие события во всей их полноте; психологическая гибкость; умение спонтанно проявлять свои чувства; способность устанавливать глубокие и эмоционально насыщенные отношения; стремление к новым знаниям.

Взаимосвязь между шкалой «Самооценка и уровень притязаний» опросника и шкалами теста: «Самоуважения»; «Самопринятия»; «Поддержки»; «Ценностных ориентаций»; «Познавательные потребности»; «Креативности». Из этого следует, что на повышение самооценки и уровня притязаний в значительной степени влияют такие свойства как: уважительное отношение к себе и самопринятие; способность руководствоваться собственными представлениями убеждениями; структура ценностных ориентаций, позволяющая развиваться и реализовывать себя; творческая активность и стремление к развитию познавательной сферы.

Взаимосвязь между шкалой «Гармоничность самореализации в различных сферах жизнедеятельности» опросника

и шкалами теста: «Познавательные потребности» и «Креативности». Таким образом, развитие познавательных потребностей и творческого потенциала позволяет гармонично реализовывать себя в различных сферах деятельности.

Взаимосвязь между шкалой «Независимость (локус контроля)» опросника и шкалами теста: «Поддержки»; «Спонтанности»; «Контактности» Из этого следует, что на развитие субъективной независимости в суждениях и поступках наибольшее влияние оказывают: способность человека брать ответственность в достижении своих целей; умение спонтанно выражать свои чувства и мысли; быть свободным и открытым в отношениях с другими.

Взаимосвязь между шкалой «Удовлетворённость достигнутым уровнем реализации жизненных планов» опросника и шкалами теста: «Ценностных ориентаций»; «Самоуважения». Из этого можно сделать вывод, что высокая самооценка и ценностные ориентации, направленные на самореализацию, повышают удовлетворённость уже достигнутыми результатами.

Взаимосвязь между шкалой «Ведущие ценности и смысло-жизненные ориентации» опросника и шкалой «Познавательные потребности» теста. Таким образом, познавательные потребности оказывают положительное влияние при формировании ценностей, направленных на саморазвитие и профессиональную реализацию.

Перспективы исследования

С помощью приведённого корреляционного анализа были выявлены наиболее значимые факторы, влияющие на процесс самореализации по каждой из рассмотренных шкал опросника «Эффективность самореализации». Полученный материал может быть полезным в дальнейшей работе при выборе критериев, позволяющие характеризовать успешность саморе-

ализации, и делать прогнозы дальнейшего личностного и профессионального развития. Также эти данные рекомендуется учитывать и активно использовать в учебном процессе, для более эффективного обучения и формирования личностных качеств студентов, способствующих успешной самореализации.

ССЫЛКИ

- [1]. Деркач А.А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований: Монография. — М.: РАГС, 1999. — 392 с.
- [2]. Деркач А.А., Сайко Э.В. Развитие в акмеологии и акмеологическое развитие в структуре онтогенеза // Мир психологии. — 2007. — № 2. — С. 43-55.
- [3]. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. — 496 с.
- [4]. Ефимова М.А. Экологические подходы к совершенствованию ценностно-ориентированных образовательных технологий // Труд и социальные отношения. — 2017. — № 3. — С. 145-155.
- [5]. Крупенина Н.С., Селезнева Е.В. Восприятие студентами саморазвития и самореализации // Акмеология. — 2016. — № 2. — С. 79-82.
- [6]. Крылатых Э.Н., Чащарина О.М. Методология и организация учебной практики в магистратуре ВШКУ // Корпоративный менеджмент и бизнес-образование: Сборник статей. — 2016. — № 2. — С. 204-214.
- [7]. Кулинов С.И., Айбазова С.Р. Субъектная детерминация самореализации личности // Акмеология. — 2015. — № 2. — С. 90-97.
- [8]. Пантелева О.Л. Социально-психологический научный проект «Самореализация личности»: методология и результаты // Акмеология. — 2017. — № 1. — С. 146-152.

[9]. *Пантелеева О.Л.* Социопсихологический проект «Самореализация личности» в магистратуре ВШКУ // Корпоративный менеджмент и бизнес-образования: Сборник статей -2016. — № 2. — С. 214-226.

[10]. Психодиагностика: Учебник / Под ред. Н.Н. Носс. 2-е изд. — М.: Юрайт, 2016. — 500с.

[11]. *Селезнева Е.В.* Жизненные смыслы и эффективность самореализации человека // Практична психология та соціальна робота. — 2014. — № 3. — С. 20-29.

REFERENCES

[1]. *Derkach A.A.* Metodologo-prikladnye osnovy akmeologicheskikh issledovaniy [Methodological and applied bases of acmeological research]. Moscow, 1999. 392 p.

[2]. *Dergach A.A. Sajko E.V.* Razvitie v akmeologii i akmeologicheskoe razvitie v strukture ontogeneza [Development of acmeology and acmeological development in the structure of ontogeny]. Mir psikhologii [The world of psychology], 2007, no. 2, pp. 43–55.

[3]. *Derkach A.A. Selezneva E.V.* Akmeologicheskaja kul'tura lichnosti: so-

derzhanie, zakonovernosti, mehanizmy razvitiya [Akmeologicheskij culture of personality: the content, patterns, mechanisms of development]. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo psikhologo-social'nogo instituta [Publishing house of the Moscow Psychological and Social Institute], 2006. 496 p.

[4]. *Efimova M.A.* Ehkologicheskie podhody k sovershenstvovaniyu cennostno-orientirovannykh obrazovatel'nykh tekhnologij [Ecological approaches to the improvement of value-oriented educational technologies] // Trud i social'nye otnosheniya [Labor and Social Relations], 2017, no.3, pp. 145–155.

[5]. *Krupenina N.S., Selezneva E.V.* Vospriyatie studentami samorazvitiya i samorealizacii [Students' perception of self-development and self-realization] // *Akmeologiya [Acmeology]*, 2016, no. 2, pp. 79–82.

[6]. *Krylatyh E.N., Chashcharina O.M.* Metodologiya i organizacija uchebnoj praktiki v magistrature VShKU [Methodology and organization of the educational practices in graduate WSCU]. Korporativnyj menedzhment i biznes-obrazovaniya: Sbornik stat'ej [Corporate management and business education: a Collection of articles], 2016, no. 2, pp. 204–214.

[7]. *Kudinov S.I., Ajbazova S.R.* Sub'ektnaya determinaciya samorealizacii lichnosti [Subject determination of self-identity] // *Akmeologiya [Acmeology]*, 2015, no. 2, pp. 90–97.

[8]. *Panteleeva O.L.* Social'no-psihologicheskij nauchnyj proekt «Samorealizaciya lichnosti»: metodologiya i rezul'taty [Socio-psychological research project «Self-realization of personality»: methodology and results] // *Akmeologiya [Acmeology]*, 2017, no. 1, pp. 146–152.

[9]. *Panteleeva O.L.* Sociopsihologicheskij proekt «Samorealizaciya lichnosti» v magistrature VShKU [Socio-psychological project «personal Fulfillment» in the master vscu]. Korporativnyj menedzhment i biznes-obrazovaniya: Sbornik stat'ej [Corporate management and business education: a Collection of articles], 2016, no. 2, pp. 204 — 226.

[10]. Психодиагностика учебник [Psychodiagnostics textbook] / *NN Noss.* Moscow, Yurajt, 2016. 500 p.

[11]. *Selezneva E.V.* Zhiznennyye smysly i jeffektivnost' samorealizacii cheloveka [Life meaning and effectiveness of self-realization of human psychology]. Praktichna psikhologiya ta social'na robota. [Practical psychology and social work], 2014, no 3, pp. 20–29.

CORRELATION OF STUDENTS' SELF-REALIZATION AND SELF-ACTUALIZATION

Olga L. Panteleeva — Senior Lecturer, Department of Company Management, Higher School of Corporate Management, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA); Vernadskogo Prospect, 82, Moscow, 119571, Russia; e-mail: o.l.pantel@mail.ru

ABSTRACT

This article presents the results of the study of the socio-psychological research project «Personal Self-Realization», which was conducted in the 2014–2018 academic years in the undergraduate and graduate groups at the Academy of Labor and Social Relations (ATiSO) and the RANEPA.

Determining the degree of interrelation between the components of self-realization and self-actualization, the study of factors affecting the success of these processes in the course of training, is relevant, as far as it allows not only to apply this knowledge in the educational process, but is a basic component of more effective professional and personal development in the future.

The object of this study is the relationship between the processes of self-realization and self-actualization, and the subject is the methods defining the relationship of these processes.

Within the framework of the project, psychological testing was conducted using the Self-Actualization Test (SAT) and the «Efficiency of Self-Realization» questionnaire in order to identify indicators that have the strongest influence on the processes of self-realization. During the study, the existence of significant relationships between the components of self-realization and self-actualization was hypothesized.

In the course of the study, the following tasks were solved:

- identifying significant relationships between the components of self-realization and self-actualization, using the correlation analysis;
- distinguishing groups with high and low rates and carrying out a comparative analysis of these indicators;
- making a conclusion about the degree of interrelation of the components of self-realization and self-actualization.

The results of the study proved that the hypothesis was correct, a positive correlation was found between the components of self-realization and self-actualization.

Keywords: self-realization, self-esteem, self-acceptance, independence, level of aspiration, sense of fulfillment, tolerance for uncertainty, acceptance of aggression, creativity, time orientation, flexibility of behavior, spontaneity, communication skills, cognitive needs, value orientations.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЗАВИСТИ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ У СТУДЕНТОВ



Гончарова Елена Викторовна — кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Тихоокеанский государственный университет; ул. К. Маркса, 68, Хабаровск, Россия, 680042; e-mail: Gelvic_777@mail.ru

Введение

Зависть как психологический феномен имеет неоднозначное, зачастую противоречивое толкование. С одной стороны, это объясняется новизной проблематики, с другой стороны, противоречивым влиянием зависти на вектор поведения её носителя.

Наиболее значимые для установления сущности зависти, её особенностей, факторов формирования и развития положения сформулировали Л.С. Архангельская, Т.В. Бескова, О.Р. Бондаренко, Н.В. Дмитриева, И.Б. Котова, В.А. Лабунская, Ю.В. Щербатых и др.

Анализ современных работ показал, что не существует единого подхода к определению исследуемого понятия. В зависимости от позиций исследователей, термин трактуется как «чувство»

(К.К. Платонов, К. Муздыбаев), «состояние», «неприятное отношение», «проявление мотивации достижения» (Е. Аболина), «личностное качество» (Л.А. Дьяченко, М.И. Кандыбовичем, Е.П. Ильин и др.), «стимул» (О.Р. Бондаренко, Е.Е. Соколова), «способ психологической защиты» (Н.В. Дмитриева), «социально-психологическое явление» (Т.В. Бескова) и др. [1, 8, 11].

Не однозначно мнение о детерминантах развития зависти и её функциях. В настоящий момент исследованы внешние детерминанты, формирующие зависть: пол, возраст, особенности восприятия превосходства другого, неприятные отношения, желание причинить урон, социальная близость к субъекту зависти, и внутренние (тщеславие, эгоизм, враждебность) [1, 12, 10].

Зависть являет собой чувство, порождённое фрустрацией потребности к самореализации личности и компенсированное стремлением к престижу и власти. Зависть вкупе с презрением образуют основу базальной враждебности к социуму, базальная враждебность и тревога формируют невротический конфликт личности [9].

Определяющим для нашего исследования является положение о влиянии зависти на личность. Большинство исследователей отмечают деструктивный характер зависти на личность и межличностные взаимоотношения. На эмоциональном уровне зависть проявляется как неприязнь, раздражение к другому, переживание собственной неполноценности. На активном поведенческом уровне зависть проявляется как жела-

РЕЗЮМЕ

Актуальность исследования определена двойственной природой феномена: является ли зависть злом, оказывая деструктивное влияние на развитие личности, либо пусковым механизмом саморазвития, способного активизировать творческую активность. Статья отражает аспекты зависти, её формы, механизм функционирования и взаимосвязь с мотивацией достижения в учебной деятельности студентов.

Цель исследования: выявить взаимосвязь компонентов зависти с мотивацией достижения у студентов.

Гипотеза исследования: Зависть взаимосвязана с мотивацией достижения.

Задачи исследования: эмпирически получить и проанализировать результаты взаимосвязи компонентов зависти с мотивацией достижения.

Методика исследования:

Для выявления взаимосвязи показателей зависти и мотивации достижения использовались следующие диагностические методики:

- методика исследования завистливости личности Т.В. Бесковой;
- методика диагностики мотивации достижения А. Мехрабиана;
- методика диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реана и В.А. Якунина. Математико-статистические методы: коэффициент гамма корреляции Спирмена с помощью пакета Statistics10.

Результаты исследования. Выявлено, что зависть взаимосвязана с мотивацией достижения. Зависть-неприязнь имеет положительную связь с мотивацией достижения. Зависть-уныние не имеет корреляционной связи с мотивацией достижения.

Практическая значимость. Результаты исследования могут использоваться в психологической практике в виде акмеологического консультирования и тренинга, направленного на оптимизацию состояний, связанных с деструктивным проявлением зависти на личность.

Перспективы исследования связаны с разработкой методических средств диагностического назначения.

Ключевые слова: зависть, мотивация достижения, зависть-неприязнь, зависть-уныние.

ние причинить действенный вред объекту или субъекту зависти, на пассивном уровне ведёт к саморазрушению, апатии [15].

Конструктивность зависти проявляется в стремлении к конкуренции не только с другим, но и с самим собой прежним, к активизации собственных ресурсов.

Уместным становится выделить своеобразные оттенки проявления зависти, функции которых отличаются. Белая зависть традиционно рассматривается как восхищение, декларируемое субъекту или объекту зависти, проявляется открыто, дружелюбно. Чёрная зависть рассматривается, как осознанное затаенное желание причинить прямое или косвенное негативное действие (вред, урон) [13].

Вопросы о дифференциации форм зависти остаются открытыми, но мы придерживаемся положений о том, что белая зависть является своеобразным стимулом творческой активности и саморазвития, предиктором мотивации достижения.

Степень осознанности зависти также является дискуссионной. В обществе проявление зависти порицается, что побуждает субъекта прибегать к сокрытию, осознанному утаиванию своих чувств. Осознаётся зависть в сравнении собственного положения и успехов других. Осознание проигрыша вызывает чувство дискомфорта, эмоциональное переживание, оно смещает вектор самооотношения к снижению самооценки и не принятию себя. На поведенческом уровне зависть может дать толчок как к мотивации, конкуренции для саморазвития, так и к агрессии, направленной на устранение либо объекта зависти, либо её субъекта [6].

Таким образом, зависть способна мотивировать на конструктивные, допустимые в обществе формы поведения, и деструктивные, порицаемые и скрываемые. На бессознательном уровне зависть включает механизмы психологических защит для сохранения целостности своего «Я».

Предположение о том, что зависть тождественна мотивации достижения также спорно. Завидуя, т.е. сравнивая себя с другим, человек стремится повторить достижения этого другого, не позволить себе быть хуже, тем самым ограничивая собственный потенциал и целеполагание, погружаясь в чувства вины и некомпетентности. Жизнь в ситуации бесконечного сравнения, «ка-

заться не хуже других», невротизирует и лишает права на собственное жизне-творчество и самореализацию.

Подводя итог анализу интересующей нас проблемы, мы можем сформулировать вывод: чувство зависти не отождествляется с мотивацией достижения, является пусковым механизмом мотивации достижения, фиксированным стремлением к разрешению внутреннего напряжения через саморазвитие.

Цель исследования — теоретически изучить аспекты проявления зависти и эмпирически выявить взаимосвязь компонентов зависти с мотивацией достижения у студентов.

Гипотеза исследования включает общее предположение о взаимосвязи зависти и её компонентов с мотивацией достижения в учебной деятельности студентов. Виды зависти и их проявление отличаются у студентов разных курсов и специальностей.

Задачи исследования: эмпирически выявить и проанализировать взаимосвязь компонентов зависти и мотивации достижения. Выявить варианты и динамику проявления зависти у студентов разных курсов и специальностей.

Методика и выборка исследования

Для проверки гипотез и решения задач применялся комплекс методов исследования: теоретический анализ литературы, обобщение результатов, сравнительный анализ, диагностические методики и эмпирические методы.

Для выявления взаимосвязи и взаимозависимости показателей зависти и мотивации достижения использовались следующие диагностические методики:

- методика исследования завистливости личности Т.В. Бесковой [2];
- методика диагностики мотивации достижения А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова [14];
- методика для диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой [14].

В эмпирическом исследовании приняли участие 68 студентов разных курсов и специальностей Тихоокеанского государственного университета: 58 девушек и 10 юношей. Выборка носила добровольный характер.

Процедура исследования

Исследование проводилось в 2018 г. Первый шаг исследования опирался

на формулировку гипотезы, разработку задач и поиск психодиагностик, адекватных предмету исследования. Исследование заключалось в последовательном заполнении испытуемыми методик из предложенного диагностического инструментария и проводилось в групповой форме. Исследование опиралось на группы признаков: специальность, курс обучения. Результаты подверглись первичной математической обработке. На этом этапе уточнялась гипотеза, формулировались выводы. На втором этапе результаты исследования подверглись статистической обработке с помощью метода корреляции Спирмена (Гамма корреляция). На третьем этапе анализировались результаты корреляций переменных. Формулировались выводы.

Результаты и их обсуждение

Различия испытуемых в подгруппе «курс обучения». У студентов-психологов 1 курса высокий уровень завистливости выражается в неприязни — 6%, средний уровень проявляется в унынии — 47%. Мотивация достижения в этой группе выражена у 27% респондентов и у 40% выражена мотивация избегания.

Выраженность зависти-неприязни позволяет предположить негативные чувства, направленные на более успешного одноклассника. Это может проявляться в ненависти, враждебности. Подобный студент испытывает определённый дискомфорт, вызванный переживанием собственной неуспешности, и смещает свои негативные чувства на другого.

У 33% испытуемых мотивация диффузная, размытая, ситуативная.

Из результатов диагностики учебной мотивации, лидируют с высокой выраженностью коммуникативные мотивы у 60% испытуемых.

Высокая выраженность характерна также для профессиональных мотивов — 53% и мотивов творческой самореализации — 40%.

Остальные мотивы в учебной деятельности студентов 1 курса выражены размыто.

На 2 курсе зависть-неприязнь выражена низко у 100% студентов. По шкале зависть-уныние у 30% испытуемых выражены средние значения.

Мотивация достижения выражено сильно у 10% студентов, у 70% преобладает мотивация избегания неудач.

Среди мотивации доминируют учебно-познавательные мотивы у 70%,

профессиональные мотивы у 60% испытуемых и мотивы престижа у 80%.

Творчество мотивирует сильно лишь 20% второкурсников. Социальное взаимодействие для 80% имеет среднюю выраженность.

Третьекурсники испытывают зависть–уныние 100% на среднем уровне. Зависть–неприязнь выявлена у 78% испытуемых на среднем уровне.

Мотивация достижения доминирует у 44%, у 22% испытуемых преобладает мотивация избегания неудач.

Распределение компонентов учебной мотивации получилось следующее. Высокий уровень выраженности характерен для мотивов престижа, профессиональных и учебно-познавательных — 56%. Мотивы творческой самореализации значимы и занимают лидирующее место в иерархии у 67% третьекурсников.

На 4 курсе у будущих психологов ситуация меняется: зависть–уныние демонстрируют все студенты, но с разным распределением выраженности, у 50% студентов выявлены низкие показатели, у 50% испытуемых — средние показатели. Зависть–неприязнь выражена у 25% на низком уровне и у 75% на среднем.

Мотивация достижения у 92% является средней, у 8% высокой.

Среди мотивов, связанных с учебно-профессиональной деятельностью, высоко выраженными явились мотивы творческой самореализации — 75% респондентов. Мотивы избегания и коммуникативные мотивы имеют высокую выраженность у 92% студентов. Мотивы социального взаимодействия и учебные мотивы высоко выражены у 50% студентов 4 курса.

Таким образом, динамика выраженности зависти и мотивации достижения у будущих психологов присутствует. Мотивация достижения высока на первом курсе, снижается ко 2 курсу обучения, растёт к 3 курсу и к 4 курсу. Цикличность достигательной мотивации объясняется, на наш взгляд, осознанием профессиональных целей, ценностью конкретных предметных достижений (знаний, умений, а не отметок, которые являются мерилем успешности студента), ростом профессионального сознания и установок.

Динамика проявления зависти также меняется от курса к курсу. Неприязнь выражена высоко лишь на 1 курсе. Студенты проявляют личностные качества, эмоционально реагируя на собственный неуспех в глазах группы, не умея совладать с собственными эмоциями и поведением.

Саморегуляция поведения растёт к старшим курсам, равно как и социальная желательность в ответах. Проявление уныния связываем с личностными качествами. Рост пассивной, саморазрушающей зависти приходится к 3 курсу. Далее растёт неприязнь, которая проявляется в конфликтах, агрессии, враждебности. На 4 курсе средняя выраженность мотивации достижения составляет 92%. Тенденция роста мотивации достижения и зависти–неприязни может объясняться ситуацией конкуренции, связанной с предстоящим поиском работы, ограниченностью рынком труда, и сформированными, но не решёнными в процессе обучения, личностными особенностями и чертами.

Различия испытуемых в подгруппе «специальность». Сравнить результаты исследования первокурсников мы смогли, проанализировав ответы студентов факультета физической культуры.

По шкале «зависть–неприязнь» у всех испытуемых выявлены низкие показатели — 100%. По шкале «зависть–уныние» у 33% испытуемых — средние показатели.

Мотивация достижения представлена высоко у 12% испытуемых, у 88% испытуемых выявлен высокий уровень мотивации избегания неудач.

Выраженность творческой самореализации ценна для 56%, мотивы престижа значимы для 56%. Эти мотивы имеют сильную выраженность как в сознании, так и в учебной деятельности студентов.

Профессиональные и учебные мотивы значимы и сильно выражены у 34% студентов. Мотивы избегания у 78% имеет низкую выраженность, что позволяет предполагать их не свойственность в поведении и деятельности.

Результаты студентов–математиков получились следующие: зависть–неприязнь выражена лишь у 15% на среднем уровне, у остальных выявлены низкие показатели по данной шкале. По шкале «зависть–уныние» у 77% испытуемых выявлены низкие показатели, у остальных — средние показатели.

Мотивация достижения сформированная. Сильно выраженная выявлена у 23% испытуемых, у 62% испытуемых выявлен высокий уровень мотивации избегания неудач.

Распределение учебно-профессиональной мотивации следующее: высокая выраженность характерна для коммуникативных мотивов — 8% и творческой самореализации — 15%.

Средняя выраженность мотивов творческой самореализации и социального взаимодействия соответствует 85%, учебно-профессиональные мотивы выражены низко у 85%. Мотивы престижа и профессиональные мотивы имеют среднюю выраженность у 46% студентов. Остальные мотивы расплывчаты.

Сводный анализ результатов гамма корреляции Спирмена представлен в таблице 1.

В соответствии с гипотезой исследования, подтверждена взаимосвязь зависти с мотивацией достижения и её проявлениями: «зависть–неприязнь — мотивация достижения» ($p = 0,329$), «зависть–уныние — мотивация престижа» ($p = 0,173$), «зависть — мотивация достижения» ($p = 0,294$). Обратная значимая связь выявлена в диаде «профессиональные мотивы — зависть» ($p = -0,170$). Здесь, вероятно, сработали профессиональные установки. Профессиональное самосознание не фиксируется на процессе сравнения себя с более успешными, позволяет воспринимать себя реальным, решать собственные задачи без оглядки и прессинга со стороны «Я–идеальный».

Следовательно, зависть выступает своеобразным предиктором мотивации достижения успехов в учебной деятельности студентов. Наиболее тесно связь проявляется в «зависти–неприязни» к чужим успехам. Подобный вид зависти деструктивно влияет на личность и межличностные отношения. Действительно, в студенческих группах наблюдается конкуренция за рейтинг, борьба за баллы. Внешняя мотивация учебной деятельности связывается со стремлением набрать как можно больше баллов, а не знаний. Зависть–неприязнь лидирует на начальном периоде обучения, когда первокурсники конкурируют за статус в группе, расположение преподавателей, стипендию. Первокурсники ещё не могут адекватно оценить собственные ресурсы при завышенных притязаниях и установках на систему отметок. По наблюдениям, студенты эмоционально выражают неприязнь, тролля других, давая не лестные отзывы. Происходит рост напряжённости в группе, растёт чувство дискомфорта, конфликтность, возникает неприязнь к чужим достижениям. Сравнение себя с другим приводит к снижению самооценки, принятию себя, агрессии как одному из способов сохранения своего «Я» [4,5].

На средних курсах зависть перерастает в пассивную форму — уныние,

Таблица 1

Параметр	Н	У	З	МД	МИ	МП	ПМ	ТМ	УП
Неприязнь (Н)	—	0,559	0,517	0,329	0,202*	—	—	—	—
Уныние (У)	0,559	—	0,381	—	—	0,173	—	—	—
Зависть (З)	0,517	0,381	—	0,294	—	—	0,170*	—	—
Мотивы достижения (МД)	0,329	—	0,294	—	0,335	0,166	—	—	—
Коммуникативные мотивы (КМ)	0,266	0,188*	0,202*	0,217	0,312	—	0,267	0,178*	0,220
Мотивы избегания (МИ)	0,202*	—	—	0,335	—	—	—	—	—
Мотивы престижа (МП)	—	0,173*	—	0,166*	—	—	—	0,329	—
Профессиональные мотивы (ПМ)	—	—	-0,17*	—	—	—	—	—	0,253
Творческие мотивы (ТМ)	—	—	—	—	—	0,329	—	—	—
Учебно-познавательные (УП)	—	—	—	—	—	—	0,253	—	—
Социальные мотивы	—	—	—	—	0,180*	—	—	—	—

(n = 68, p = ≤0,05*, p = ≤0,01, — связи не обнаружено)

в саморазрушение, что деструктивно по отношению к себе. Вероятно, подобное происходит в силу сомнений студентов по поводу выбранной профессии, вуза, перспектив в будущем. К четвертому курсу межличностные отношения сформировались, личностная конкурентоспособность обозначена, осмыслена, эмоциональность сглажена, устремления и энергия направлены на ближайшую перспективу, неприязнь в виде активной агрессивной активности снижается, трансформируется в игнорирование, замалчивание, утаивание информации и отчужденность.

Конструктивность зависти проявляется в толчке к мотивации достижения по отношению к собственной деятельности и личностному потенциалу [7]. Основанная на механизме социального сравнения зависть направляет на самоактуализацию, саморазвитие. Переживание такого вида зависти отличается на когнитивном и эмоциональном уровне. Устойчивая зависть обуславливает готовность действовать, становится эмоциональной установкой, чувством. Такая зависть направляет на выравнивание своего положения, формирует соревновательность и стремление к личностному росту.

Выводы

В результате проведенного исследования выявлена положительная взаимосвязь зависти и мотивации достижения у студентов. Установлено, что проявление видов зависти различно у студентов разных курсов и специальностей. Динамика зависти проявляется от зависти-неприязни к зависти-унынию и опять к неприязни у студентов-психологов. Зависть-неприязнь имеет положительную связь с мотивацией достижения. За-

висть-уныние не имеет корреляционной связи с мотивацией достижения. Мотивация достижения увеличивается от первого к третьему курсу.

ССЫЛКИ

- [1]. Бескова Т.В. Социальная психология зависти / Бескова Т.В. — Саратов: ИЦ Наука, 2011. — 192с.
- [2]. Бескова Т.В. Методика исследования завистливой личности // Вопросы психологии. — 2012. — №2. — С.127–141.
- [3]. Бехтер А.А., Гагарин А.В. Оптимизация совладающего поведения будущего психолога путём развития рефлексивности личности // Акмеология. — 2014. — № 1. — С. 37–40.
- [4]. Бехтер А.А., Гончарова Е.В. Феномен антиципации в контексте акмеологического развития специалиста // Акмеология. — 2015. — № 1. — С. 32–38.
- [5]. Бехтер А.А., Филатова О.А. Субъектная активность в совладающем поведении личности // Акмеология. — 2018. — №1 (65). — С. 21–27.
- [6]. Гончарова Е.В. Взаимосвязь совладающего поведения и самопринятия у студентов / Е.В. Гончарова // Проблемы высшего образования: материалы междунар. науч.-метод. конф. Хабаровск 11–13 апреля 2018г. — Хабаровск: Тогу, 2018. — С. 235–238.
- [7]. Гончарова Е.В., Возможности развития мотивации персонала коммерческой организации / Е.В. Гончарова, К.В. Гончарова // Смысл, функции и значение разных отраслей практической психологии в современном обществе: сб. науч. тр. Хабаровск: Тогу, 2017. С. 153–157.
- [8]. Горшенина Н.В. Взаимосвязь завистливости личности и ценност-

ных ориентаций // Вестник Чувашского университета. — 2013. — № 4. — С. 202–205.

- [9]. Дмитриева Н.В. Психология зависти // Сибирский психологический журнал. — 2005. — № 2. — С. 133–141.
- [10]. Ильин Е.П. Психология зависти, враждебности, тщеславия / Е. Ильин. — СПб.: Питер, 2014. — 420 с.
- [11]. Лабунская В.А. О соотношении зависти, безнадёжности и надежды как способа преобразования пространства общения субъекта. // Материалы конференции «Психология общения — 2006: на пути к энциклопедическому знанию». — М: Психологический институт РАО. — 2006. — С. 97–111.
- [12]. Муздыбаев К. Психология зависти // Психол. журн. — 1997. — № 6. Т. 18. — С. 3–12.
- [13]. Пилишина А.В., Иванов Е.А. Социально-психологические аспекты зависти в зарубежной психологической литературе: к постановке проблемы исследования // Экономика образования. — 2015. — № 2. — С. 146–151.
- [14]. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции / Под ред. Зеличенко А.И. и др. — М.: МГУ, 1990, — 160 с.
- [15]. Щербатых Ю.В. Психологический анализ чувства зависти / Ю.В. Щербатых // Инновационные процессы в экономической, правовой и гуманитарных сферах: межвузов. сб. науч. тр. / Воронеж, 2010. — № 1. — 224 с.

REFERENCES

- [1]. Beskova T.V. Social'naya psihiologiya zavisti [The social psychology of envy]. Saratov, Nauka, 2011. 192 p.
- [2]. Beskova T.V. Metodika issledovaniya zavistlivoy lichnosti [Technique research of

her personality]. *Voprosy psichologii* [Psychology issues], 2012, no. 2, pp. 127–141.

[3]. *Behter A.A., Gagarin A.V.* Optimizatsiya sovladayushhego povedeniya budushhego psihologa putem razvitiya refleksivnosti lichnosti [Optimization of coping-behavior by development of reflexivity of the personality] // *Akmeologiya* [Akmeology], 2014, no. S1–2, pp. 37–40.

[4]. *Behter A.A., Goncharova E.V.* Fenomen anticipatsii v kontekste akmeologicheskogo razvitiya specialist [Anticipation phenomenon in the context of akmeological development of the expert] // *Akmeologiya* [Akmeology], 2015, no. 1, pp. 32–38.

[5]. *Behter A.A., Filatova O.A.* Sub'ektnaya aktivnost' v sovladayushchem povedenii lichnosti [Subject activity in coping-behavior of the personality] // *Akmeologiya* [Akmeology], 2018, no. 1, pp. 21–27.

[6]. *Goncharova E.V.* Vzaimosvyaz' sovladayushchego povedeniya i samopriinyatiya u studentov [Relationship coping-behavior and self-acceptance of the students] // *Problemy vysshego obrazovaniya: materialy mezhdunar. nauch.-metod. konf. Khabarovsk 11–13 aprelya 2018g* [Problems of higher education: proceedings. researcher-method. CONF. Khabarovsk 11–13 April 2018g.]. Khabarovsk, Togu, 2018, pp. 235–238.

[7]. *Goncharova E.V., Goncharova K.V.* Vozmozhnosti razvitiya motivatsii personala kommercheskoj organizatsii [The development opportunities of motivation of the personnel of commercial organizations] // *Smysl, funktsii i znachenie raznykh otraslej prakticheskoy psichologii v sovremennom obshchestve* [The meaning, function and significance of the different branches of practical psychology in modern society]. Khabarovsk, Togu, 2017, pp. 153–157.

[8]. *Gorshenina N.V.* Vzaimosvyaz' zavistlivosti lichnosti i cennostnykh orientatsiy [The relationship of envy personality and value orientations]. *Vestnik Chuvashskogo universiteta* [Gazette of the Chuvash University], 2013, no. 4, pp. 202–205.

[9]. *Dmitrieva N.V.* Psihologiya zavisti [Psychology of envy]. *Sibirskiy psichologicheskij zhurnal* [Siberian psychological journal], 2005, no. 2, pp. 133–141.

[10]. *Il'in E.P.* Psihologiya zavisti, vrazhdebnosti, tshcheslaviya [Psychology of envy, hostility, vanity]. St. Petersburg, Piter, 2014. — 420 p.

[11]. *Labunskaya V.A.* O sootnoshenii zavisti, beznadezhnosti i nadezhdy kak sposoba preobrazovaniya prostranstva obshcheniya sub'ekta [On the ratio of envy, despair and hope, as a way to transform space communication entities] // *Materialy konferen-*

tsii «Psihologiya obshcheniya — 2006: na puti k enciklopedicheskomu znaniyu» [Materials of Conference «psychology-2006: on the way to the encyclopedic knowledge of the]. Moscow, Psichologicheskij institut RAO, 2006, pp. 97–111.

[12]. *Muzdybaev K.* Psihologiya zavisti [Psychology of envy] // *Psihol. zhurn.* [Psychology journal]. 1997, no. 6. T. 18, pp. 3–12.

[13]. *Pilishina A.V., Ivanov E.A.* Social'no-psichologicheskie aspekty zavisti v zarubezhnoj psichologicheskoy literature: k postanovke problemy issledovaniya [Socio-psychological aspects of envy in foreign psychological literature: to research problems]. *Ekonomika obrazovaniya* [Economics of education], 2015, no. 2, pp. 146–151.

[14]. *Praktikum po psichodiagnostike. Psichodiagnostika motivatsii i samoregulyatsii* [Psychodiagnostics motivation and self-regulation]. Pod red. Zelichenko A.I. i dr. — Moscow, MGU, 1990. — 160p.

[15]. *Shcherbatyh Yu.V.* Psichologicheskij analiz chuvstva zavisti [Psychological analysis of envy]. *Innovatsionnye processy v ekonomicheskoy, pravovoy i gumanitarnykh sferah: mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh trudov* [Innovative processes in the economic, legal and humanitarian spheres: intercollegiate scientific papers]. Voronezh, 2010. — 224 p.

THE INTERRELATION OF THE ENVY AND THE ACHIEVEMENT MOTIVATION AMONG THE STUDENTS

Elena V. Goncharova — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Pacific National University; K. Marks St., 68, Khabarovsk, 680042, Russia; e-mail: blond_765@mail.ru

ABSTRACT

The relevance of the research is determined by the dual nature of the phenomenon: whether the envy is the evil, putting destructive impact on the development of the personality, or the trigger, the incentive to self-development, able to enhance the creativity. The article reflects aspects of the envy, its forms, functioning mechanism and interrelationship to achievement motivation in students learning activities.

The purpose of the study is to reveal empirically the interrelationship between the components of the envy and achievement motivation among students.

The research hypothesis: the envy is linked to achievement motivation.

The research objectives: to obtain empirically and examine the results of the relationship between the components of the envy and the achievement motivation.

The research methodology.

The following diagnostic methods were applied in order to identify the relationship between the envy indicators and achievement motivation:

- The T. Beskova's methodology of the envy of a personality research;
- The A. Mehrabian's achievement motivation diagnostic technique;
- The A. Ryan's and V. Yakunin's diagnostic technique of students' learning motivation in modification of N. Badmaeva;
- Mathematical-statistical methods applied are as follows: Spearman's gamma correlation coefficient by using Statistics 10 package.

The results of the study. It was revealed that the envy is linked to achievement motivation. The envy-resentment has a positive relationship to the achievement motivation. The envy-gloom has no correlation with the achievement motivation. The envy-gloom interacts with the motifs of prestige in training activities.

The practical significance. The results of this research can be used in psychological practice in the form of acmeological consulting and training, aimed at optimizing the conditions associated with the destructive impact of envy on personality.

The research perspectives are connected with the development of the methodological means intended for diagnostics.

Keywords: envy, achievement motivation, envy-resentment, envy-gloom.

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ РАБОТАЮЩИХ ЖЕНЩИН СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С УДОВОЛЕТВОРЁННОСТЬЮ ТРУДОМ



Сунгурова Нина Львовна — кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов; ул. Миклухо-Маклая, 10, к. 2, e-mail: sungurovanl@mail.ru



Ильина Елена Викторовна — студентка магистратуры, кафедра психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов; ул. Миклухо-Маклая, 10, к. 2, e-mail: elenanunner@mail.ru

Введение

В современной психологии проблема особенностей жизненных перспектив в среднем возрасте рассматривается преимущественно с точки зрения восприятия, переживания времени [1; 8; 16].

Проблема трансформации жизненной перспективы в среднем возрасте связана с переживанием кризиса середины жизни. В этот возрастной период возникает необходимость конструирования и коррекции собственной жизненной перспективы в условиях объективного сокращения будущего времени жизни [4].

Жизненные планы и жизненные цели человека имеют достаточно определённую предметную очерчённость и могут быть выражены в конкретных событиях жизненного пути и видах деятельности. Важно отметить, что жизненные цели и установки женщин среднего возраста в основном связаны с семейным циклом [12; 15]. Наличие у женщины детей к данному возрасту благоприятно влияет на её будущее. Однако этот важный переходный период в жизни женщин отличается своими особенностями, так как для многих женщин — это построительский отрезок жизни, когда дети уже выросли.

На жизненные цели женщин влияет профессиональный путь [3; 9; 10]. В исследовании В.И. Губановой описано отношение женщин к карьерному и профессиональному росту. По их мнению, успешная карьера позитивно влияет на их отношения с окружающими людьми, но в то же время они отмечают значимую роль личностных особенностей самой женщины, её от-

ношение к своей работе, а также умение совмещать различные сферы своей жизни [2].

Профессиональная сфера рассматривается как одна из приоритетных сфер самореализации, поскольку именно в ней личность может в полной мере воплотить и раскрыть себя. Е.Н. Скрипачева выделяет трудности самореализации в период взрослости. Автор рассматривает самореализацию как процесс, объединяющий объективную и субъективную стороны социальной ситуации

развития и влияющий на психические состояния женщин. Среди компонентов самореализации особое проблемное место занимают преобладание в иерархии ценностей высокого материального положения и достижений при отсутствии значимости ценностей, определяющих продуктивно-творческий тип самореализации; отсутствие значимости для самореализации сфер образования, профессиональной жизни и увлечений; противоречия между значимыми ценностями и значимыми жизненными сферами,

РЕЗЮМЕ

В статье проведён теоретико-эмпирический анализ проблемы жизненных перспектив во взаимосвязи с удовлетворённостью трудом у женщин среднего возраста, работающих в разных сферах профессиональной деятельности. Эмпирическое исследование проводилось с использованием комплекса методов и методик. Авторами описаны особенности смысловых ориентаций, временной перспективы, удовлетворённости трудом женщин, занятых в экономической и медицинской сферах. Результаты исследования жизненных перспектив в контексте удовлетворённости трудом женщин зрелого возраста показывают определённую профессиональную специфику. У женщин зрелого возраста, занятых в экономической сфере, больше представлен интерес к работе и профессиональная ответственность, выше ориентация на будущее. Женщины, работающие в медицинской сфере, в большей мере удовлетворены отношениями с коллегами, предпочитают достижения в выполняемой работе высокой заработной плате. Они демонстрируют высокие показатели результативности жизни и поиска смысла жизни в прошлом, ориентируются на фаталистическое настоящее. В статье описаны особенности взаимосвязи жизненных перспектив работающих женщин среднего возраста с удовлетворённостью трудом.

Ключевые слова: жизненная перспектива, временная перспектива, удовлетворённость трудом, средний возраст, работающие женщины.

создающими конфликт в ценностно-смысловых ориентациях женщин; неудовлетворённость жизнью и трудности социальных взаимоотношений [13].

Преодоление женщиной затруднений самореализации в профессиональной сфере связывается со стремлением к самоутверждению, в том числе и в трудовой деятельности [12]. Отношение к труду как к потребности тесно связано с ценностными ориентациями самореализации и духовного развития [6; 7; 11].

В связи с этим особый интерес представляет изучение жизненных перспектив работающих женщин среднего возраста в аспекте удовлетворённости трудом.

Методики и выборка исследования

В исследовании использовались: тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (Д.А.Леонтьев) [5], опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (ZTP1) (в адаптации А. Сырцовой, Е.В. Соколовой, О.В.Митиной), тест «Интегральная удовлетворённость трудом» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) [14]. Математическая обработка данных осуществлялась с помощью описательной статистики, непараметрической статистики (критерий Манна-Уитни), кор-

реляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена). Программное обеспечение: Microsoft Excel, IBM SPSS Statistics Version 20.

Участницами исследования стали респондентки зрелого возраста, работающие в типичных для женщин профессиях (сигномический тип «Человек-знак» (экономическая сфера деятельности)) и социномический тип «Человек — человек» (медицинская сфера деятельности). Объём выборки составил 70 человек.

Результаты исследования и их обсуждение

Сравнительный анализ результатов проведённого нами исследования жизненных перспектив в аспекте удовлетворённости трудом женщинами среднего возраста позволяет выявить некоторые устойчивые тенденции.

На рис. 1 показаны средние ранги показателей осмысленности жизни женщин зрелого возраста по двум выборкам.

Анализ данных, представленных на рис. 1, показывает, что у *женщин зрелого возраста, работающих в экономической сфере*, наблюдается доминирующая тенденция по шкалам «процесс», «локус контроля — жизнь» и «локус контроля — Я». Это означает, что жен-

щины, занятые в экономической сфере, воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, считают себя сильными, обладающими свободой в построении жизненных планов, способными принимать и реализовывать собственные решения.

У *женщин зрелого возраста, работающих в медицинской сфере*, наблюдается доминирующая тенденция по шкалам «результат», «цели» и «локус контроля — Я». Это характеризует их, с одной стороны, как личностей, которые черпают смысл жизни в прошлом, в том, чего им уже удалось достигнуть к настоящему моменту. С другой стороны, надежда на то, что в будущем будут происходить позитивные изменения и события также придаёт смысл их жизни. При этом они не ориентированы на сам процесс жизни и не воспринимают его как достаточно интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом.

Женщины зрелого возраста, занятые в сфере медицины, по сравнению с женщинами, занятыми в сфере экономики, более склонны оценивать пройденный отрезок жизни как продуктивный, осмысленный и искать смысл для оставшейся жизни в прошлом. Такие различия можно объяснить тем,

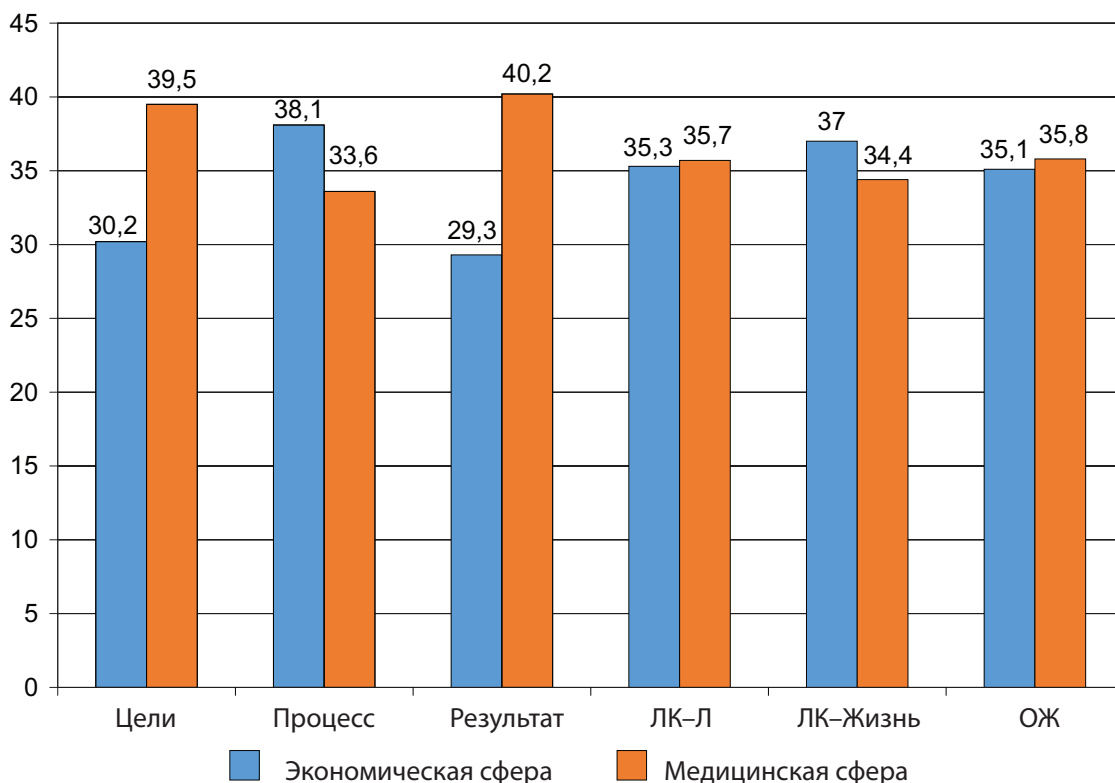


Рис. 1. Средние ранги показателей осмысленности жизни работающих женщин среднего возраста, занятых в экономической сфере и в медицине

что к зрелому возрасту в силу большей физической и эмоциональной напряжённости труда представительницы медицинской сферы демонстрируют признаки усталости, выгорания, изменения временной перспективы. Если представительницы экономической сферы деятельности ещё устремлены в будущее, полны сил для выполнения новых задач, то представительницы медицины более склонны подводить жизненные и профессиональные итоги и жить скорее воспоминаниями, чем новыми целями. Возможно, выявленные различия могут быть связаны с изменениями в системе здравоохранения и отношением к этим изменениям женщин среднего возраста.

Отметим, что в целом у женщин зрелого возраста, работающих в медицинской сфере, все показатели смысложивших ориентаций выражены сильнее, чем у женщин, работающих в экономической сфере. Использование критерия Манна-Уитни позволило подтвердить значимые различия по шкале «результат» ($U = 413$ при $p = 0,026$).

На рис. 2 приведён сравнительный анализ средних рангов временной перспективы женщин зрелого возраста, занятых в экономической и медицинской сферах профессиональной деятельности.

Анализ данных показывает, что в группе женщин, занятых в экономической сфере, наибольшие показатели выявлены в отношении ориентации на будущее и позитивного отношения к прошлому. Женщины зрелого возраста, занятые в экономической сфере, ориентированы на достижение будущих целей и получение вознаграждений за их достижение. У них развита способность предвидеть и взвешивать будущие последствия. Они добросовестны, высокоорганизованны, амбициозны, ориентированы на достижение поставленных целей, готовы принести в жертву сегодняшние удовольствия ради успеха в будущем. При этом они отличаются прекрасными навыками организационного планирования и высокой личной эффективностью, обладают чёткими целями на будущее, а их повседневная жизнь упорядочена и структурирована. Их характеризует тёплое, даже сентиментальное отношение к прошлому. В наименьшей степени женщины зрелого возраста, занятые в экономической сфере, проявляют ориентацию на фаталистическое настоящее. Т.е. им не свойственно фаталистическое, беспомощное и безнадёжное отношение к будущему и к жизни в целом, а также ощущение предопределё-

ности. Они верят в то, что способны управлять своей жизнью.

В группе женщин, занятых в медицинской сфере наибольшие показатели выявлены в отношении фаталистического настоящего и негативного прошлого. Т.е. женщины зрелого возраста, занятые в медицинской сфере, демонстрируют фаталистическое, беспомощное и безнадёжное отношение к будущему и к жизни в целом. Они убеждены в том, что будущее предопределено и не зависит от их действий. При этом они, как правило, не удовлетворены своей жизнью и не думают, что в дальнейшем это изменится. В наименьшей степени женщины зрелого возраста, занятые в медицинской сфере, проявляют ориентацию на будущее. Т.е. их поведение не нацелено на достижение будущих целей и получение вознаграждения за это. Способность предвидеть и взвешивать будущие последствия, добросовестность, постоянство, высокоорганизованность, амбициозность не являются их сильными сторонами. Они не готовы принести в жертву сегодняшние удовольствия ради успеха в будущем и не обладают чёткими целями на будущее. Обработка результатов исследования с использованием критерия Манна-Уитни позволило подтвердить

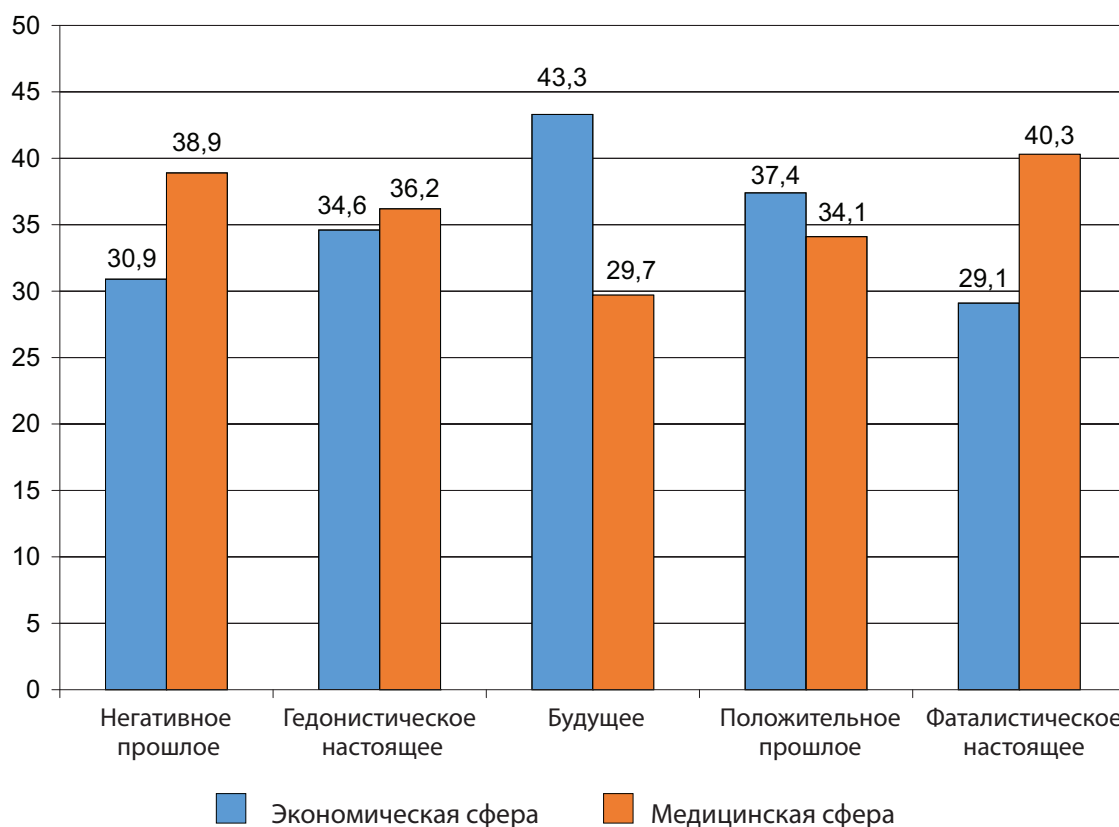


Рис. 2. Средние ранги показателей временной перспективы работающих женщин среднего возраста занятых в экономической сфере и в медицине

значимые различия по шкалам ориентация на будущее ($U = 366$ при $p = 0,005$) и ориентация на фаталистическое настоящее ($U = 408$ при $p = 0,023$).

На рис. 3 показано графическое представление данных по средним показателям удовлетворённости трудом женщин.

Графическое представление данных на рис. 3, показывает, что у женщин зрелого возраста, работающих в экономической сфере, из всех компонентов удовлетворённости трудом наибольшие показатели выявлены по шкале профессиональной ответственности, интереса к работе и взаимоотношений с руководством. При этом в наименьшей степени проявляется показатель предпочтения выполняемой работы высокому заработку, удовлетворённости дости-

жениями в работе и взаимоотношениями с коллегами.

У женщин зрелого возраста, занятых в медицинской сфере, из всех компонентов удовлетворённости трудом наибольшие показатели выявлены по шкале предпочтения выполняемой работы высокой зарплате, удовлетворённости достижениями в работе и удовлетворённости взаимоотношениями с сотрудниками. В наименьшей степени у них выражен интерес к работе и профессиональная ответственность.

Применение критерия Манна-Уитни позволило подтвердить значимые различия по шкалам интерес к работе ($U = 360$ при $p = 0,004$); профессиональная ответственность ($U = 324$ при $p = 0,001$); удовлетворённости достижениями в работе ($U = 367$ при $p = 0,006$);

удовлетворённости взаимоотношениями с сотрудниками ($U = 374$ при $p = 0,007$); предпочтение выполняемой работы высокому заработку ($U = 324$ при $p = 0,001$).

Далее приведены результаты корреляционного анализа показателей смысловых ориентаций, временной перспективы и удовлетворённости трудом женщин зрелого возраста, работающих в экономической и медицинской сферах профессиональной деятельности.

Корреляционный анализ результатов по группе респонденток из экономической сферы выявил следующие значимые взаимосвязи:

- интерес к работе связан с ориентацией на процесс жизни ($r = 0,381$ при $p \leq 0,05$) и локус контроля — Я ($r = 0,477$ при $p \leq 0,05$). То есть чем

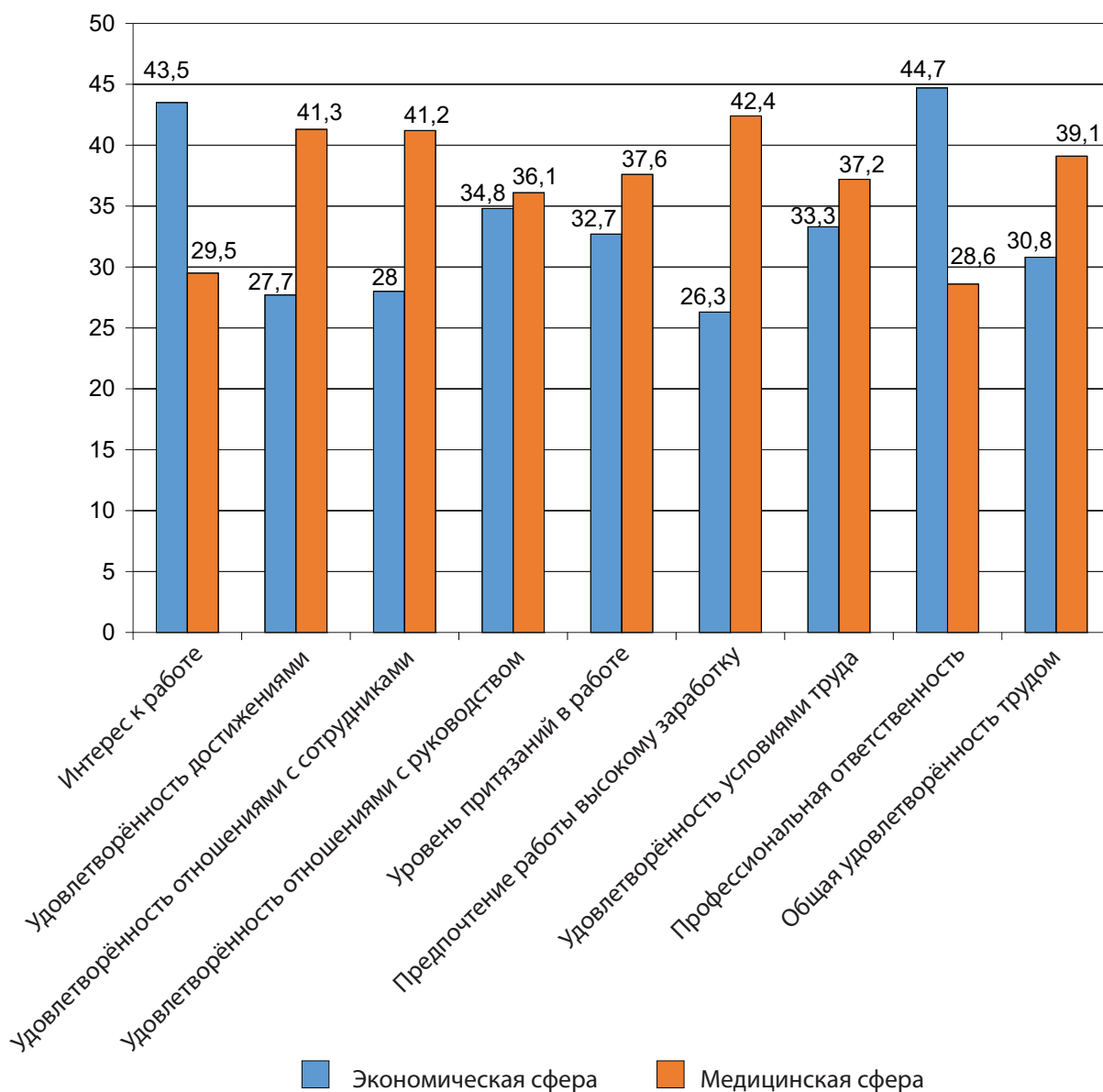


Рис. 3. Средние ранги показателей удовлетворённости трудом работающих женщин среднего возраста, занятых в экономической сфере и в медицине

больше женщины этой группы ориентированы на настоящее, воспринимают процесс жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, чем больше они чувствуют себя хозяевами своей жизни, тем больший интерес к работе они проявляют.

- *удовлетворённость достижениями в работе* связана с ориентацией на процесс жизни ($r = 0,363$ при $p \leq 0,05$) и локусом контроля — жизнь ($r = 0,395$ при $p \leq 0,05$). Чем больше выражена ориентация на настоящее и восприятие процесса жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом, тем больше они удовлетворены достижениями в работе.

- *удовлетворённость взаимоотношениями с сотрудниками* связана с наличием целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу ($r = 0,419$ при $p \leq 0,05$) и с временной ориентацией на будущее ($r = 0,427$ при $p \leq 0,05$).

- *профессиональная ответственность* связана с локусом контроля — жизнь ($r = 0,385$ при $p \leq 0,05$) и общей осмысленностью жизни ($r = 0,380$ при $p \leq 0,05$). То есть чем больше у женщин, занятых в экономической сфере, убеждённость в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения, воплощать их в жизнь и чем выше общая осмысленность жизни, тем больше у них выражена профессиональная ответственность.

Таким образом, для женщин зрелого возраста, занятых в экономической сфере, свойственна связь удовлетворённости трудом и её компонентов с поиском смысла жизни в прошлом, настоящем и будущем, с общей осмысленностью жизни, локусом контроля — Я и локусом контроля — жизнь, а также с временной ориентацией на будущее. Всё это указывает на важную роль в профессиональной деятельности работников экономической сферы внутреннего локуса контроля, уверенности в своих силах, целеустремлённости, осмысленности жизни, умения планировать, способности предвидеть и взвешивать последствия своих решений, добросовестности, удовлетворённости самореализацией, умения наслаждаться жизнью «здесь и сейчас», воспринимать её как интересную, эмоционально насыщенную и наполненную смыслом.

Корреляционный анализ результатов по группе респондентов медицинской сферы выявил следующие значимые взаимосвязи:

- *интерес к работе* связан с ориентацией на будущее ($r = -0,333$ при $p \leq 0,05$). То есть чем меньше женщины ориентированы на будущее, тем больший интерес к работе они проявляют.

- *удовлетворённость достижениями в работе* связана с ориентацией на будущее, целеустремлённостью ($r = 0,316$ при $p \leq 0,05$), временной ориентацией «гедонистическое настоящее» ($r = 0,367$ при $p \leq 0,05$) и «фаталистическое настоящее» ($r = 0,493$ при $p \leq 0,05$). Выраженность фаталистического отношения к будущему, к жизни в целом, приводит к направленности женщин на получение удовольствий в настоящем. Чем больше они удовлетворены достижениями в работе, тем в меньшей степени готовы брать на себя ответственность за изменения в будущем.

- *удовлетворённость взаимоотношениями с сотрудниками* связана с ориентацией «положительное прошлое» ($r = 0,497$ при $p \leq 0,05$). Тёплое, сентиментальное отношение к прошлому создаёт основу для удовлетворённости отношениями с коллегами.

- *уровень притязаний в профессиональной сфере* связан с ориентацией «гедонистическое настоящее» ($r = 0,344$ при $p \leq 0,05$) и «будущее» ($r = -0,465$ при $p \leq 0,05$). То есть чем больше женщинам свойственно гедонистическое, рискованное, «бесшабашное» отношение ко времени и жизни, чем они энергичнее, и, напротив, чем меньше они готовы принести в жертву сегодняшние удовольствия ради успеха в будущем, тем выше значения по шкале уровня притязаний.

- *предпочтение выполняемой работы высокому заработку* связано с ориентацией на прошлое ($r = -0,515$ при $p \leq 0,05$) и будущее ($r = 0,463$ при $p \leq 0,05$), с локусом контроля — Я ($r = -0,336$ при $p \leq 0,05$) и локусом контроля — жизнь ($r = -0,333$ при $p \leq 0,05$), а также общей осмысленностью жизни ($r = -0,389$ при $p \leq 0,05$). Чем меньше женщины чувствуют себя хозяевами жизни и верят в свои силы управлять ею, чем ниже у них осмысленность жизни и удовлетворённость самореализацией, тем больше они предпочитают выполняемую работу высокому заработку.

- *удовлетворённость условиями труда* связана с временной ориентацией «положительное прошлое» ($r = 0,545$ при $p \leq 0,05$). Тёплое, сентиментальное отношение к прошлому приводит радости в жизни и удовлетворённости условиями труда.

- *профессиональная ответственность* связана с ориентацией на будущее, целеустремлённостью ($r = 0,435$ при $p \leq 0,05$) и локусом контроля — Я ($r = 0,369$ при $p \leq 0,05$). Целеустремлённость и ориентация в будущее порождают веру в свои силы построить жизнь в соответствии с определёнными целями и задачами, представлениями о смысле, профессиональную ответственность.

Таким образом, для женщин зрелого возраста, занятых в медицинской сфере, свойственна связь удовлетворённости трудом и её компонентов с поиском смысла жизни в будущем и прошлом, осмысленностью жизни, локусом контроля — Я и локусом контроля — жизнь, а также с такими временными ориентациями как «положительное прошлое», «гедонистическое настоящее» и «фаталистическое настоящее». Всё это указывает на важную роль в профессиональной деятельности работников медицинской сферы целеустремлённости, умения планировать, удовлетворённости самореализацией, положительной оценки прошлого, внутреннего локуса контроля, осмысленности жизни, готовности иногда действовать рискованно, умения получать удовольствие «здесь и сейчас».

Выводы по задачам исследования

Результаты исследования жизненных перспектив в контексте удовлетворённости трудом женщин зрелого возраста показывают определённую профессиональную специфику.

У женщин зрелого возраста, занятых в экономической сфере, выражен интерес к работе и профессиональная ответственность, выше ориентация на будущее. Женщины, работающие в медицинской сфере, в большей мере удовлетворёнными отношениями с коллегами, предпочитают достижения в выполняемой работе высокой заработной плате. Они демонстрируют высокие показатели результативности жизни и поиска смысла жизни в прошлом, ориентируются на фаталистическое настоящее.

Обобщая результаты, полученные в двух группах, выделим особенности взаимосвязи жизненных перспектив работающих женщин среднего возраста с удовлетворённостью трудом.

К показателям, которые связаны с удовлетворённостью трудом в обеих группах, относятся локус контроля — Я, локус контроля — жизнь, ориентация

на будущее, удовлетворённость прошлым, общая осмысленность жизни.

Для женщин зрелого возраста, занятых в экономической сфере, свойственна связь удовлетворённости трудом и её компонентов с поиском смысла жизни в прошлом, настоящем и будущем, с общей осмысленностью жизни, локусом контроля — Я и локусом контроля — жизнь, а также с временной ориентацией на будущее. Для женщин в медицинской сфере характерна связь удовлетворённости трудом и её компонентов с поиском смысла жизни в будущем и прошлом, осмысленностью жизни, локусом контроля — Я и локусом контроля — жизнь, а также с такими временными ориентациями как «положительное прошлое», «гедонистическое настоящее» и «фаталистическое настоящее».

Общее заключение, практические рекомендации и возможные перспективы исследования

В результате проведённого исследования у женщин зрелого возраста, занятых в экономической и медицинской сфере, обнаружены специфические особенности взаимосвязи жизненных перспектив и удовлетворённости трудом. Удовлетворённость трудом составляет важное условие развития профессионального самосознания, достижения желаемых целей в будущем, самореализации, изменения жизненного стиля с учётом происходящих социально-экономических изменений.

Полученные в исследовании результаты могут быть использованы при разработке программ психологической поддержки работающих женщин зрелого возраста, в психологическом консультировании.

ССЫЛКИ

[1]. Ахмеров Р.А. Биографические кризисы личности. Дис. ...канд. психол. наук. — М., 1994. — 145 с.
[2]. Губанова В.И. Барьеры самореализации женщины в профессиональной среде // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология. Выпуск № 1–1 / 2009. — С. 236–242.
[3]. Денисова Е.А., Николаева С.Ю. Теоретические аспекты проблемы возрастных особенностей самореализации личности женщин // Концепт. — 2015. — № 4. — С. 141–145.

[4]. Квасова, О.Г. К современному состоянию проблемы временной перспективы личности // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2012. — № 5. — С. 137–141.

[5]. Леонтьев Д.А. Тест смысловых ориентации (СЖО). 2-е изд. — М.: Смысл, 2000. — 18 с.

[6]. Мандрикова Е.Ю., Горбунова А.А. Взаимосвязь увлечённости работой, личностных ресурсов и удовлетворённости трудом сотрудников // Организационная психология. — 2012. — № 4. — С. 2–22.

[7]. Мударисов А.А. Удовлетворённость карьерой как психологический феномен // Акмеология. — 2015;(3). — С. 122–123.

[8]. Муздыбаев К. Переживание времени в период кризисов // Психологический журнал. — 2000. — № 4. — С. 5–21.

[9]. Овсяник О.А. Психологические технологии профилактики профессиональной дезадаптации женщин 40–60 лет // СИСП. — 2012. — № 4. — С. 52.

[10]. Осипова А.В. Роль профессиональной деятельности в самоактуализации современной женщины / Автореф. дис....канд. психол. наук. — СПб., 2004. — 264 с.

[11]. Семёнов Д.С. Взаимосвязь удовлетворённости трудом и смысловых ориентаций у врачей и среднего медицинского персонала // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 9. — С. 212–217.

[12]. Силина Е.А. Стратегия освоения возраста женщинами 25–30 и 45–50 лет // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. — 2015. — № 1. — С. 66–75.

[13]. Скрипачева Е.Н. Психические состояния женщин в кризисе середины жизни и возможности их акмеопсихологической коррекции / Дис.... кандидата психологических наук: — Томск, 2014. — 191 с.

[14]. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М. Изд-во Института Психотерапии. 2002. — 490 с.

[15]. Шихи Г. Возрастные кризисы. — СПб., 1999. — 432 с.

[16]. Шуმიлова А.С. Переживание временной перспективы в обыденном сознании студентов вуза / Дис.... канд. психол. наук. — Ставрополь, 2004. — 200 с.

REFERENCES

[1]. Ahmerov R.A. Biograficheskie krizisy lichnosti [Biographical crises of personality] Dis. ... kand. psihol. nauk. M., 1994. 145 p.

[2]. Gubanov V.I. Bar'yery samorealizatsii zhenshchiny v professional'noy srede [Barriers to self-realization of women in the professional environment] // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Sociologiya. 2009. no. 1–1. pp. 236–242.

[3]. Denisova E.A., Nikolaeva S.Yu. Teoreticheskie aspekty problemy vozrastnykh osobennostey samorealizatsii lichnosti zhenshchin [Theoretical aspects of the problem of age-specific features of women's self-realization] // Koncept. 2015. no. 4. pp. 141–145.

[4]. Kvasova O.G. K sovremennomu sostoyaniyu problemy vremennoy perspektivy lichnosti [To the modern state of the problem of time perspective of personality] // Istoriicheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'. 2012. no. 5. pp. 137–141.

[5]. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZHO) [Life orientation test] 2-e izd. M.: Smysl, 2000. 18 p.

[6]. Mandrikova E.YU., Gorbunova A.A. Vzaimosvyaz' uvlechennosti rabotoj, lichnostnykh resursov i udovletvorennosti trudom sotrudnikov [The relationship between passion for work, personal resources and employee satisfaction] // Organizatsionnaya psihologiya. 2012, no. 4, p. 2–22.

[7]. Mudarisov A.A. Udovletvorennost' kar'eroy kak psihologicheskij fenomen [Career satisfaction as a psychological phenomenon] // Akmeologiya [Acmeology], 2015, no. 3, pp. 122–123.

[8]. Muzybaev K. Perezhivanie vremeni v period krizisov [The experience of time in period of crises] // Psihologicheskij zhurnal, 2000, no. 4, pp. 5–21.

[9]. Ovsyanik O.A. Psihologicheskie tekhnologii profilaktiki professional'noj dezadaptatsii zhenshchin 40–60 let [Psychological technologies of prevention of professional disadaptation women 40–60 years] // SISP, 2012, no. 4, p. 52.

[10]. Osipova A.V. Rol' professional'noj deyatel'nosti v samoaktualizatsii sovremennoj zhenshchiny [The role of professional activity in self-actualization of modern woman] / Avtoref. dis....kand. psihol. nauk. — SPb., 2004. 264 p.

[11]. Semenov D.S. Vzaimosvyaz' udovletvorennosti trudom i smyslozhiznennykh orientatsiy u vrachej i srednego medicinskogo personala [The relationship between job

satisfaction and life orientations of doctors and nurses] // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2014, no. 9, pp. 212–217.

[12]. *Silina E.A.* Strategiya osvoeniya vozrasta zhenshchinami 25–30 i 45–50 let [Development strategy women age 25–30 and 45–50 years] // *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1. Psihologicheskie i pedagogicheskie nauki*, 2015, no.1, pp. 66–75.

[13]. *Skipacheva E.N.* Psihicheskie sostoyaniya zhenshchin v krizise serediny zhizni i vozmozhnosti ih akmeopsihologicheskoy korrektsii [Mental States of women in mid-life crisis and possibilities of their acmeopsychological correction] / Dis. ... kand. psihol. nauk. Tomsk, 2014. 191 p.

[14]. *Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M.* Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyyh grupp [Socio-psychological diagnosis

of personality development and small groups] / M. Izd-vo Instituta Psihoterapii. 2002. 490 p.

[15]. *Shihi G.* Vozrastnye krizisy [Age crises]. SPb. 1999. 432 p.

[16]. *Shumilova A.S.* Perezhivanie vremennoy perspektivy v obydennom soznanii studentov vuza [The experience of time perspective in the everyday consciousness of University students]: Dis.... kand. psihol. nauk. Stavropol, 2004. 200 p.

FEATURES OF MIDDLE-AGED WORKING WOMEN'S PROJECT OF LIFE IN RELATION TO JOB SATISFACTION

Nina L. Sungurova — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia (PFUR); 10/2, Miklukho-Maklaya St., Moscow, 117198, Russian Federation; e-mail: sungurovanl@mail.ru

Elena V. Ilyina — Graduate Student (Psychology), Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia (PFUR); 10/2, Miklukho-Maklaya St., Moscow, 117198, Russian Federation; e-mail: elenanunner@mail.ru

ABSTRACT

The article presents a theoretical and empirical analysis of the problem of life prospects in relation to job satisfaction in middle-aged women working in different spheres of professional activity. The empirical study was conducted using a set of methods and techniques. The authors describe the features of life orientations, time prospects, job satisfaction of women employed in economic and medical spheres. The results of the study of life prospects in the context of job satisfaction of women of mature age show a certain professional specificity. Women of mature age, employed in the economic sphere, have more interest in work and professional responsibility, higher orientation for the future. Women working in the medical field are more satisfied with their relationships with colleagues and prefer achievements in their work rather than high wages. They demonstrate high indexes of life performance and search for the meaning of life in the past, as well as focus on the fatalistic present. The article describes the features of the relationship between the life prospects of middle-aged working women and their satisfaction with job.

Keywords: life perspective, time perspective, job satisfaction, middle age, working women.

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СРЕДЕ

PERSONAL-PROFESSIONAL HUMAN DEVELOPMENT

УДК 159.923

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТА ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОПЫТ ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ



Малова Елена Николаевна — старший преподаватель кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени А.Г. и Н.Г. Столетовых; ул. Горького, 87, Владимир, Россия, 600000, e-mail: shaposhnikov62@mail.ru

Изменения национальной политики в сфере образования предъявляют требования к компетенциям педагога, связанным с инновационной деятельностью. Субъектность учащегося как ожидаемый результат образования порождается субъектной позицией педагога, носителя ценностей личностного и профессионального саморазвития, влияющего на изменение образовательной среды.

В науке проблема становления субъекта инновационной педагогической деятельности характеризуется нарастающей дифференциацией исследований. За последние годы осмыслено содержание инновационного развития образования [6; 7], описаны основные параметры творческого аспекта деятельности субъектов образовательного процесса [4; 5; 13], разработаны методики готовности к инновационной деятельности [9; 12],

определены закономерности динамики субъектности в процессе становления профессионализма [2; 3; 10], в т.ч. на этапе профессионального обучения [1; 14], в т.ч. педагогического образования [8].

В акмеологической модели профессионального самоопределения субъектность педагога соотносится со средним (продуктивным) и высоким (творческим) уровнем [3]. При наличии высокой внутренней мотивации к профессиональному

РЕЗЮМЕ

Содержание статьи описывает итоги исследования, организованного с целью эмпирической проверки модели субъекта инновационной педагогической деятельности. С помощью экспериментальной методики «Стадии становления субъекта профессиональной деятельности» В.И. Панова, И.В. Плаксиной выявлялись достигнутые выборкой педагогов стадии субъектности экопсихологической (онтологической) модели В.И. Панова; устанавливались различия в субъектных качествах испытуемых, связанных со стажем профессиональной деятельности; анализировались преобладающие проявления субъектности в различных видах профессиональной активности.

Анализ полученных результатов позволил установить, что у половины испытуемых педагогов в личностно-профессиональном саморазвитии достигнута субъектность продуктивного уровня (стадия Творец), что определяет готовность к инновационной педагогической деятельности. Опыт работы в образовании способствует восходящей стадияльной динамике. Многие виды профессиональной активности взаимосвязанно требуют и формируют мотивацию к творческому самовыражению и преобразованию образовательной среды.

Результаты исследования верифицируют положения теоретической модели субъекта инновационной педагогической деятельности и актуализируют психологический аспект в системе научно-методического обеспечения процесса формирования компетенций в области инновационной педагогической деятельности. Результаты исследования могут стать обоснованием применения онтологической модели поэтапного развития субъектности в высшем педагогическом образовании. Апробирование в качестве диагностического инструментария исследования экспериментальной методики В.И. Панова, И.В. Плаксиной создаёт возможности её использования в практике образования.

В дальнейшем исследовательском поиске запланирована экспериментальная проверка теоретической модели становления субъекта инновационной деятельности.

Ключевые слова: инновационная педагогическая деятельность, педагог, субъект, экопсихологическая (онтологическая) модель.

Таблица 1

Средние значения стадий субъектности педагогов

Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
2,84	3,25	3,345	3,93	3,17	4,3

развитию, их отличает степень овладения профессией и подверженность отношения к ней влиянию внешних факторов. Восхождение возможно только через опору на предыдущий уровень.

Идеи стадийности и преемственности в развитии субъектных качеств существуют в экпсихологической модели В.И. Панова, состоящей из семи онтологически последовательных этапов: субъект мотивации (субъект, имеющий потребность); субъект восприятия (Наблюдатель); субъект подражательного действия (Подмастерье); субъект планирования и произвольного выполнения при внешнем контроле (Ученик); субъект планирования и произвольного выполнения при внутреннем контроле (Мастер); субъект внешнего контроля за выполнением действия другими (учитель, Эксперт); субъект развития и творческого самовыражения (Творец) [11].

Процесс становления субъекта инновационной педагогической деятельности в этой модели видится таковым: этап формирования мотивации к инновационной преобразующей деятельности; этап знакомства с инновационной практикой, этап подражательного действия; этап освоения инновационных технологий при внешнем, а затем при внутреннем контроле; этап экстерниоризации функции внешнего контроля за преобразующей деятельностью других; этап творческого самовыражения и продуктивного влияния на образовательную среду/пространство.

Проявление характеристик инновационного поведения профессионала соответствует стадии Мастера в экпсихологической модели В.И. Панова,

т.е. высокому уровню профессионального мастерства, обращенного к учащемуся. Стадии, завершающие становление субъектности, — Эксперта и Творца — предполагают преобразование своей деятельности и порождение инновационной педагогической среды в сотворчестве субъектов инновационной деятельности. Целью исследования стала эмпирическая проверка модели субъекта инновационной педагогической деятельности.

В качестве диагностического инструментария применялась оригинальная методика «Стадии становления субъекта профессиональной деятельности» В.И. Панова, И.В. Плаксиной, представляющая собой описание десяти ситуаций педагогической деятельности. К каждой ситуации предлагается шесть возможных вариантов поведения, характерных определенным этапам становления субъекта модели В.И. Панова. Испытуемым предлагалось проранжировать варианты ответов по степени предпочтительности.

Выборку составили педагоги школ г. Владимира (n = 31). Выделены группы по стажу работы в школе: группа 1 — до пяти лет (n = 13), группа 2 — от пяти до десяти лет (n = 10), группа 3 — более десяти лет (n = 8).

Средние значения стадий субъектности всей выборки представлены в табл. 1.

Среднее значение стадии Эксперт (3,17) ниже, чем у стадий Ученик (3,345) и Подмастерье (3,25). Установленное требует уточнения в дальнейшем анализе, экспертная оценка преобразующей деятельности других необходима в инновационном процессе.

Доли испытуемых (в %), достигших определенных стадий субъектности, представлены в табл. 2.

Субъектами продуктивного развития (стадия Творец) являются 54,84% учителей. На стадии Мастер находятся 12,9% испытуемых. Стадии Эксперт достигло 3,23%. Еще 9,68% имеют равные значения по стадиям Мастер — Творец и Мастер — Эксперт. В целом, 80,65% испытуемых осуществляют свою профессиональную деятельность, достигнув верхних стадий в модели В.И. Панова.

Однако, по 9,68% педагогов находятся на стадиях Ученик и Подмастерье. Низкая мотивация к саморазвитию может объясняться ограничениями в период профессионального обучения, несовершенством системы сопровождения личностно-профессионального развития педагогов в школе.

Результаты средних значений групп по стажу работы представлены графически (рис. 1).

Использование U-критерия Манна-Уитни выявило статистически достоверные различия между средними значениями групп 3 и 1: по стадии Наблюдатель ($U_{\text{эмп.}} = 24,5$; $p \leq 0,05$), по стадии Подмастерье ($U_{\text{эмп.}} = 27$; $p \leq 0,05$), по стадии Эксперт ($U_{\text{эмп.}} = 25,5$; $p \leq 0,05$), по стадии Творец ($U_{\text{эмп.}} = 20,5$; $p \leq 0,05$).

Установленные различия групп 3 и 1 констатируют, что в профессиональном опыте субъектность педагога развивается поступательно: стадии Подмастерье и Ученик преодолеваются, нарастает субъектность стадий Эксперт и Творец. Субъектность стадии Мастер не сопряжена со стажем работы.

Таблица 2

Выраженность стадий субъектности педагогов

Стадии субъектности	Количество испытуемых			Доля испытуемых в целом по выборке	
	Группа 1	Группа 2	Группа 3		
Подмастерье	2	1	—	3	9,68%
Ученик	3	—	—	3	9,68%
Мастер	1	2	1	4	12,9%
Эксперт	1	—	—	1	3,23%
Творец	5	6	6	17	54,84%
Мастер — Творец	1	1	—	2	6,45%
Мастер — Эксперт	—	—	1	1	3,23%

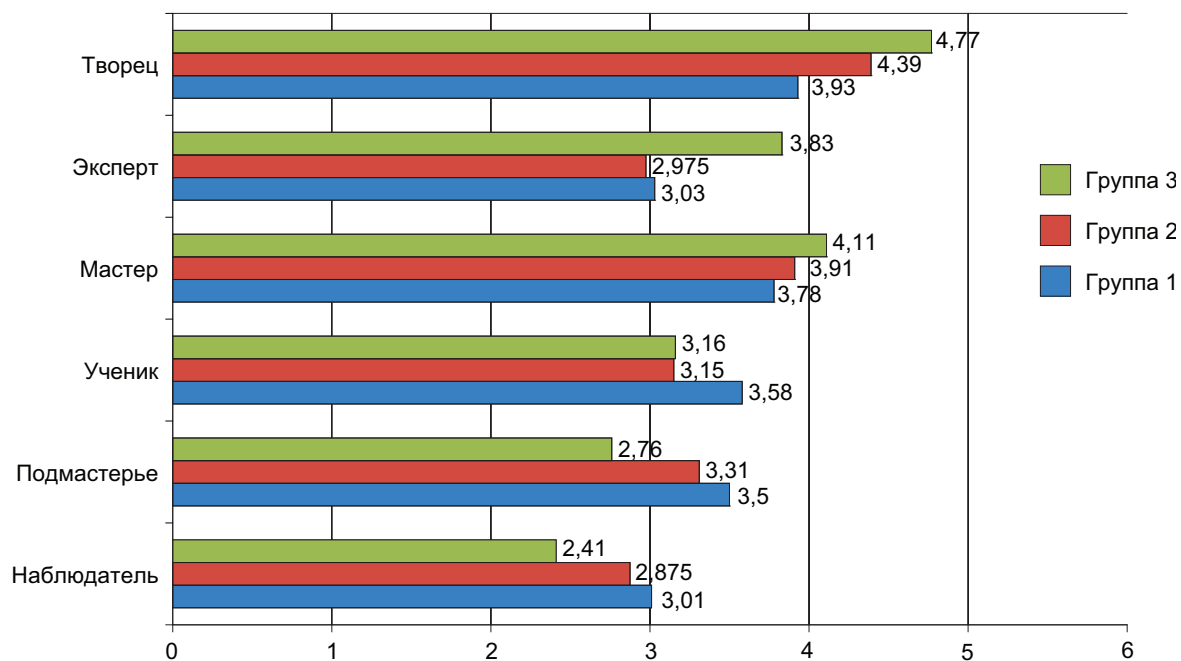


Рис. 1. Средние значения стадий субъектности групп

Статистически достоверные различия между средними результатами групп 3 и 2 выявлены только по стадии Эксперт ($U_{\text{эмп.}} = 16,5$; $p \leq 0,05$). Субъектность данной стадии у педагога связана со значительным (более 10 лет) опытом в профессии.

Установленная тенденция вступает в противоречие с мнением В.И. Панова о том, что этапы Эксперт и Мастер идут не последовательно друг за другом, а одновременно [13]. Кроме того, усиливает озадаченность и профессиональная компетентность специалиста, коррекционная функция ко-

торого является профессиональной (контроль и исправления деятельности учащихся).

По Сластенину В.А., инновационная деятельность носит всё более избирательный, исследовательский характер [15]. Западающая функция внешнего контроля за преобразующей деятельностью других видится ограничением в исследовательском поиске и инновационной деятельности.

Анализ средних значений ответов на ситуации методики (табл. 3) установил, что только в половине из них преобладает субъектность стадии Творец.

Анализ 1 и 2 рангов рейтинга вариантов поведения выявил виды профессиональной активности, в которых большей частью выборки предпочтён ответ (ранг 1), характерный для стадии Творец (табл. 4).

В 7 из 10 ситуаций методики как видов профессиональной деятельности испытуемые в количестве от 1/3 (ситуации 1, 6, 7, 8, 10) до 2/3 (ситуации 2, 5) предпочитают поведение, соответствующее субъектности стадии Творец. Многообразие ситуаций современного педагогического труда объективно стимулирует учителя к творчеству и совер-

Таблица 3

Средние значения проявлений субъектности в видах профессиональной деятельности

Виды профессиональной деятельности	Стадии субъектности					
	Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец
1. Выполняя новые рекомендации руководителя	4,45	1,94	3,19	4,26	2,77	4,39
2. Планируя новый урок	2,13	1,9	3,32	4,29	4,32	4,84
3. Проходя аттестацию на подтверждение квалификационной категории или присвоение новой	4,19	3,065	3,94	3,1	3,29	3,42
4. При подготовке к педсовету, семинару, конференции	2,13	3,19	4,42	4,06	2,81	4,39
5. Решая сложную рабочую ситуацию, возникшую в работе с классом или одним учеником	2,94	3,65	2,26	4	3,1	5,06
6. Изучая требования ФГОС (или другого регламента) и средства реализации их в образовательном процессе	3,1	3,68	3,45	3,39	3,03	4,39
7. Пройдя курсы повышения квалификации и получив новые знания	2,39	4,16	3,32	4,32	2,45	4,35
8. В ситуации, когда учащиеся продемонстрировали невысокие результаты по итогам изучения темы (раздела и др.)	2,13	2,87	2,87	4,06	4,13	4,84
9. Участвуя в коллективном инновационном проекте	2,61	4,06	3,87	3,42	3,06	3,97
10. Реализуя проектную деятельность на уроке	2,35	3,9	3,58	4,42	2,48	4,16

Таблица 4

Виды деятельности с перворанговым выбором поведения стадии Творец

Виды профессиональной деятельности	Ранг рейтинга	Количество выборов рангов в %)	Стадия субъектности	Вариант поведения в видах профессиональной деятельности (ответы методики)
1. Выполняя новые рекомендации руководителя	1	32,25%	Творец	Я размышляю над тем, какие новые рекомендации использовать в целях совершенствования своей деятельности
	2	25,8%	Наблюдатель	Я ознакомлюсь с вариантами выполнения рекомендаций
2. Планируя новый урок	1	64,52%	Творец	Я думаю над тем, как сделать его ярким, интересным, творческим
	2	22,58%	Эксперт	Проанализирую имеющиеся планы, учту сделанные ошибки, недостаточно проработанные аспекты урока, учту их при новом планировании
5. Решая сложную рабочую ситуацию, возникшую в работе с классом или одним учеником	1	61,29%	Творец	Я буду искать лучший способ решения именно этой проблемы и максимально подходящий именно для этих детей (их возраста, личностных особенностей и др.)
	2	16,13%	Мастер	Я воспользуюсь проверенным на своём опыте способом решения подобных проблем
6. Изучая требования ФГОС (или другого регламента) и средства реализации их в образовательном процессе	1	35,48%	Творец	Я оцениваю перспективы и новые возможности, любые изменения — это возможность обновления и развития
	2	19,3%	Ученик	Я буду вносить изменения в свою деятельность и просить коллег оценить мой опыт
7. Пройдя курсы повышения квалификации и получив новые знания	1	29,03%	Творец	Новые знания всегда дают творческий импульс к обновлению привычных способов педагогической деятельности, рождению новых идей и проектов
	2		Мастер	Несомненно, буду использовать полученные знания для достижения высоких результатов в работе
8. В ситуации, когда учащиеся продемонстрировали невысокие результаты по итогам изучения темы (раздела и др.)	1	38,7%	Творец	Я буду искать новые способы, приёмы, технологии, которые позволят усилить мотивацию учащихся и качество усвоения материала
	2	32,26%	Эксперт	Я делаю полный анализ ошибок, их возможных причин (возможности учащихся, содержание материала учебника, методика преподавания)
10. Реализую проектную деятельность на уроке	1	35,48%	Творец	Я использую проектную деятельность на уроке как возможность для творческого развития себя, своих педагогических компетенций и развития познавательной творческой активности учащихся
	2	22,58%	Мастер	Я планирую проектную деятельность, ищу вместе с детьми интересные, соответствующие их возрасту и учебному предмету темы

шенствует субъектные качества продуктивной стадии.

В трёх ситуациях большей частью выборки предпочтён ответ, характерный для субъектности репродуктивных стадий (табл. 5).

Не содействуют творческому самовыражению такие виды профессиональной активности: прохождение аттестации (35,48% предпочли вариант поведения стадии Наблюдатель); подготовка к педсовету, семинару, конференции (35,48% учителей выбрали проявление субъектности стадии Ученик); участие в коллективном инновационном проекте (по 25,8% указали субъектность стадий Подмастерье и Ученик).

Лишь 22,5% педагогов выбрали «Я использую инновационную деятель-

ность как возможность для своего развития» (Творец). При том, что на индивидуальном уровне половина выборки достигла стадии Творец, подобные результаты объясняем организационными ограничениями и возникающим сопротивлением специалистов. Столь важные аспекты труда учителя требуют грамотного, ориентированного на внутреннюю мотивацию к саморазвитию, сопровождения со стороны администрации образовательных учреждений.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1. Большинство испытуемых педагогов (80,65%) осуществляют профессиональную деятельность с высоким уровнем развития субъектности (стадии Мастер, Эксперт, Творец), что предполагает го-

товность к инновационной деятельности. Из них 54,84% имеют субъектность продуктивного уровня (стадия Творец).

2. Статистически достоверные различия между достигнутыми стадиями субъектности групп, выделенных по стажу работы, указывают на значение опыта работы в достижении высоких стадий субъектности (Эксперт, Творец). Достижение стадии Эксперт требует значительного (более 10 лет) профессионального опыта. Субъектность стадии Мастер со стажем работы не сопряжена; инновационное поведение профессионала может проявляться и на раннем этапе педагогической деятельности.

3. Низкий уровень развития субъектности по стадии Эксперт предполагает усовершенствование преемственной

Виды деятельности с перворанговым выбором поведения репродуктивных стадий

Виды профессиональной деятельности	Ранг рейтинга	Количество выборов ранга 1 (в%)	Стадия субъектности	Вариант поведения в видах профессиональной деятельности (ответы методики)
3. Проходя аттестацию на подтверждение квалификационной категории или присвоение новой	1	35,48%	Наблюдатель	Я ознакомлюсь с документами, которые были подготовлены коллегами в тех же целях
	2	22,58%	Творец	Я думаю о том, как я совершенствую своё мастерство и могу подтвердить это с помощью объективных результатов
4. При подготовке к педсовету, семинару, конференции	1	35,48%	Ученик	Я подготовлю своё сообщение (мастер-класс и др.) и попрошу более опытного коллегу проверить правильность выполнения
	2	22,58%	Мастер	Я подготовлю хорошее сообщение в соответствии с целями мероприятия, у меня это хорошо получается
9. Участвуя в коллективном инновационном проекте	1–2	25,8%	Подмастерье	Я включусь в общую деятельность и буду делать то, что для меня будет понятным
			Ученик	Я испытываю интерес к совместной деятельности и надеюсь на помощь более опытных коллег

системы вузовской подготовки и сопровождения личностно-профессионального развития педагога в образовательном учреждении. Использование педтехнологий с проверкой, анализом, рецензированием, оцениванием формирует функцию внешнего контроля за преобразующей деятельностью других ещё на этапе обучения.

4. Многие виды профессиональной активности предполагают и могут формировать мотивацию к творческому совершенствованию своей деятельности и образовательной среды в целом. Согласованность организационно-управленческих решений и скоординированность методических служб школы, освоение командных форм творческого сотрудничества необходимы для инновационной педагогической деятельности.

Эмпирическая проверка теоретической модели субъекта инновационной деятельности определяет психологический аспект в создании системы научно-методического обеспечения процесса формирования компетенций в области инновационной педагогической деятельности.

Продолжение исследования предполагает расширение выборки и экспериментальную проверку теоретической модели становления субъекта инновационной деятельности.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00251.

ССЫЛКИ

[1]. Агирова С.Х., Кереева З.В. Акмеологические аспекты профессионального развития личности студента в вузе // Акмеология. — 2014. — № 1–2. —

С. 21–22. URL: <https://acmeology.elpub.ru/jour/index>

[2]. Деркач А.А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен // Акмеология. — 2016. — № 1. — С. 8–13. URL: <https://acmeology.elpub.ru/jour/index>

[3]. Деркач А.А., Назаров С.А. Профессиональное самоопределение: сущность, структура, содержание // Акмеология. — 2018. — № 1 (65). — С. 5–8. URL: <https://acmeology.elpub.ru/jour/index>

[4]. Звягинцева Н.Ю. Сопряжённое формирование инновационной компетентности старшеклассника в самообразовательной деятельности [Электронный ресурс] // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. — 2012.. — URL: <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 5.09.2018)

[5]. Ильина Н.Ф. Становление инновационной компетентности педагога: вопросы теории и практики: монография. — Красноярск: Поликом, 2014. — 224 с. URL: <http://kco-kras.ru/index.php/publications/books/ilyina/>

[6]. Кларин М.В. Инструмент инновационного образования: организационно-деятельностная педагогика [Электронный ресурс] // Непрерывное образование: XXI век. Научный электронный журнал. — 2016. — Т. 13, № 1. — С. 86–103. doi: 10.15393/j5.art.2016.3072 (дата обращения: 15.09.2018)

[7]. Колесов В.И., Казаков Ю.Н. Акмеологическое измерение инновационности развития современного образования в России // Акмеология. — 2016. № 4. — С. 243–248. URL: <https://acmeology.elpub.ru/jour/index>

[8]. Кошман Д.М. Акмеологическая компетентность будущего учителя: сущность, структура и содержание // Акмеология. — 2015. — № 3. — С. 94–95. URL: <https://acmeology.elpub.ru/jour/index>

[9]. Мурзина Н.П. Изучение готовности педагогов школы к инновационной деятельности в процессе опытно-экспериментальной работы // Вестник практической психологии образования. — 2010. — № 4 (25). — С. 52–63. URL: http://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/

[10]. Назаров С.А. Акмеологическая система профессионального развития личности // Акмеология. — 2016. — № 1S. — С. 79–80. URL: <https://acmeology.elpub.ru/jour/index>

[11]. Панов В.И. Экопсихология: Парадигмальный поиск / В.И. Панов. — М.; СПб.: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. — 296 с. URL: <https://nestorbook.ru/uCat/item/770>

[12]. Пантелеева В.В., Кнышева Т.П. Опросник инновационной готовности персонала // Акмеология. — 2016. — № 3. — С. 81–86. URL: <https://acmeology.elpub.ru/jour/index>

[13]. Прищепа Т.А. Значение профессионального опыта в процессах формирования и развития инновационного компонента педагогической деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2010. — № 1. — С. 131–134. URL: <https://vestnik.tspu.edu.ru/>

[14]. Сабанчиева Р.З., Хамизова И.Х. Акмеологическая готовность студентов к профессиональной деятельности // Акмеология. — 2014. № 3–4. — С. 228–229. URL: <https://acmeology.elpub.ru/jour/index>

[15]. Слостенин В.А., Исаев В.А., Шиянов Е.Н. Педагогика. Учебник для студентов учреждений высшего образования / В.А. Слостенин, В.А. Исаев, Е.Н. Шиянов. — М.: Академия, 2014. — 608 с. URL: <https://nashol.com/2016010887887/pedagogika-slastenin-v-a-isaev-i-f-shyanov-e-n-2014.html>

REFERENCES

- [1]. Agirova S.H., Kerefova Z.V. Akmeologicheskie aspekty professional'nogo razvitiya lichnosti studenta v vuze [Acmeological aspects of professional development of a student's personality in a University]. Akmeologia [Akmeology], 2014, no. 1–2, pp. 21–22.
- [2]. Derkach A.A. Professional'naja sub'ektnost' kak psihologo-akmeologicheskij fenomen [Professional subjectivity as a psycho-acmeological phenomenon (continued)]. Akmeologia [Akmeology], 2016, no. 1, pp. 8–13.
- [3]. Derkach A.A., Nazarov S.A. Professional'noe samoopredelenie: sushhnost', struktura, sodержание [Professional identity: essence, structure, content]. Akmeologia [Akmeology], 2018, no. 1(65), pp. 5–8.
- [4]. Zvjaginceva N.Ju. Soprtjazhjonnoe formirovanie innovacionnoj kompetentnosti starsheklassnika v samoobrazovatel'noj dejatel'nosti [Conjugate formation of innovative competence of the senior pupil in self-educational activity]. Available at: <http://cyberleninka.ru/> (accessed 5 September 2018).
- [5]. Il'ina N.F. Stanovlenie innovacionnoj kompetentnosti pedagoga: voprosy teorii i praktiki: monografiya [The formation of innovative competence of the teacher: theory and practice. Monography]. Krasnoyarsk, Polikom, 2014. — 224 p.
- [6]. Klarin M.V. Instrument innovacionnogo obrazovaniya: organizacionno-dejatel'nostnaja pedagogika [Tool of innovative education: organizational activity pedagogy]. Available at: doi: 10.15393/j5.art.2016.3072 (accessed 15 September 2018).
- [7]. Kolesov V.I., Kazakov Ju.N. Akmeologicheskoe izmerenie innovacionnosti razvitiya sovremennogo obrazovaniya v Rossii [Acmeological measurement of innovation development of modern education in Russia]. Akmeologia [Akmeology], 2016, no. 4, pp. 243–248.
- [8]. Koshman D.M. Akmeologicheskaja kompetentnost' budushhego uchitelja: sushhnost', struktura i sodержание [Acmeological competence of future teacher: essence, structure and content]. Akmeologia [Akmeology], 2015, no. 3, pp. 94–95.
- [9]. Murzina N.P. Izuchenie gotovnosti pedagogov shkoly k innovacionnoj dejatel'nosti v processe opytно-jeksperimental'noj raboty [The study of readiness of teachers to innovation activity in the process of experimental work]. Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya [Bulletin of practical psychology of education], 2010, no. 4 (25), pp. 52–63.
- [10]. Nazarov S.A. Akmeologicheskaja sistema professional'nogo razvitiya lichnosti // Akmeologija [Acmeological system of professional development of the individual]. Akmeologia [Akmeology], 2016, no. 1S, pp. 79–80.
- [11]. Panov V.I. Jekopsihologija: Paradigmal'nyj poisk [Ecopsychology: paradigm search]. Moscow; Saint-Petersburg, Psihologicheskij institut RAO; Nestor-Istoriya, 2014. — 296 p.
- [12]. Panteleeva V.V., Knysheva T.P. Oprosnik innovacionnoj gotovnosti personala // Akmeologija [Innovational readiness of the personnel questionnaire]. Akmeologia [Akmeology], 2016, no. 3, pp. 81–86.
- [13]. Prishhepa T.A. Znachenie professional'nogo opyta v processah formirovaniya i razvitiya innovacionnogo komponenta pedagogicheskoy dejatel'nosti [The value of professional experience in the processes of formation and development of innovative component of the pedagogical activities]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Tomsk State Pedagogical University Bulletin], 2010, no. 1, pp. 131–134.
- [14]. Sabanchieva R.Z., Hamizova I.H. Akmeologicheskaja gotovnost' studentov k professional'noj dejatel'nosti [Acmeological the readiness of students for professional activity]. Akmeologia [Akmeology], 2014, no. 3–4, pp. 228–229.
- [15]. Slastenin V.A., Isaev V.A., Shyanov E.N. Pedagogika. Uchebnik dlja studentov uchrezhdenij vysshego obrazovaniya [Pedagogy. Textbook for students of higher education institutions]. Moscow, Akademiya, 2014. — 608 p.

FORMATION OF THE SUBJECT OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY: EXPERIENCE OF THE THEORETICAL AND EMPIRICAL RESEARCH

Elena N. Malova — Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Vladimir State University; Gorky Street, 87, Vladimir, 600000, Russia; e-mail: shaposhnikov62@mail.ru

ABSTRACT

The content of the article describes the results of the investigation organized with the aim to verify empirically the model of the innovational pedagogical activities' subject.

By means of V.I. Panov's and I.V. Plaksina's experimental method «Formative stages of the subject of professional activity», subjectness stages of V.I. Panov's ecopsychological (ontological) model, reached by selection of pedagogues, were being revealed; differences in subject qualities among the testees, related to the period of professional performance, were being determined; prevailing demonstrations of subjectness in different kinds of professional activity were being analyzed.

Analysis of the obtained results allowed determining that more than a half of tested pedagogues reached up to productive level of their subjectness (stage of Creator). This defines readiness to innovational pedagogical performance. Practice of work in education promotes rising stage dynamics. Many kinds of professional performance, being correlated, require and form motivation for creative self-expression and transformation of education environment.

The investigation results verify the points of theoretical model of the innovational pedagogical activity subject and actualize psychological aspect in the system of scientific and methodic provision of the competencies forming process in the scope of innovational pedagogical performance. The investigations results can become justification for using an ontological model of step-by-step development of the subjectness in higher pedagogical education. Approbation of V.I. Panov's and I.V. Plaksina's experimental method's investigation as diagnostic tools creates opportunities for its usage in educational practice.

The experimental verification of theoretical model for forming the innovational performance subject is planned for the further investigational search.

Keywords: innovational pedagogical activity, subject, ecopsychological (ontological) model.

КОНСТРУИРОВАНИЕ МЕТОДИКИ ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКИ УСТАНОВОК ВНУТРИГРУППОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ



Ахметзянова Анна Ивановна — кандидат психологических наук, доцент, кафедра дефектологии и клинической психологии, Казанский федеральный университет, г. Казань, ул. Кремлевская, 18, Российская Федерация, e-mail: Anna.Ahmetzyanova@kpfu.ru

Введение

Формируя концептуальную логику методического замысла диагностической оценки готовности к внутригрупповому взаимодействию, был проведён анализ подходов отечественной психологии. В рамках одного подхода рассматривается взаимосвязь феномена общения и межличностного взаимодействия [2; 3; 7; 8; 11]; второй подход определяет взаимосвязь отношений и межличностного взаимодействия [9; 10; 13]; третий подход раскрывает межличностное взаимодействие в качестве совместной деятельности [4; 5; 6; 12; 14; 15].

В разработке методологического концепта, отражающего межличностное взаимодействие, мы ориентировались на теорию Б.Г. Ананьева [2, с.44]. Методологическое обобщение работ

Б.Г. Ананьева показывает, что межличностное взаимодействие опосредуется системой общественных отношений и реализуется как обмен результатами и способами деятельности, идеями, представлениями, интересами, установками и включает в себя действие — противодействие, конфликт — кооперацию, дифференциацию — интеграцию.

Установочная регуляция межличностного взаимодействия являет собой устойчивую систему, которая запускает и поддерживает способы и средства межличностной интеграции и дифференциации. Социальная установка представляет собой predisposedность воспринимать, оценивать социально значимые объекты, готовность личности к определённым действиям, направленные на социально значимые объекты. Ре-

гулирующая роль социальной установки обеспечивается через функции адаптации, информирования, реализации.

Организация исследования

В соответствии с авторской логикой и концептуальными основаниями, взаимодействие рассматривается в трёх континуальных направлениях (действие — противодействие; конфликт — кооперацию; дифференциацию — интеграцию), которые определяются системой установок внутригруппового взаимодействия. Установки лидерства—дистанцирования реализуются в направлениях дифференциации—интеграции взаимодействия; установки сотрудничества—соперничества реализуются в континууме взаимодействия «конфликт—кооперация»; конструктивные и демонстративные установки обеспечивают действие—противодействие в межличностном взаимодействии. Система установок внутригруппового взаимодействия реализуется на индивидуальном уровне в лидерских установках и установках дистанцирования, а также деструктивных и конструктивных установках, которые организованы по континуальному — дихотомическому принципу. Лидерские установки и установки дистанцирования определялись как установки, наиболее чувствительные к статусному позиционированию во внутригрупповом взаимодействии. Конструктивные и демонстративные установки определялись как установки качества готовности к взаимодействию. На уровне групповых установок выделены установки сотрудничества—соперничества, которые в данном случае оцениваются на уровне группы в целом как позволяющие определить общегрупповые тенденции взаимодействия.

Целью методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия является оценка индивидуальных и общегрупповых установок взаимодействия.

РЕЗЮМЕ

Познание окружающей действительности, формирование отношения к ней опосредовано взаимодействием людей друг с другом. Целью статьи являлось теоретическое обоснование и расчёт психометрических показателей авторской методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия. Регулирующая роль социальной установки обеспечивается через функции адаптации, информирования, реализации. Психодиагностический ресурс методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия составляют организованные по континуальному принципу показатели установок на лидерство // дистанцирование, сотрудничества // соперничества, конструктивных // демонстративных установок. При конструировании проективной методики диагностики установок внутригруппового взаимодействия проективный критерий реализуется через организацию образного действия, а динамический критерий — через инструкцию, требующую выполнения задания в быстром темпе. Экспресс-диагностика установок внутригруппового взаимодействия позволяет оценить преобладающую направленность группы на сотрудничество или соперничество, а также оценить системы индивидуальных установок внутригруппового взаимодействия по параметрам конструктивности-демонстративности, лидерству-дистанцированию.

Ключевые слова: установки внутригруппового взаимодействия, психометрическая оценка методики.

Основное назначение методики: экспресс-оценка установок внутригруппового взаимодействия по следующим диагностическим показателям: лидерские установки; установки сотрудничества; установки дистанцирования; конструктивные установки; установки соперничества; демонстративные установки.

Процедура методики реализуется последовательно в два этапа. Необходимое оборудование: калька; скотч; набор маркеров (синий, чёрный, красный) на каждого участника группы; секундомер; средства видео. На первом (подготовительном) этапе осуществляется фиксация листа кальки к поверхности стола скотчем. На втором этапе испытуемым даётся инструкция выполнения задания: всей группе предлагается подойти к столу с закреплённой на нём калькой; выбрать каждому один маркер любого цвета. Инструкция: «Внимание! После полученной инструкции вы приступите к выполнению задания. Задавать вопросы нельзя. В течение 30 секунд нарисуйте изображение руки, подпишите её своим именем. Приступили!». Экспериментатор фиксирует на кальке цифрой последовательность выполнения задания каждым участником группы. Процедура проводится в групповой форме (в реальных группах численностью от 5–6 до 13–14 человек).

Предложенная формулировка инструкции не предусматривает уточнение относительно того, необходимо одно изображение руки или сделанное каждым участником отдельно, т.к. принятое решение как изображать является диагностическим показателем деструктивности–конструктивности установок.

Оценка результатов

Обработка полученных результатов осуществляется в соответствии с выделенными диагностическими показателями. Процедура подсчёта количественных показателей методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия осуществляется по выделенным диагностическим показателям: лидерские установки; установки дистанцирования; установки сотрудничества; установки соперничества; конструктивные установки; демонстративные установки.

Для каждого члена группы подсчитываются значения количественных показателей по индивидуальным установкам внутригруппового взаимодей-

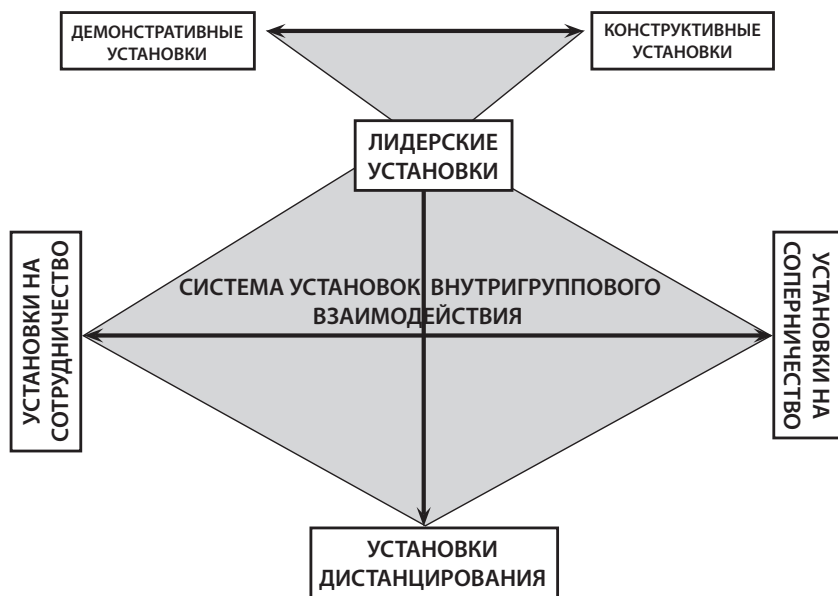


Рис. 1. Концептуальная модель методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия

ствия; а также подсчитываются два общегрупповых показателя (установки на сотрудничество и установки на соперничество). Дифференциация установок по направленности сотрудничества–соперничества может осуществляться как на групповом, так и на индивидуальном уровне; в контексте данной методики оцениваются установки сотрудничества–соперничества на групповом уровне как доминирующая тенденция внутригруппового взаимодействия. Затем производится качественная оценка полученных показателей.

Оценка результатов осуществлялась по четырём индивидуальным показателям (установки дистанцирования, лидерские установки, демонстративные установки конструктивные установки.)

и двум групповым показателям (установки соперничества, установки сотрудничества). По результатам экспресс-диагностики установок межличностного взаимодействия осуществляется построение профиля систем индивидуальных установок членов группы по параметрам конструктивность–демонстративность и лидерство–дистанцирование (рис. 2, 3).

Результаты диагностики по каждой группе представлены в виде диаграмм долевого распределения показателей уровня сформированности индивидуальных установок внутригруппового взаимодействия (лидерские установки, установки дистанцирования, демонстративные установки, конструктивные установки) по группе (рис. 3).

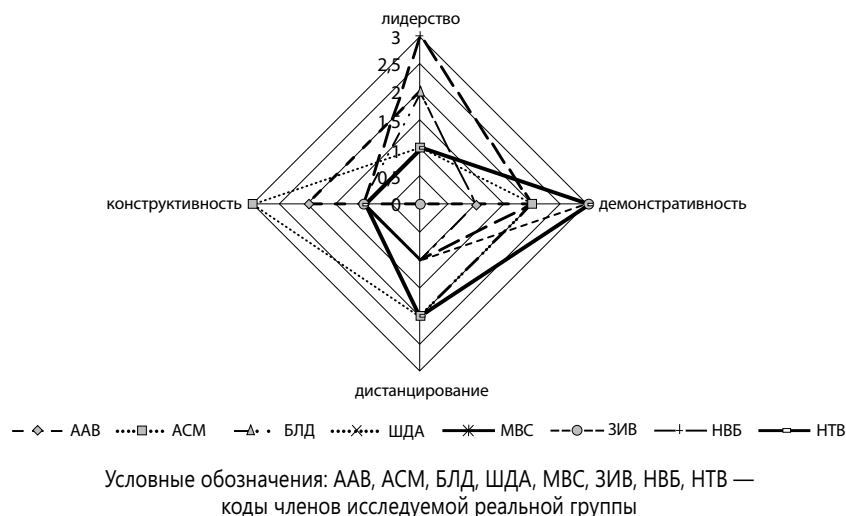


Рис. 2. Пример построения профиля систем индивидуальных установок внутригруппового взаимодействия (по балльным оценкам)

Стандартизация психодиагностических методик представляет собой единообразие процедуры проведения и оценки выполнения теста, подразумевает выработку единых требований к процедуре эксперимента, определение единого критерия оценки результатов диагностических испытаний [1].

Стандартизация процедуры работы с методикой экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодей-

ствия подразумевает унификацию инструкции (всем испытуемым даётся чётко сформулированная инструкция), бланка фиксации результатов, а также условий проведения обследования (единообразие необходимого оборудования, одинаковая длительность проведения).

Психометрическая оценка методики осуществлялась на основе показателей конвергентной валидности и надёжности.

Методика экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия стандартизировалась на реальных группах. Количество членов в каждой группе варьировалось от 6 до 14 человек. Учебные группы представлены моноэтническим и полиэтническим составом. Возрастной состав членов учебных групп составил 19–21 год, возрастной состав участников производственных групп составил

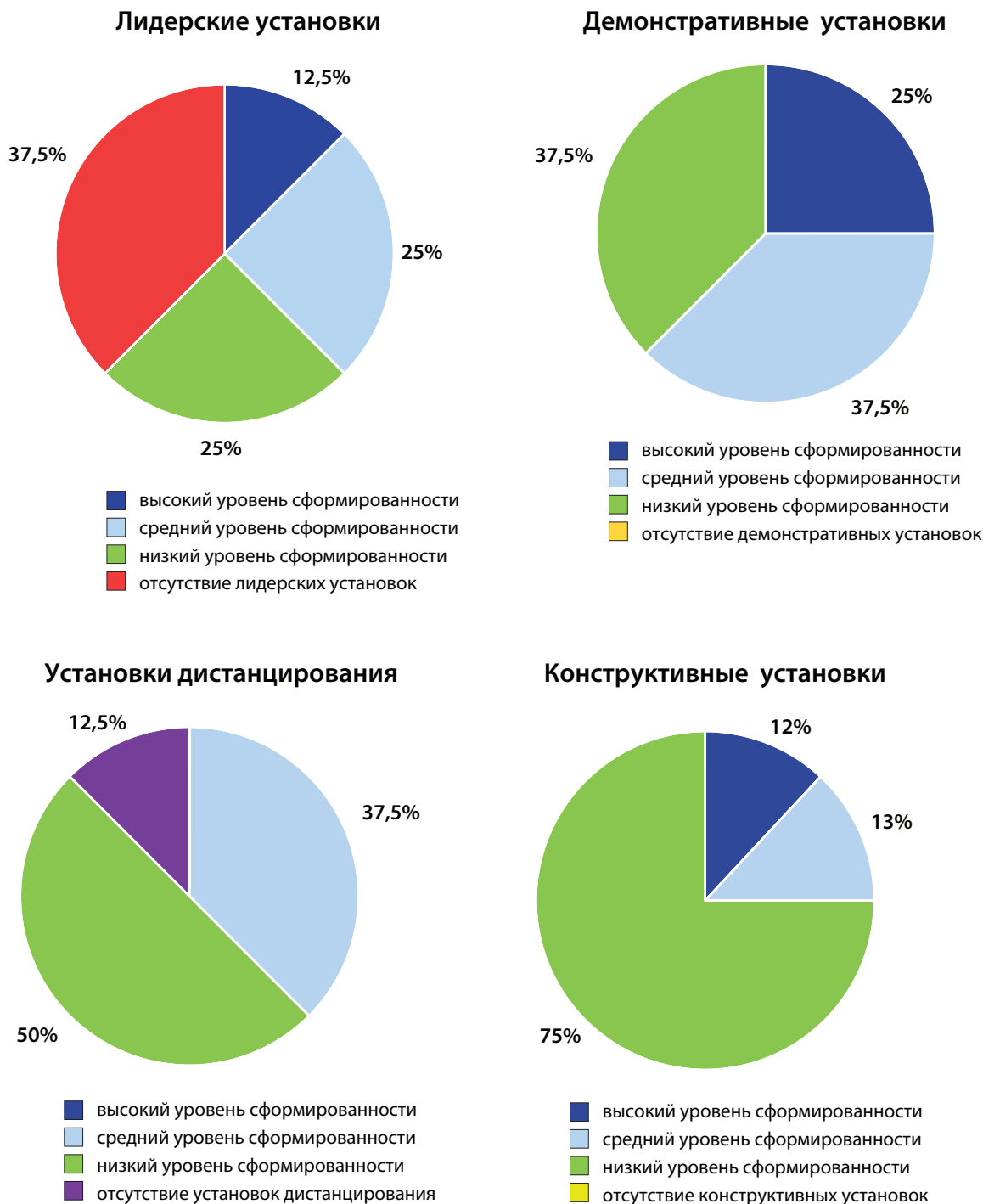


Рис. 3. Пример диаграмм долевого распределения показателей уровня сформированности индивидуальных установок внутригруппового взаимодействия

20–35 лет. Все группы являются смешанными по гендерному составу.

Оценка конвергентной валидности методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия проводилась путём оценки взаимосвязи показателей методики с другими показателями существующих методик. Использовалась процедура корреляционного анализа (г-критерий Спирмена, $p < 0,01$) по схеме, представленной в таблице 1.

В результате оценки взаимосвязей показателей методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия с показателями других существующих методик, направленных на социально-психологическую диагностику в моноэтнических и полиэтнических учебных и производственных группах, выявлены положительные связи с диапазоном значимости от 0,56 до 0,98 (при $p = 0,01$) (таблицы 2, 3, 4).

Полученные результаты свидетельствуют о высоком уровне конвергентной валидности методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия в группах по параметрам: установки сотрудничества, лидерские установки, установки соперничества, установки дистанцирования, конструктивные установки, деструктивные установки.

С целью оценки внутренней согласованности методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия осуществлялась процедура оценки взаимосвязей диагностических показателей методом корреляционного анализа (Спирмен, $p < 0,01$). Выявлены статистически значимые отрицательные связи между следующими показателями: показателем индекса группового соперничества и индекса сплочённости ($r = -0,67$); показателем лидерских установок и дис-

танцирования ($r = -0,64$); показателем демонстративности и дистанцирования ($r = -0,52$) (Рис. 4).

Коэффициенты корреляции (на уровне значимости $p = 0,01$) организованы по континуальному соответствию и варьируют в диапазоне 0,52–0,67, что говорит о высоком уровне внутренней согласованности исследуемых показателей методики.

Психометрическая проверка надёжности методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия осуществлялась с использованием двух процедур: 1) расчёт коэффициента надёжности Кронбаха (α), определяющий устойчивость результатов к действию случайных посторонних факторов; 2) оценка ретестовой надёжности, которая определяет устойчивость результатов во времени. Для оценки значимости различий показателей двух связанных выборок

Таблица 1

Соотношение психодиагностических показателей методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия и диагностических показателей существующих методик

Диагностический критерий по методике «Рука»		Валидизирующие основания	
Критерий	Показатель	Параметры	Метод
Лидерские установки (ЛУ)	ЛУ	• оценка социометрического статуса членов группы (количество полученных положительных выборов);	Социометрия (Дж. Морено)
Установки сотрудничества	Индекс включённости (ИВ)	• индекс сплочённости (рассчитывается по формуле $\frac{\sum_{ij=1}^N A+}{1/2 \times N(N-1)}$ где A+ число положительных взаимных связей в группе, N — число членов группы)	Социометрия (Дж. Морено)
		• организованность группы (отношение эталонного времени работы с «Аркой» к фактическому времени выполнения задания);	Арка (Л.И. Уманский, А.С. Чернышев, С.В. Сарычев)
		• шкала L«принятие других»	Опросник социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд)
Демонстративные установки	Демонстративность (ДМ)	• шкала «властный-лидирующий стиль взаимодействия»; • шкала «независимый-доминирующий стиль взаимодействия».	Опросник диагностики межличностных отношений Т. Лири (адаптация Л.Н. Собчик)
Конструктивные установки	Конструктивность (КУ)	• шкала «сотрудничающий-конвенциональный стиль взаимодействия»;	Опросник диагностики межличностных отношений Т. Лири (адаптация Л.Н. Собчик)
Установки соперничества	Индекс группового соперничества (ИГС)	• шкала D«стремление к доминированию»;	Опросник социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд)
Установки дистанцирования	Дистанцирование (ДИ)	• оценка количества выборов, которые сделал сам каждый член группы; по инструкции количество выборов не ограничивали	Социометрия (Дж. Морено)

Значения конвергентной валидности методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия (моноэтнические учебные группы) (Спирмен, $p < 0,01$)

Группы	Лидерские установки и количество полученных положительных выборов	Индекс включённости и индекс сплочённости	Индекс включённости и организованность группы	Индекс включённости и принятие других	Демонстративность и властный-лидирующий стиль взаимодействия	Демонстративность и независимый-доминирующий стиль взаимодействия	Конструктивность и сотрудничающий-конвенциональный стиль взаимодействия	Индекс группового соперничества и стремление к доминированию	Дистанцированность и количество полученных отрицательных выборов
1	0,67*	0,50	0,53	0,54	0,47	0,77*	0,77*	0,74*	0,81*
2	0,77*	0,77*	0,68*	0,49	0,84*	0,86*	0,86*	0,80*	0,77*
3	0,35	0,48	0,75*	0,71*	0,67	0,81*	0,81*	0,76*	0,79*
4	0,84*	0,74*	0,59	0,64*	0,81*	0,90*	0,90*	0,86*	0,74*
5	0,86*	0,43	0,67	0,75*	0,76	0,84*	0,84*	0,96*	0,80*
6	0,94*	0,90*	0,79	0,71*	0,81	0,87*	0,87*	0,94*	0,46
7	0,77*	0,87*	0,77*	0,62*	0,86*	0,93*	0,93*	0,55	0,72*
8	0,83*	0,78*	0,88*	0,34	0,87*	0,92*	0,92*	0,93*	0,81*
9	0,95*	0,79*	0,72	0,87*	0,91*	0,94*	0,94*	0,95*	0,92*
10	0,91*	0,39	0,73*	0,72*	0,51	0,84*	0,84*	0,67*	0,86*
11	0,84*	0,78*	0,81*	0,63*	0,67*	0,94*	0,94*	0,92*	0,78*
12	0,66*	0,54	0,56*	0,72*	0,57*	0,90*	0,90*	0,90*	0,63
13	0,88*	0,40	0,52	0,41	0,38	0,84*	0,84*	0,68*	0,81*
14	0,93*	0,55	0,257	0,33	0,54	0,78*	0,78*	0,73*	0,77*
15	0,65*	0,80*	0,83*	0,57*	0,76*	0,91*	0,91*	0,81*	0,84*
16	0,58*	0,38	0,36	0,69*	0,36	0,88*	0,88*	0,75*	0,77*
17	0,98*	0,71*	0,80*	0,71*	0,71*	0,88*	0,88*	0,54	0,62
18	0,78*	0,45	0,61	0,68*	0,16	0,90*	0,71*	0,81*	0,84*
19	0,90*	0,20	0,58	0,77*	0,66	0,93*	0,72*	0,62	0,64
20	0,89*	0,39	0,73*	0,79*	0,51	0,74*	0,77*	0,58	0,73

* — значимость взаимосвязи

использовался непараметрический критерий χ^2 — Фридмана ($p < 0,05$).

С целью оценки внутренней согласованности показателей, которые описывают установки внутригруппового взаимодействия, характеризующей надёжности методики, был проведён расчёт коэффициента надёжности Кронбаха (α). В результате получены следующие значения коэффициента надёжности по диагностируемым параметрам ($p < 0,01$): лидерские установки (лидер демонстративный, лидер конструктивный, лидер сотрудничающий) $\alpha = 0,736$; установки сотрудничества (индекс включённости) $\alpha = 0,708$; установки соперничества (индекс группового соперничества) $\alpha = 0,749$; демонстративные установки (демонстративность) $\alpha = 0,802$; конструктивные установки $\alpha = 0,758$; установки дистанцирования (дистанцированность) $\alpha = 0,712$. Результаты

свидетельствуют о статистической достаточности уровня надёжности.

Оценка ретестовой надёжности методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия осуществлялась с использованием критерия χ^2 Фридмана ($p < 0,05$), позволяющего оценить значимость отличий показателей в двух связанных выборках, через 6 месяцев после первичного проведения. Объём выборки составил 20 реальных групп из выборки стандартизации. В результате проведённого первичного и повторного исследования и оценки значимости различий исследуемых показателей выявлено, что отсутствуют статистически значимые различия по всем исследуемым параметрам — лидерские установки (лидер демонстративный, лидер конструктивный, лидер сотрудничающий) $p = 0,064$; установки со-

трудничества (индекс включённости) $p = 0,072$; установки соперничества (индекс группового соперничества) $p = 0,058$; демонстративные установки (демонстративность) $p = 0,079$; конструктивные установки $p = 0,064$; установки дистанцирования (дистанцированность) $p = 0,071$. Анализ данных исследования показал, что установки внутригруппового взаимодействия в реальных социальных группах устойчивы.

Общее заключение, практические рекомендации и возможные перспективы исследования

Следует выделить ресурсы данной методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия на процедурно-технологическом уровне: минимум организационных затрат, экономичность по времени проведения (1,5 минуты), многошкальность

Таблица 3

Значения конвергентной валидности методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия (полиэтнические учебные группы) (Спирмен, $p < 0,01$)

Группы	Лидерские установки и количество полученных положительных выборов	Индекс включённости и индекс сплочённости	Индекс включённости и организованности группы	Индекс включённости и принятие других	Демонстративность и властный-лидирующий стиль взаимодействия	Демонстративность и независимый-доминирующий стиль взаимодействия	Конструктивность и сотрудничающий-конвенциональный стиль взаимодействия	Индекс группового соперничества и стремление к доминированию	Дистанцированность и количество полученных отрицательных выборов
1	0,83*	0,76	0,76	0,71*	0,88*	0,82*	0,82*	0,67	0,82*
2	0,75*	0,45	0,61	0,77*	0,16	0,80*	0,80*	0,83*	0,51
3	0,85*	0,20	0,58	0,82*	0,66	0,88*	0,88*	0,80*	0,86*
4	0,92*	0,70	0,75	0,71*	0,58	0,87*	0,87*	0,87*	0,87*
5	0,96*	0,64	0,77*	0,84*	0,77*	0,89*	0,89*	0,83	0,32
6	0,96*	0,90*	0,82*	0,92*	0,64	0,86*	0,89*	0,92*	0,34
7	0,72*	0,75*	0,82*	0,78*	0,85*	0,90*	0,90*	0,92*	0,91*
8	0,85*	0,87*	0,88*	0,84*	0,84*	0,88*	0,87*	0,94*	0,86*
9	0,97*	0,88*	0,76	0,72*	0,89*	0,89*	0,89*	0,89*	0,74*
10	0,97*	0,39	0,73*	0,79*	0,51	0,80*	0,80*	0,66	0,79*

* — значимость взаимосвязи

Таблица 4

Значения конвергентной валидности методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия (производственные группы) (Спирмен, $p < 0,01$)

Группы	Лидерские установки и количество полученных положительных выборов	Индекс включённости и индекс сплочённости	Индекс включённости и организованности группы	Индекс включённости и принятие других	Демонстративность и властный-лидирующий стиль взаимодействия	Демонстративность и независимый-доминирующий стиль взаимодействия	Конструктивность и сотрудничающий-конвенциональный стиль взаимодействия	Индекс группового соперничества и стремление к доминированию	Дистанцированность и количество полученных отрицательных выборов
1	0,84*	0,74*	0,59	0,71*	0,81*	0,90*	0,90*	0,86*	0,81*
2	0,83*	0,78*	0,88*	0,68*	0,87*	0,92*	0,92*	0,93*	0,74*
3	0,88*	0,42	0,52	0,69*	0,38	0,84*	0,84*	0,68*	0,92*
4	0,90*	0,20	0,58	0,78*	0,66	0,93*	0,72*	0,62	0,86*
5	0,84*	0,81*	0,91*	0,74*	0,58	0,92*	0,92*	0,86*	0,88*
6	0,77*	0,74*	0,58	0,52	0,64	0,82*	0,82*	0,78*	0,75*
7	0,81*	0,84*	0,91*	0,78*	0,86*	0,78*	0,78*	0,81*	0,70*
8	0,76*	0,81*	0,76*	0,81*	0,82*	0,81*	0,81	0,54	0,77*
9	0,81*	0,64	0,52	0,62	0,29	0,78*	0,78	0,29	0,76*
10	0,79*	0,59	0,76*	0,79*	0,51	0,84*	0,84	0,65	0,81*

* — значимость взаимосвязи

методики, минимальные возможности для испытуемых давать социально ожидаемые реакции. Преимущества методики на концептуально-методическом уровне: методика позволяет интегрировать показатели как на групповом уровне (установки сотрудничества-соперничества), так на уровне установок личности во взаимодействии в группе (лидерские установки, установки дис-

танцирования, демонстративные установки, конструктивные установки).

Практическое применение методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия, связано с возможностью её использовать как инструмент текущего мобильного мониторинга установок внутригруппового взаимодействия в реальных группах, а также в возможности сформулировать

диагностические гипотезы для систематического обследования группы.

Благодарности

Автор выражает искреннюю признательность и благодарность доктору психологических наук, профессору Никишиной В.Б. за помощь в организации и активный вклад в проведение данного исследования.

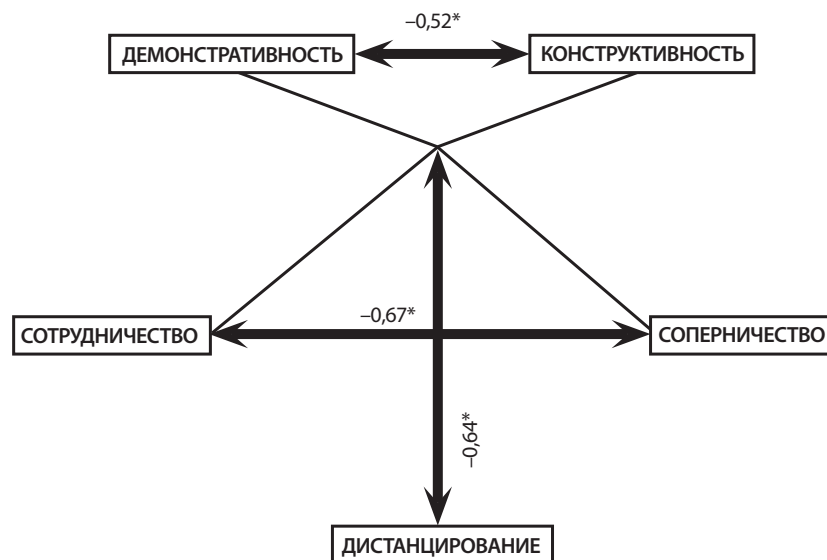


Рис. 4. Структура корреляционных связей показателей методики экспресс-диагностики установок внутригруппового взаимодействия

ССЫЛКИ

- [1]. Акимов М.К. Психологическая диагностика / М.К. Акимов. — СПб.: Питер, 2005. — 303 с.
- [2]. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2001. — 288 с.
- [3]. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. — М.: Аспект Пресс, 1999. — 375 с.
- [4]. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности / А.Л. Журавлев. — М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2005. — 628 с.
- [5]. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) / Я.Л. Коломинский. — Минск: Тера Системс, 2000. — 432 с.
- [6]. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — М.: Смысл, Akademia. 2005. — 352 с.
- [7]. Ломов Б.Ф. Психические процессы и общение / Б.Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. — М.: Наука, 1975. — С. 151–164.
- [8]. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии // Психологический журнал. — 1981. — №5 (2). — С.3 — 23.
- [9]. Мясцев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды / В.Н. Мясцев. — Москва: Модэк МПСИ, 2004. — 398 с.
- [10]. Никишина В.Б. Технологии инструментальной диагностики установок межличностного взаимодействия в профессиональной среде / В.Б. Никишина

- // Духовно-нравственные потенциалы молодежного коллектива: диагностика и развитие: материалы международной научно-практической конференции. — Курск: Курский гос. ун-т, 2013. — С. 194–198.
- [11]. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. — Киев: Лыбидь, 1990. — 191 с.
- [12]. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива: пути и методы изучения / Б.Д. Парыгин. — Л.: Наука, 2001. — 192 с.
- [13]. Петровский А.В. Психологическая теория коллектива / А.В. Петровский. — М.: Педагогика, 1979. — 240 с.
- [14]. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2012. — 288 с.
- [15]. Уманский Л.И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов / Л.И. Уманский // Методология и методы социальной психологии. — М.: Наука, 1977. — С. 54–72.

REFERENCES

- [1]. Akimova M.K. Psikhologicheskaya diagnostika. SPb.: Piter, 2005. 303 p.
- [2]. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. SPb.: Piter, 2001. 288 p.
- [3]. Andreeva G.M. Sotsial'naya psikhologiya. M.: Aspekt Press, 1999. 375 p.
- [4]. Zhuravlev A.L. Psikhologiya sovmestnoy deyatel'nosti. M.: Institut psikhologii RAN, 2005. 628 p.
- [5]. Kolominskiy Ya.L. Psikhologiya vzaimootnosheniy v mal'nykh grup-

- pakh (obshchie i vozrastnye osobennosti). Minsk: Tera Sistems, 2000. 432 p.
- [6]. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. Moscow: Smysl, Akademia. 2005. 352 p.
- [7]. Lomov B.F. Psikhicheskie protsessy i obshchenie. M.: Nauka, 1975. Pp. 151–164.
- [8]. Lomov B.F. K probleme deyatel'nosti v psikhologii // Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal], 1981, № 5 (2). Pp. 3–23.
- [9]. Myasishchev V.N. Psikhologiya ot-nosheniy: Izbrannye psikhologicheskie trudy. M.: Modek MPSI, 2004. 398 p.
- [10]. Nikishina V.B. Tekhnologii instrumental'noy diagnostiki ustanovok mezhl'ichnostnogo vzaimodeystviya v professional'noy srede // Dуховно-nравstvennye potentsialy molodezhnogo kollektiva: diagnostika i razvitie: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Kursk: Kurskiy gos. un-t, 2013. Pp. 194–198.
- [11]. Obozov N.N. Psikhologiya mezhl'ichnostnykh otnosheniy. Kiev: Lybid', 1990. 191 p.
- [12]. Parygin B.D. Sotsial'no-psikhologicheskii klimat kollektiva: puti i metody izucheniya. Leningrad: Nauka, 2001. 192 p.
- [13]. Petrovskiy A.V. Psikhologicheskaya teoriya kollektiva. M.: Pedagogika, 1979. 240 p.
- [14]. Rubinshteyn S.L. Bytie i soznanie. SPb.: Piter, 2012. 288 p.
- [15]. Uman'skiy L.I. Metody eksperimental'nogo issledovaniya sotsial'no-psikhologicheskikh fenomenov. M.: Nauka, 1977. Pp. 54–72.

THE DEVELOPMENT OF INTRA-GROUP INTERACTION MINDSETS RAPID DIAGNOSIS METHOD

Anna I. Akhmetzyanova — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Defectology and Clinical Psychology, Kazan Federal University; 18, Kremlyovskaya Street, Kazan, 420008, Russia; e-mail: Anna.Ahmetzyanova@kpfu.ru

ABSTRACT

Being a mandatory component of all people's activities, their interaction with each other turns out to be a prerequisite for adequate cognition of reality, for the formation of an attitude towards it and behavioral responses based on it. The purpose of the article is the theoretical justification and calculation of the psychometric indicators of the author's method of rapid diagnosis of intra-group interaction mindsets. The regulatory function of social mindset is provided by the functions of adaptation, information, and implementation. The psychodiagnostic resource of the intra-group interaction mindsets express diagnosis method includes indicators of mindsets for leadership; mindsets for dissociation; mindsets for cooperation; mindsets for rivalry; constructive and demonstrative mindsets, organized by continual principle. When defining the basic methodological concept of the method of diagnostics of intra-group interaction mindsets, it was decided to use the reflective logic of its development, in which the tempo-dynamic criterion is implemented through the instruction, according to which the task is performed at a fast pace, and the reflective criterion itself was introduced through the organization of the figurative action. Express diagnostics of intra-group interaction mindsets results in the assessment of a mindset focus on cooperation or rivalry in the group as a whole, as well as in the assessment of the system of individual installations of intra-group interaction according to such parameters as constructiveness-demonstration and leadership-distancing.

Keywords: intra-group interaction mindsets, psychometric assessment of the method.

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРЕСС-РЕАКЦИЙ И ВНЕШНИХ ФАКТОРОВ СТРЕССА В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)



Нугманов Динар Галимович — аспирант 3-го курса, кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности факультета психологии Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС); пр. Вернадского, 82; e-mail: din-aru@mail.ru

Спорт является высоко стрессовым видом деятельности, а поэтому в нём наблюдается разнообразное и большое количество стресс-факторов, которые в свою очередь вызывают различные стресс реакции и влияют на результат деятельности. Многообразие стресс факторов и ответных реакций допускает возможность разделения и группирования по определённым основаниям и оп-ределение их внутригрупповых наборов. Предлагаемые классификации, без их эмпирического исследования внутригрупповых наборов реакций и факторов стресса нам кажутся недостаточными. Данный факт характеризуют актуальность нашего исследования.

В нашей работе мы рассмотрели стресс-факторы условий, а также пред-

лагаем использовать синонимичные понятия «внешние стресс факторы» или «стрессоры». Под стрессорами мы понимаем внешние условия, которые вызывают и подвергают психику стрессу и воздействуют на толерантность к нему. Также были изучены стрессовые реакции, которую, в свою очередь, мы понимаем как ответную реакцию на стрессовую ситуацию. В результате теоретического обзора и практического исследования были даны ответы на вопросы: какие стрессоры и стресс реакции в спортивной деятельности (на примере футбола) существуют; на какие группы и по каким основаниям возможно их разделение; какие стрессоры и стресс реакции встречаются чаще всего? Ответы на эти и другие вопросы мы пос-

тарались дать в рамках нашей исследовательской работы.

Исследованием спортивных стресс факторов занимались и занимаются как зарубежные, так и отечественные учёные. У разных исследователей существует своё понимание и видение стресс-факторов в спортивной деятельности. Ю.Л. Ханин [9] понимает стресс фактор как совокупность внешних воздействий, воспринимающихся спортсменом как чрезмерные требования, что создаёт угрозу его самооценке и вызывает ответную эмоциональную реакцию — тревогу. Условия конкретного вида спорта, его специфика определяет свойственный ему набор стресс-факторов. Ханин считает, что в спортивной деятельности стрессорами могут являться: серьёзные внешние воздействия: сильные физические нагрузки, характерные для спорта травмы, строгий режим дня; давление и стимулирование со стороны тренера, руководства команды и т.д. В своих публикациях Л.Н. Акимов [2], Б.А. Вяткин [3] выделяют следующие факторы стресса: переутомление, постоянная конкуренция и усталость от постоянного соперничества и соревнований, спортивные травмы, в первую очередь травматизация, связанная со спецификой и видом спорта; нарушение тренировочного процесса. В.В. Абрамова и Ю.А. Иванов к факторам стресса спортивной деятельности относят: спортивную борьбу, предельное, максимальное напряжение всех физических и психических сил спортсмена ради достижения высокого результата на соревнованиях; каждодневный, многочасовой тренировочный процесс и связанный с ним образ жизни. [1] Р. Фестер отмечает стресс-факторы, которые наиболее часто, как считают сами спортсмены, встречаются в спортивных соревнованиях: ошибка во время выступления, плохой старт или его задержка; неудовлетворитель-

РЕЗЮМЕ

В статье представлены результаты теоретического обзора и практических аспектов стресс-факторов условий (внешних стресс-факторов) и стресс-реакций спортсменов в спортивной деятельности (на примере юных футболистов). По результатам теоретического обзора, экспертной консультации и интервью тренеров и опытных футболистов была предложена классификация внешних стрессоров и создана наглядная схема — модель стресс-факторов условий и стресс-реакций спортсменов. В этой модели стресс-факторы условий определяются тремя основными группами: 1) стрессоры, связанные с межличностным, межгрупповым взаимодействием, коммуникацией и информацией 2) стрессоры, связанные с организационно-бытовыми ситуациями и условиями проведения соревнований 3) стрессоры, связанные с тренировочно-соревновательным процессом. Стресс-реакции определяются четырьмя группами, в зависимости от того в какой сфере психики спортсмена они проявляются: 1) физиологические, 2) когнитивные, 3) эмоциональные, 4) поведенческие. Согласно данным группам стрессоров и стресс-реакций была создана анкета и выявлены основные стресс-реакции и стресс-факторы условий спортивной деятельности. Озвучены практические рекомендации с учётом полученных результатов исследования спортсменов.

Ключевые слова: спортивная деятельность, спортивная психология, стресс, внешние факторы стресса, стресс-реакции.

ные предстартовые тренировки, а также плохие результаты на соревнованиях; положение фаворита перед соревнованием, необъективное, предвзятое судейство, конфликтные ситуации в команде, с тренером, тренерским составом; низкое самочувствие; завышенные необоснованные требования от тренера; сильная напряжённость, волнение на старте и во время соревнований; жёсткий регламент, оснащение условия соревнований, замечания, упрёки, жёсткая критика тренера во время выступления; длительный и сложный переезд к месту проведения соревнования незнакомая обстановка и соперник, плохой беспокойный сон в ночь перед соревнованиями; неудача во время выступления; превосходство и неожиданно высокие результаты у соперника; угнетающие мысли перед соревнованиями; звуковые, зрительные, механические помехи; давление зрителей, болельщиков и их негативные реакции.[6]

На основании исследований Г.Б. Горской [5] и О.Е. Габелковой [4], А.Ю. Рыскаловым и Р.О. Анпиловым были классифицированы стресс-факторы, влияющие на стрессовое состояние спортсменов в условиях соревновательной деятельности [7]:

1. Стресс-факторы неопределённости:

1.1. Стресс-факторы внутренней неопределённости — спортсмены не обладают абсолютной уверенностью, что внутренний механизм, которые обеспечивает спортивный результат, в необходимый момент будет функционировать оптимально;

1.2. Стресс-факторы внешней неопределённости — спортсмены не могут предсказать развитие соревновательной борьбы, не совсем ясны тактика и спортивная форма соперников, а также возможные помехи объективного характера;

2. Стресс-факторы значимости:

2.1. Стресс-факторы внутренней значимости — спортсмены опасаются возникновения субъективных переживаний во время соревнований из-за поражения, получения травм;

2.2. Стресс-факторы внешней значимости — возможность неосуществления целевых установок, а также материального ущерба и ущерба интересов других людей.

Стресс-факторы неопределённости больше связаны с деятельностью спортсмена, а стресс-факторы значимости — с ответственностью оценки результатов.

Как мы видим, в спортивной практике достаточно много специфических для данной деятельности стресс-факторов, особенно связанных с соревновательным процессом. В исследованиях стресс-факторов нет единого понимания способа разграничения, классификации стресс факторов, также научный анализ литературы показал, что не всегда разделяются между собой стресс – факторы и стресс- реакцию. Например, в рассмотренном списке стресс факторов у Р. Фестера включается среди стресс факторов механические помехи, давление болельщиков, упрёки со стороны тренера, волнение и напряжённость, плохой сон перед соревнованием, негативные мысли. По нашему мнению, последние (волнение, плохой сон и негативные мысли) являются не стрессором, а стрессовой реакцией, связанной с соревновательной деятельностью. Безусловно, стресс реакции способны порождать себя и сами и образовывать так называемый замкнутый круг, стресс фактор — стресс реакция — стресс фактор. Но, несмотря на это, следует отличать стресс реакцию и стресс фактор, а иначе будут возникать сложности и противоречия при исследовании и изучении данных явлений. Отличают физиологические и психологические стрессоры, соответственно, физиологические стрессоры — это факторы, воздействующие непосредственно на ткани, организм человека: жара, болевые воздействия, физиологические нагрузки, а психологические — это факторы социальной среды, воздействующие на психику человека и её структуру. Также выделяют профессиональные стресс факторы — стрессоры, которые встречаются в профессиональной деятельности и зависят от её специфики и условий труда, и бытовые стресс факторы — стрессоры, встречающиеся в повседневной жизни. Как мы видим, таких разделений и классификаций стресс-факторов достаточно много, зависят они от основания, по которому происходит классификация, субъективных предпочтений и собственного взгляда автора, исследователя.

Мы в свою очередь, изучив научные материалы, используя записи и опыт собственных наблюдений, а также проведя интервью и консультации с тренерами и опытными спортсменами, в спортивной деятельности предлагаем выделять следующие группы внешних стресс — факторов:

1) Стрессоры, связанные с межличностным, межгрупповым взаимодей-

ствием, коммуникацией и информацией (упрёки тренера, давление со стороны болельщиков, провокации соперников, негативные комментарии в социальных сетях, отрицательные публикации и т.д.)

2) Стрессоры, связанные с организационно-бытовыми ситуациями и условиями проведения соревнований (задержка старта, некачественный сервис, плохое место проведения соревнований, ненастная погода и т.д.)

3) Стрессоры, связанные с тренировочно — соревновательным процессом (утомительные тренировки, сложная турнирная ситуация, высокий результат соперников, ошибочное технико-тактическое действие и т.д.)

Исходя из понятия, что стресс — это неспецифическая реакция организма на стрессогенные условия — стрессоры[8], следует, что она имеет своё проявление в организме человека. Стресс может выражаться в изменениях в физиологической сфере (на физиологическом уровне) и в изменениях в психологической сфере: в когнитивной, поведенческой и эмоциональной сфере (на психологическом уровне), данные изменения в различных сферах психики подтверждены многолетним наблюдением и самонаблюдением тренеров и спортсменов, прошедших футбольную школу.

Таким образом, по нашему мнению, для комплексного объёмного понимания стресса нужно рассматривать её физиологические и психологические проявления. Физиологическая реакция организма на стресс проявляется в следующих основных изменениях в организме: повышение артериального давления, учащение сердцебиения, дыхания, покраснение или побледнение кожных покровов, повышенное потоотделение, сужение просвета сосудов, повышение в крови гормонов адреналина и норадреналина. Психологическая реакция организма, в свою очередь, выражается и проявляется в поведенческой, эмоциональной и когнитивной сфере. В поведенческой сфере стресс может проявляться: суетливости или заторможенности, треморе, нарушении координации и тонкой моторики, уменьшении амплитуды или прекращении движений, потере контроля и т.д.; в когнитивной сфере в: в выраженных мешающих негативных мыслях, например: «у меня не получится, я проиграю, все против меня», в ухудшении внимания, памяти, мышления, в изменении речи: становится быстрее или

медленнее привычной и т.д., в эмоциональной сфере в: раздражительности, ухудшении настроения, подавленности, плохом самочувствии и т.д. Данные стрессовые реакции были выявлены в ходе анкетирования. Ниже на рисунке 1 нами представлена предлагаемая модель-схема стрессовых факторов условий и стрессовых реакций в спортивной деятельности:

Данная модель — схема с одной стороны подчёркивает взаимосвязь внешних стрессовых факторов в профессиональной деятельности спортсменов и возникающих на них ответных стрессовых реакций, а с другой стороны отчётливо группирует стресс реакции и стресс факторы. Данная схема также была бы не полной без включения в неё внутренних факторов стресса — того, что является психической составляющей спортсмена (внутренние мотивы, опыт спортсмена, психодинамические свойства, черты характера и т.д.), и то, что влияет на сенсорный и когнитивный анализ стрессора. Подробное изучение

внутренних факторов стресса предполагается в рамках следующих исследований. С учётом выше представленной схемы, было проведено анкетирование футболистов, смотрите рисунок 2:

После обработки анкет были отображены, в зависимости от показателя индекса встречаемости, по восемь наиболее актуальных и потенциально возможных стресс-факторов и реакций в каждой группе указанных в таблице.

Из таблицы видно, что лидерами среди наиболее актуальных и потенциально возможных стрессоров являются: наличие принципиальных, неудобных соперников, отставание в результате во время соревнования; провоцирование со стороны соперников, недопонимание внутри команды, действие судей; незнакомая обстановка (фактор чужого поля, чужой территории и т.д.). Лидерами среди наиболее актуальных и потенциально возможных стресс реакций являются: тревожность, волнение; возрастание числа ошибок технико-тактического характера; невнимательность,

негативные мысли; ускоренное сердцебиение. Данные стрессоры и стресс реакции отметили сорок и более процентов спортсменов.

Полученные результаты по стрессовым реакциям и стрессорам связаны со спецификой спортивной деятельности спортсменов, точнее футболистов. Они в полной мере раскрывают весь спектр стрессоров и стресс реакций, характеризуют предложенную нами классификацию и модель, а также позволяют их использовать в практической работе тренеров и спортивных психологов.

Изучение стрессовых факторов и стрессовых реакций является важной и необходимой исследовательской работой для эффективной подготовки спортсменов и достижения ими положительных результатов в профессиональной деятельности. В теоретической части были рассмотрены классификации некоторых исследователей и их взгляды по проблеме исследования, проведён теоретический обзор. По итогам консультации и интервью тренеров, опытных

Стресс-факторы условий и стресс-реакции в спортивной деятельности



Рис. 1. Схема стресс-факторов условий и стресс-реакций в спортивной деятельности

АНКЕТА «СТРЕССОРЫ И СТРЕСС-РЕАКЦИИ В СПОРТЕ»

Просим Вас принять участие в нашем исследовании.

Любой спортсмен подвержен в той или иной мере стрессу в спортивной деятельности. Данный опрос направлен на изучение стресса в спорте. Просим Вас ответить на предложенные ниже вопросы.

Любой ответ будет правильным, если он отражает Вашу личную точку зрения. Результаты опроса будут использованы только в обобщенном виде.

Ответьте, пожалуйста, на несколько вопросов о себе:

1. Ваш возраст _____ лет

2. Ваша спортивная специализация (каким видом спорта Вы занимаетесь?)

При ответе на каждый следующий вопрос дайте, пожалуйста, по возможности несколько ответов.

3. Назовите, что Вам мешает или потенциально может мешать и вызывать дискомфорт и стресс в соревновательно-тренировочном процессе:

4. Назовите, что Вам мешает или потенциально может мешать и вызывать дискомфорт и стресс, связанный с организационно-бытовыми ситуациями и условиями проведения соревнований.

5. Назовите, что Вам мешает или потенциально может мешать и вызывать дискомфорт и стресс, связанный с межличностным, межгрупповым взаимодействием, коммуникацией и информацией.

6. Перечислите, какие эмоциональные стрессовые реакции Вы переживаете или потенциально можете испытывать в спортивной деятельности, т.е. как стресс может сказываться в Вашей эмоциональной сфере:

7. Назовите, какие негативные физиологические стрессовые реакции Вы переживаете или потенциально можете испытывать в спортивной деятельности, т.е. как стресс может сказываться в Вашей физиологической сфере (реакция тела, организма):

8. Назовите, какие негативные поведенческие стрессовые реакции Вы переживаете или потенциально можете испытывать в спортивной деятельности, т.е. как стресс может сказываться на Вашем поведении:

9. Назовите, какие негативные когнитивные стрессовые реакции Вы переживаете или потенциально можете испытывать в спортивной деятельности, т.е. как стресс может сказываться на Ваших мыслях, памяти, речи, воображении, внимании, мышлении и т.д.

Рис. 2. Анкета исследования стрессоров и стресса в спорте

спортсменов и анкетирования юных спортсменов, нами были выделены и исследованы наиболее актуальные и потенциально возможные стрессоры в спортивной деятельности футболистов, которые распределяются по таким основным группам, как 1) стрессоры, связанные с межличностным, межгрупповым взаимодей-

ствием, коммуникацией и информацией 2) стрессоры, связанные с организационно-бытовыми ситуациями и условиями проведения соревнований 3) стрессоры, связанные с тренировочно — соревновательным процессом. А также исследованы и выделены наиболее актуальные и потенциально возможные стресс реак-

ции, проявляющиеся в следующих сферах психики спортсмена: когнитивной, поведенческой, физиологической и эмоциональной.

Таким образом, нами был проведён теоретический обзор по проблеме исследования, дана собственная классификация внешних стресс факторов, создана

Стрессоры и стресс-реакции в спортивной деятельности

Группа факторов и реакций стресса	Внутригрупповые факторы и реакции-стрессы	Индекс встречаемости
Стрессоры, связанные с тренировочно-соревновательным процессом	Возможность получить травму	0,21
	Цейтнот, необходимость быстро принимать решение	0,17
	Утомительные тренировки	0,23
	Сторонние звуки (шумовой фон, внезапный крик и т.д.)	0,19
	Наличие принципиальных, неудобных соперников	0,41
	Сложная турнирная ситуация	0,32
	Отставание в результате во время соревнования	0,46
	Произошедшая ошибка в техническом элементе, неверное действие	0,33
Стрессоры, связанные с межличностным, межгрупповым взаимодействием, коммуникацией и информацией	Давление болельщиков	0,32
	Упрёки тренера	0,26
	Провоцирование со стороны соперников	0,4
	Недопонимание внутри команды	0,53
	Действие судей	0,45
	Неурядицы в семье, в личной жизни	0,21
	Негативные комментарии в социальных сетях	0,13
	Отрицательные публикации в СМИ о Вашей команде или спортсмене	0,11
Стрессоры, связанные с организационно-бытовыми ситуациями и условиями проведения соревнований	Переезд, поездка на место соревнований (поездка на матч, турнир, переезд в другой город и т.д.)	0,19
	Организационные проблемы (задержка старта, скомканное расписание и т.д.)	0,24
	Некачественный сервис (плохое питание, некомфортное место для проживания и т.д.)	0,13
	Плохое место проведения соревнований (некачественный газон, неудобный паркет футбольной площадки; тесные условия, плохое освещение и т.д.)	0,26
	Смена часовых поясов	0,1
	Ненастная погода (ветер, дождь, жаркая — холодная погода и т.д.)	0,18
	Неудобный, непривычный инвентарь, оборудование (непривычный мяч, разметка т.д.)	0,29
	Незнакомая обстановка (фактор чужого поля, чужой территории и т.д.)	0,43
Стресс-реакции в эмоциональной сфере	Утомление	0,3
	Плохое самочувствие	0,22
	Перенапряжение	0,34
	Тревожность, волнение	0,57
	Агрессивность	0,29
	Апатия, пассивность	0,21
	Страх	0,13
	Раздражительность	0,27
Стресс-реакции в поведенческой сфере	Потеря контроля над ситуацией	0,34
	Становлюсь менее разговорчивым или более болтливым, чем обычно	0,16
	Возрастает число ошибок технико-тактического характера	0,41
	Нарушение координации	0,18
	Закрепощённость	0,3
	Заторможенность — суетливость	0,27
	Неуверенное поведение	0,4
	Конфликтность	0,25

Группа факторов и реакций стресса	Внутригрупповые факторы и реакции-стрессы	Индекс встречаемости
Стресс-реакции в когнитивной сфере	Забывчивость	0,19
	Ухудшается способность планирования действий наперёд	0,38
	Невнимательность	0,52
	Негативные мысли	0,45
	Сложность рассуждения	0,16
	Ухудшение речи	0,13
	Воображение становится более скудным	0,2
	Уменьшение способности к тактико-стратегическому мышлению	0,17
Стресс-реакции в физиологической сфере	Болевые ощущения (боли головы, живота)	0,14
	Головокружение	0,1
	Плохой аппетит	0,19
	Потливость	0,36
	Сухость во рту	0,29
	Недомогание, плохое самочувствие	0,12
	Тремор	0,33
	Ускоренное сердцебиение	0,51

модель — схема стрессовых факторов условий и стрессовых реакций в спортивной деятельности. Были исследованы и выявлены стресс факторы и стресс реакции, в соответствии описанным группам. Отдельно отмечены лидеры среди наиболее актуальных и потенциально возможных стрессоров и стресс реакций в спортивной деятельности.

Мы рекомендуем обратить пристальное внимание психологической подготовке спортсменов, развивать стрессоустойчивость спортсменов путём тренингов, в том числе по управлению своим психологическим состоянием [10], а также преобразования тренировочного процесса: по возможности искусственно создавать выявленные стресс факторы, добавлять соревновательные элементы и т.п. Указанные рекомендации позволят адаптировать психику спортсменов к соревновательной деятельности. С другой стороны, во время соревновательного цикла максимально минимизировать влияние стресс факторов, исключать перенапряжение психики.

Проведённое исследование и полученные результаты позволяют проводить подобный анализ стрессоров и стресс реакций у спортсменов и по итогам анализа проводить их психологическую подготовку. В перспективе также предлагается подробнее дополнить модель «стрессовых факторов условий и стрессовых реакций в спортивной деятельности» внутренними факторами стресса. Просматривается также возможность создания теста, включающих в себя опи-

санные группы, а наиболее актуальные факторы и стресс реакции использовать в виде шкал, например, измеряющих, насколько часто данный фактор или реакция встречается и насколько сильно мешает спортсмену.

Отдельную благодарность выражаем принявшим участие в консультировании тренерам и спортсменам.

ССЫЛКИ

- [1]. *Абрамова В.В.* Пути преодоления стресса спортсменами в спортивной соревновательной деятельности / Абрамова В.В., Иванькова Ю.А. Педагогика и психология образования — 2016 — Том 2, Выпуск № 4, 2016. — С. 27–33.
- [2]. *Акимов М.К.* Психологическая диагностика: Учебник для вузов / Под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. — СПб.: Питер, 2003. — 652 с.
- [3]. *Вяткин Б.А.* Темперамент, стресс и успешность деятельности спортсмена в соревнованиях / Стресс и тревога в спорте: Международный сб. научных статей. / Сост. Ю.Л. Ханин — М.: Физкультура и спорт, 1983. — 288 с. — С. 47–54.
- [4]. *Габелкова О.Е.* Проявление факторов стресса в разных видах спорта // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. — 2009. — №1. — С. 38–42.
- [5]. *Горская Г.Б.* Организационный стресс в спорте: источники, специфика проявлений, направления исследований // Физическая культура, спорт — наука и практика. — 2014. — №3. — С. 60–65.

[6]. *Ильин Е.П.* Психофизиология состояний человека — СПб.: Питер, 2005. — 412 с.

[7]. *Рыскалов А.Ю.* Стресс-факторы и компоненты боевого состояния в различных видах спорта / Рыскалов А.Ю., Анпилов Р.О. научное сообщество студентов: междисциплинарные исследования: сб. ст. по мат. XXIV междунар. студ. науч.-практ. конф. № 13(24). URL: [https://sibac.info/archive/meghdis/13\(24\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/13(24).pdf) (дата обращения: 19.09.2018)

[8]. *Павлова А.В.* Научная дефиниция «стресса»: подходы к толкованию и классификации // научное сообщество студентов XXI столетия. экономические науки: сб. ст. по мат. XXVII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 12(27). URL: [http://sibac.info/archive/economy/12\(27\).pdf](http://sibac.info/archive/economy/12(27).pdf) (дата обращения: 17.11.2018)

[9]. *Ханин Ю.Л.* Стресс и тревога в спорте: международный сборник научных статей. М.: Физкультура и спорт, 1983. — 288 с.

[10]. *Щербатых, Ю.В.* Психология стресса и методы коррекции. — Санкт-Петербург: Питер, 2006. — 256 с.

REFERENCES

- [1]. *Abramova V.V.* Puti preodoleniya stressa sportsmenami v sportivnoj sorevnovatel'noj deyatel'nosti [Ways to overcome stress athletes in sports competitive activity] / Abramova V.V., Ivan'kova Yu.A. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya [Pedagogy and psychology of education] — 2016 — Tom 2, Vypusk №4, 2016. P. 27–33.

[2]. Akimova M.K. Psihologicheskaya diagnostika: Uchebnik dlya vuzov [Psychological diagnostics: A textbook for universities] / Pod red. M.K. Akimovoj, K.M. Gurevicha. — SPb.: Piter, 2003. — 652 p.

[3]. Vyatkin B.A. Temperament, stress i uspehnost' deyatelnosti sportsmena v sorevnovaniyah / Stress i trevoga v sporte [Temperament, stress and success of an athlete in a competition / Stress and anxiety in sports]: Mezhdunarodnyj sb. nauchnyh statej. [International Sat. scientific articles] / Sost. YU.L. Hanin — M.: Fizkul'tura i sport, 1983. — 288 p. P. 47–54

[4]. Gabelkova O.E. Proyavlenie faktorov stressa v raznyh vidah sporta // Pedagogika, psihologiya i mediko-biologicheskie problemy fizicheskogo vospitaniya i sporta. [The manifestation of stress factors in various sports // Pedagogy, psychology and biomedical problems of physical education and sport.] — 2009. — №1. — S. 38–42.

[5]. Gorskaya G.B. Organizacionnyj stress v sporte: istochniki, specifika proyavlenij, napravleniya issledovanij [Organizational stress in sports: sources, specifics of manifestations, research directions] // Fizicheskaya kul'tura, sport — nauka i praktika. [Physical culture, sport — science and practice] — 2014. — №3. — P.60–65.

[6]. Il'in E.P. Psihofiziologiya sostoyaniy cheloveka [Psychophysiology of human condition] — SPb.: Piter, 2005. — 412 p.

[7]. Ryskalov A.YU. Stress-factory i komponenty boevogo sostoyaniya v razlichnyh vidah sporta [Stress factors and components of the combat state in various sports] / Ryskalov A.Yu., Anpilov R.O. nauchnoe sobshchestvo studentov: mezhdisciplinarnye issledovaniya: sb. st. po mat. XXIV mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. [scientific community of students: interdisciplinary research: Sat. st. on mat. XXIV Intern. stud. scientific-practical conf.] № 13(24). URL: [https://sibac.info/archive/meghdis/13\(24\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/13(24).pdf) (accessed: 19.09.2018)/

[8]. Pavlova A.V. Nauchnaya definiciya «stressa»: podhody k tolkovaniyu i klassifikacii [Scientific definition of “stress”: approaches to interpretation and classification] // nauchnoe sobshchestvo studentov xxi stoletiya. ehkonomicheskie nauki: sb. st. po mat. XXVII mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. [scientific community of students of the XXI century. Economic Sciences: Sat. st. on mat. XXVII Intern. stud. scientific-practical conf.] № 12(27). URL: [http://sibac.info/archive/economy/12\(27\).pdf](http://sibac.info/archive/economy/12(27).pdf) (accessed: 17.11.2018).

[9]. Hanin Yu.L. Stress i trevoga v sporte: mezhdunarodnyj sbornik nauchnyh statej. [Stress and anxiety in sports: an international collection of scientific articles]. M.: Fizkul'tura i sport, [Physical Culture and Sport], 1983. — 288 p.

[10]. Cherbatyh, Yu.V. Psihologiya stressa i metody korrekcii. [Psychology of stress and correction methods]. — Sankt-Peterburg: Piter, 2006. — 256 p.

STUDY OF STRESS REACTIONS AND EXTERNAL FACTORS OF STRESS IN SPORTING ACTIVITIES (THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS)

Dinar G. Nugmanov — 3rd-year Post-Graduate Student, Department of Acmeology and Psychology of Professional Activities, Faculty of Psychology, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA); Vernadskogo Prosp., 82; e-mail: din-aruu@mail.ru

ABSTRACT

This article presents the results of a theoretical review and an empirical study of stress factors (external stress factors) and stress reactions of athletes in sporting activities (using the example of young football players). According to the results of the theoretical review, expert advice and interviews with coaches and experienced footballers, a classification of external stressors was proposed and a visual scheme was created — a model of stress factors of conditions and stress reactions of athletes. The stress factors of conditions are determined by three main groups in this model. They are: 1) stressors associated with interpersonal, intergroup interaction, communication and information; 2) stressors associated with organizational situations and conditions at competitions; 3) stressors associated with the training process and sports competitions. Stress reactions are determined by four groups, depending on the area of the athlete's psyche they occur in: 1) physiological 2) cognitive 3) emotional 4) behavioral. According to the groups of stressors and stress reactions, a questionnaire was created and the main stress reactions and stress factors of sporting activities conditions were identified. Practical recommendations were announced with account of the results of the athletes study.

Keywords: sporting activities, sport psychology, stress, external stressors, stress reactions.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГА В ЕВРОПЕЙСКОМ СООБЩЕСТВЕ



Федосенко Екатерина Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, проректор по научной-организационной и воспитательной работе Балтийского гуманитарного института, директор Научного центра развития личности «Акме»; Санкт-Петербург, e-mail: efedosenko@yandex.ru

Если движение является необходимым, внутренне присущим свойством матери, то её движение есть её самодвижение. Это значит, что источник движения вещей, матери находится внутри самой матери, а не вне её.

Г.А. Свечников. Движение — способ существования материи

Проблема самореализации личности является ключевой проблемой в современном обществе. Усиление внимания к данной проблеме связано

с пониманием её определяющей роли в развитии личности, предъявлением более высоких требований к таким качествам человека, а тем более педаго-

гу, как способность к саморазвитию и самосовершенствованию, что продиктовано социально-экономическими условиями, обострившими конкурен-

РЕЗЮМЕ

В статье представлены результаты сравнительного исследования факторов, барьеров и стимулов профессиональной самореализации педагогов общеобразовательных школ России, Испании и Украины. К эмпирическому исследованию было привлечено 150 учителей общеобразовательных государственных школ. Наиболее очевидным различием в общей характеристике выборки является гендерный аспект. Установлено, что в испанской выборке нет гомогенного состава педагогов, что позитивно влияет на обучение и воспитание школьников, выборка распределена почти поровну — 60% женщин и 40% мужчин. В российской, как и в украинской школе гендерный аспект стоит очень остро, лишь 10% от общей выборки — педагоги мужчины, сегодня эти цифры в центральных городах увеличиваются. Выявлено, что российские специалисты, отработавшие в образовании 21–30 лет, в 3 раза чаще (45%) отмечают приобретённые хронические заболевания, нежели их испанские коллеги (15%). У украинских специалистов наблюдается та же тенденция: с увеличением педагогического стажа заболевания начинают приписываться профессиональным трудностям. Только отработав более 31 года в педагогике, больший процент испанских специалистов (30%) начинают отмечать, что приобрели хронические заболевания в процессе профессиональной деятельности; среди российских педагогов около 70% специалистов-ветеранов имеют хронические заболевания, среди украинских — 40%.

Среди ведущих факторов, способствующих профессиональной самореализации испанских педагогов, отмечаются творческие способности и творческое мышление, мотивация к профессиональной самореализации и ценность творческой самореализации как основы развития человека, а также такое важное качество, как интернальный локус контроля, умение принимать ответственность на себя. К наименее значимым внутренним факторам профессиональной самореализации педагога всех трёх выборок можно отнести «наблюдение и участие в комплексных исследованиях в учебном заведении». Научные исследования, сама научная деятельность отпугивают практиков, особенно это касается российских и украинских педагогов. В первую тройку барьеров профессиональной деятельности, препятствующих профессиональной самореализации в украинской и российской выборках вошли следующие: отсутствие должного технического оборудования, низкая заработная плата и постоянное ухудшение контингента учащихся, а также меняющиеся учебные программы.

Сравнительный анализ рейтинговой значимости стимулов творческой деятельности и самореализации педагогов Украины, России и Испании показал, что оценки среди испанских педагогов более однородны, отсутствует ярко выраженный разброс данных, как в российской и украинской выборках. Значимым стимулом творческой деятельности и самореализации испанские педагоги единодушно считают стимул «формирование потребности у учащихся к исследованию факторов успешности в освоении предмета», который у российских и украинских педагогов входит в пятёрку менее значимых для творческой деятельности и самореализации педагога.

Ключевые слова: профессиональная самореализация педагога, факторы, микро- и макрофакторы, барьеры профессиональной самореализации, стимулы творческой деятельности педагогов.

тоспособность на профессиональном рынке труда. Современный профессионал несёт на себе колоссальную ответственность по сопровождению развития личности его учащихся. Однако и сам специалист образования нуждается в сопровождении своего профессионального пути со стороны формального и неформального образования, так как только успешно самореализующийся специалист, обладающий гармоничной разносторонне-развитой личностью, может повлиять на успешную самореализацию ребёнка. Таким образом, значимость профессиональной самореализации специалистов образования как важнейших субъектов, сопровождающих и способствующих успешному развитию и самореализации детей не вызывает сомнений. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные и предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью [5].

Сегодня мы живём в огромном открытом мировом пространстве, для наших детей, как и для специалистов, открыты возможности международного личностного и профессионального взаимодействия, что способствует интеграции культурологических, ментальных, социально-экономических, профессиональных особенностей разных стран и континентов, особенно ярко такая интеграция проявляется сегодня в Украине со странами Евросоюза. Подобная интеграция неизбежна, учитывая современные реалии, европейский опыт продуктивен и интересен для украинских и российских педагогов, как впрочем и украинский и российский опыт — для европейских. Необходимо, чтобы интеграция приводила не к полному копированию чужого опыта и клеймению отечественной образовательной системы, а разумному взаимодействию, обмену опытом, при сохранении культурных, национальных традиций и особенностей образования в России и Украине.

С целью выявления и исследования общего и различного в сущности профессиональной самореализации была предпринята попытка провести сравнительное исследование факторов, барьеров и стимулов профессиональной самореализации педагогов общеобразовательных школ России, Испании

и Украины. На протяжении 10 лет мы занимаемся изучением сущностных характеристик профессиональной самореализации педагога, и в данной статье предпримем попытку проанализировать триаду. Исследования в Украине мы начали проводить в 2010 году, и сейчас представляем результаты 2015–16 гг.

В современной науке существует немалое количество междисциплинарных исследований, в которых рассматриваются проблемы профессиональной самореализации педагога, особенно творческой самореализации специалистов образования и обучающихся. По мнению многих учёных, потребность в самореализации — это базовая потребность человека, отличающего его от животных. Так, М.К. Мамардашвили отмечал, что способность к самореализации, способность самоосуществиться, перейти через себя в своей деятельности является свойством человека. Термин «самореализация» имеет крайне многоаспектное толкование в современной науке. Причём не только в психологии, но и в педагогике, социологии, философии. Научным сообществом накоплено огромное количество трудов, отражающих сущность этого важного понятия для человека (И.А. Идинов, И.В. Ведин, Б.Г. Ананьев, В.М. Бехтерев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, К.А. Абульханова-Славская, В.А. Петровский, Ш. Бюлер, А. Маслоу, Э. Эрикссон, Г. Юнг, А. Адлер, и др.) Сложность изучения данного феномена в педагогической науке во многом объясняется сложностью его объективного познания. Растущий интерес отечественной науки к самореализации личности как к проблеме можно проследить в увеличивающемся числе диссертационных исследований и публикаций (Л.А. Анцыферова, А.В. Батаршев, Р.Г. Гаджиева, Е.Е. Дарузе, Л.Н. Иванова, Д.А. Леонтьев, Л.А. Коростылева, Э.В. Галажинский, Р.А. Зобов, В.Н. Келасев, О.В., Т.Ф. Маслова, С.А. Мулькова, Питерская, А.М. Сафина, Ситникова М.И., Л.А. Степнова, И.В. Солодников, Е.В. Федосенко и др.).

Неоднозначность и сложность исследуемого феномена заставляет нас искать твёрдую научную платформу объективных методов исследования самореализации человека в профессии. В связи с этим первым делом мы уделяем особое внимание определению базовых понятий, «в науке очень важно найти нужное обозначение для обнаруженного явления — термин», писал Д.И. Ли-

хачев [2, С. 86]. Существует множество сходных понятий рассматриваемого нами явления: саморазвитие, самоопределение, самосовершенствование, самоактуализация. В работах многих авторов их можно встретить как синонимичные. Однако мы предполагаем, что все эти понятия не равнозначны.

Так, дихотомия «саморазвитие-самореализация» находится во взаимной обусловленности. Самореализация выступает как обязательный момент развития человека в онтогенезе, без которого не может быть адекватным его саморазвитие (в никуда) и развитие в целом, получающее бессмысленное назначение в постоянно прогрессирующем изменении социума. Самореализация в своём развитии предполагает постоянное накопление и интеграцию феноменов саморазвития (самосознание, самопознание, самопонимание, самовосприятие и т.п.) в качестве необходимого условия своего воспроизводства.

Феномены самоопределения и самоактуализации реализуют активную связь и взаимообусловленность саморазвития и самореализации. Самоопределение не только обеспечивает в той или иной степени определение, оценку себя, но и способность «к соотносению поставленных целей, избранных средств и ситуации действия»: «Я уверен в успехе, принимаю решение и начинаю действовать».

Самоактуализация выступает как бы пусковым механизмом развёртывания самореализации. В этом мы видим главное отличие самореализации от самоактуализации и считаем нелогичным рассмотрение этих феноменов как однозначных, синонимичных понятий. Взаимообусловленность данных категорий позволяет нам осознать процесс самореализации человека в его развитии на протяжении всего жизненного пути [1].

Под профессиональной самореализацией мы понимаем непрерывный гетерохронный процесс развития потенциалов человека в созидательной деятельности на протяжении всего жизненного пути [4].

Эмпирическое исследование.

Методы и методики исследования

В соответствии с целями и задачами было проведено комплексное многоэтапное эмпирическое исследование. Эмпирической базой исследования является выборочная совокупность — 270 респондентов.

К процессу эмпирического исследования было привлечено 150 специалистов системы образования России (Санкт-Петербурга, Ленинградской области), 60 специалистов системы образования Украины (Запорожье, Запорожская область), 60 специалистов системы образования Испании (Южная часть Испании, Севилья) — учителя общеобразовательных школ.

В качестве эмпирических методов исследования применялись: 1. Обсервационные методы (наблюдение); 2. Психолого-педагогические методы (тестирование, анкетирование). Использовались следующие анкеты и методики: анкета «Особенности педагогической деятельности» (Федосенко Е.В.), методики «Факторы профессиональной самореализации педагога», «Стимулы творческой деятельности педагога» (Федосенко Е.В.) [3], для диагностики испанской выборки весь диагностический инструментарий был переведён на английский язык и адаптирован автором диссертации.

Общая характеристика выборки

В соответствии с целями исследования было проведено анкетирование педагогов общеобразовательных школ России и Испании. По итогам анкетирования (анкета «Особенности педагогической деятельности») была сделана общая характеристика выборки (табл. 1).

При организации исследования мы стремились к однородности выборки. Представлены педагоги государственных школ России, Испании и Украины, состав выборки был случайным, обследовались все педагоги, давшие согласие принять участие в эксперименте. Необходимо отметить позитивное отношение испанских педагогов к исследованию, специалистам было интересно принять участие в российских исследованиях, подобные эксперименты проводились с ними впервые. Ранее многие педагоги участвовали в британских экспериментах.

По результатам таблицы 1 виден небольшой процент молодых педагогов (от 21 до 26 лет) продуктивного, активного периода профессиональной деятельности, причём как в российской, украинской, так и в испанской выборках. Чем объясняются подобные результаты? Чтобы ответить на этот вопрос мы исследовали корреляционные зависимости между возрастом и карьерой педагога. Результаты получились следующими.

В российской выборке выявлена обратная корреляционная зависимость между возрастом и карьерой ($r = 0,564$; $p < 0,001$). На основе этой зависимости делается вывод о том, что педагоги наиболее активного, продуктивного возраста оставляют педагогическую деятельность вследствие отсутствия перспектив карьерного роста. Субъективная картина жизненного пути в самосознании человека всегда строится соответственно индивидуальному и социальному развитию, соизмеряемому в биографически-исторических датах. Наблюдения за изменениями моды в разных сферах жизни обнаружили быструю смену перцептивных установок людей в зависимости от хода исторического времени. Если в социалистическом обществе профессия педагога была престижной и значимой в сознании людей, то на сегодняшний день эта значимость обесценилась. Что и подтверждается прямой корреляционной зависимостью между возрастом педагога и таким фактором привлекательности профессии как «престиж деятельности» ($r = 0,376$; $p < 0,05$).

Обобщая вышесказанное, приходим к выводу о наличии двух основных факторов, препятствующих поступлению молодых специалистов в образовательные учреждения России и уход их из педагогической сферы. К этим факторам относятся отсутствие перспектив карьерного роста и непрестижность педагогической деятельности [5].

Однако в испанской и украинской выборках не было выявлено значимых корреляционных зависимостей между

возрастом и карьерой, престижем деятельности. В ходе интервьюирования мы выяснили, что школы не испытывают дефицита в молодых кадрах (сыграла роль случайность распределения выборки), однако профессия педагога негласно не является престижной и в Испании, в частности, в её южной части, где большим спросом пользуются технические и дизайнерские специальности. Но заработная плата у испанских педагогов достаточно высокая — три-четыре тысячи евро, что является дополнительным стимулом работы в школе для молодого педагога, в отличие от отечественного молодого специалиста. В связи с этим профессия педагога входит в десятку престижных, после технических специальностей и искусства. Конкурс на должность учителя составляет 80 человек на место, и сопровождается сложным комплексным экзаменом.

Наиболее ярким различием в общей характеристике выборки является гендерный аспект. Установлено, что в испанских школах нет проблемы гендерного состава педагогов, что позитивно влияет на обучение и воспитание школьников, выборка распределена почти поровну — 60% женщин и 40% мужчин. В российской, как и в украинской школе гендерный аспект стоит очень остро, лишь 10% от общей выборки — педагоги мужчины, сегодня эти цифры в центральных городах увеличивается из-за роста оплаты труда. В ходе свободного интервьюирования было выявлено, что основным стимулом «притока» мужчин в педагогику Испании объясняется достаточно

Таблица 1

Общая характеристика выборки

Характеристики	Россия	Испания	Украина
1) Возраст:			
• до 26 лет;	10%	15%	25%
• 27–35 лет;	20%	50%	45%
• 36–45 лет;	20%	15%	15%
• 46–55 лет;	40%	10%	10%
• от 55 лет и старше	10%	10%	5%
2) Пол:			
• женщины;	90%	60%	100%
• мужчины	10%	40%	- 0
3) Стаж педагогической деятельности:			
• менее года;	10%	10%	10%
• 5–11 лет;	20%	40%	30%
• 12–20 лет;	30%	25%	25%
• 21–30 лет;	35%	15%	25%
• больше 31 года	5%	10%	10%
4) Преподаваемый предмет:			
• гуманитарные;	50%	70%	90%
• естественные;	30%	20%	0
• точные	20%	10%	10%

высокой заработной платой. Педагоги-мужчины в большинстве своём активно стремятся к профессиональной самореализации, продумывают свой карьерный рост, повышают профессиональный уровень как в России, так и в Испании. Однако в Испании (учитывая больший процент мужчин) есть и специалисты, работающие исключительно по причине высокой зарплаты и не стремящиеся к профессиональной самореализации, творчеству как таковому. Участие в курсах повышения квалификации рассматривается ими как возможность повысить свою заработную плату.

Большие опасения по результатам многих исследований вызывает соматическое здоровье наших специалистов образования, а также связанное с ним семейное благополучие, гармония личной жизни педагога. По результатам сравнительных исследований было установлено, что значительно больший процент российских педагогов общеобразовательных школ связывают свои хронические заболевания с профессиональной деятельностью, причём, как видно из диаграммы, с возрастанием педагогического стажа всё большее количество педагогов отмечают, что приобрели хронические заболевания в процессе работы. Так, в частности, российские специалисты, отработавшие в образовании от 21–30 лет, в 3 раза чаще (45%) отмечают приобретённые хронические заболевания, нежели их испанские коллеги (15%). У украинских специалистов наблюдается та же тенденция: с увеличением педагогического стажа заболевания начинают приписываться профессиональным трудностям. Однако большая часть выборки — 65% уверены, что их профессиональная деятельность и соматика никак не связаны между собой.

Только отработав более 31 года в педагогике, больший процент испанских специалистов (30%) начинают отмечать, что приобрели хронические заболевания в процессе профессиональной деятельности, что вполне закономерно, учитывая длительный период трудовой деятельности и возрастные физиологические изменения. Среди российских педагогов около 70% специалистов-ветеранов имеют хронические заболевания, украинских — 40%.

Подобные различия во многом объясняются социально-экономическими условиями, условиями профессиональной деятельности специалистов обеих

выборок. В этой связи в Испании большее внимание уделяют социальной поддержке педагогов.

Сравнительный анализ внешних и внутренних факторов и барьеров профессиональной самореализации педагога

С целью сравнительного анализа рейтинговой значимости факторов профессиональной самореализации педагога нами была использована методика «Факторы творческой самореализации педагога» (Федосенко, 2009). Предметом комплексных исследований мы сделали две группы факторов, оказывающих влияние на профессиональную самореализацию специалиста:

- внешние факторы, связанные с объективными условиями окружающей среды специалиста;
- внутренние факторы, отражающие субъективные потенциалы человека.

Внешние факторы, оказывающие влияние на профессиональную самореализацию специалиста, рассматриваются нами на двух уровнях взаимодействия человека с социумом как открытой системы (по Б.Г. Ананьеву): макроуровне и микроуровне [3].

Макроуровень включает в себя три группы факторов: *социально-политические, социально — экономические, социальные*. Под социально-политическими факторами мы подразумевали как общую мировую политику, так и непосредственно политику государства во всех её проявлениях. На наш взгляд, нельзя недооценивать значимость социально-политического фактора для самореализации личности в целом, и в профессиональной сфере в особенности. Ограничения подобно жёсткой цензуре, «железного занавеса», формализма, невозможностью высказывать открыто свою позицию, препятствовали развитию науки, способствовали искажению научных фактов, затрудняли самореализацию любого гражданина. В Испании во многом была схожая ситуация, в 1960–70-е годы страна переживала период диктатуры, и до сих пор испанцы остро ставят вопрос о децентрализации образования, гуманизма, социальной справедливости в обществе.

Однако и при достаточно благополучной политической ситуации в стране социально-политический фактор не перестаёт играть немаловажную роль в профессиональной самореализации любого гражданина, на первый взгляд очень далёкого от политики.

Влияние на профессиональную самореализацию специалиста *социально-экономических факторов* представляется ещё более очевидным, нежели влияние социально-политических факторов.

Под *социальными факторами* мы понимаем общую социальную политику государства со всеми её составляющими. Качественное здравоохранение, адекватные жилищные условия, несомненно, способствуют профессиональной самореализации специалиста. В Испании уделяется большое внимание социальной поддержки специалистов образования.

Микроуровень представлен двумя группами факторов: *социально-экономические и социальные*.

Под *социально-экономическими факторами* на микроуровне мы понимаем материальное благосостояние субъекта, уровень заработной платы, общий доход семьи. Все эти составляющие находятся в числе ведущих факторов, оказывающих непосредственное влияние на продуктивную самореализацию человека в профессиональной деятельности. Об экономической несвободе мы уже ставили вопрос выше, при описании моделей профессиональной самореализации педагога. Безусловно, неадекватная (по мнению специалиста) оплата его труда во многом тормозит реализацию его потенциалов. Причём происходит это чаще всего не из-за сознательного нежелания субъекта задействовать в полной мере свой потенциал, а из-за вынужденного истощения этих потенциалов.

В педагогической среде мы часто сталкиваемся с невозможностью в полной мере заниматься любимой профессией, реализовывать свои творческие потенциалы в связи с необходимостью выполнять чрезмерно большой объём работы (часовой нагрузки) или же дополнительно заниматься тем, что не относится к основной профессии, но приносит материальное удовлетворение. У наших испанских коллег несколько иная ситуация — никто из специалистов не отмечает низкую заработную плату как барьер профессиональной самореализации педагога, учитывая адекватную заработную плату у педагогов Испании, при повышении квалификации (прохождении курсов, участие в семинарах и конференциях, работе в частной школе) заработная плата увеличивается.

Немаловажную роль в профессиональной самореализации играет и общий

доход семьи специалиста (собственной, родительской), очень ярко это проявляется у российских специалистов. Часто педагоги-женщины из обеспеченной материально семьи отмечают главной своей целью именно профессиональную самореализацию в профессии и не выделяют низкую заработную плату как барьер профессиональной самореализации. По сути, семья даёт возможность профессиональной самореализации специалиста.

Социальные факторы (микроуровень) представляют собой социальное окружение личности. Характер взаимодействия в семье, в трудовом коллективе оказывают первостепенное влияние на личность специалиста, и, безусловно, во многом определяют особенности его профессиональной самореализации.

Так, было установлено, что первостепенное влияние на профессиональную самореализацию педагога в профессиональной деятельности (по мнению самих педагогов) оказывают *социально-экономические факторы, как на макроуровне, так и на микроуровне и социальные взаимоотношения в макро и микро-социуме* (табл. 2). Наименее значимым для профессиональной самореализации российских педагогов оказался социально-политический фактор. Эти данные несколько расходятся с результатами, полученными при самооценке рейтинговой значимости факторов у испанских специалистов образования, хотя во многом и схожи.

На основании полученных данных мы считаем, что эта разница в выборах объясняется разными экономическими, политическими условиями, а также мировоззрением. В более благополучных экономических условиях появляется возможность в первую очередь думать о ближайшем окружении, взаимоотношениях в семье и с друзьями, а не только о материальном положении. Можно предположить, что такое положение рейтинговой значимости во многом объясняет и неустроенность личной жизни педаго-

гов — разводы, дисгармоничные семейные отношения. В слабой в финансовом плане российской выборке на первое место выходят именно экономические факторы. Небезынтересно заметить, что экономический фактор на микроуровне (собственное материальное благополучие) одинаково значим для обеих выборок, что объясняется природой одного из важнейших стимулов профессиональной деятельности любого человека не в зависимости от места проживания. Однако чётко прослеживается рейтинговая значимость экономического фактора у педагогов России (1-е место) и Украины (2-е место), что нельзя увидеть у испанской выборки (4-е место), возможно, здесь отражается экономическая нестабильность, отсутствие уверенности в завтрашнем дне.

Представители испанской и российской выборок на второе место по значимости ставят социальные факторы на макроуровне. Безусловно, социальная поддержка государства крайне важна для специалистов бюджетного финансирования, но украинские специалисты отводят ему лишь 4-е место. Однако при интервьюировании было выявлено, что испанские педагоги такое большое значение придают социальным факторам на макроуровне, учитывая серьёзную социальную поддержку государства. У российских и украинских специалистов значимость факторов вызвана, напротив, обеспокоенностью за недостаточную социальную поддержку педагогов.

Представители трёх выборок считают социально-политический фактор наименее значимым, что отражает некоторую пассивность гражданской позиции специалистов образования и недооценку первостепенности влияния политики государства на политику образования в стране в целом, и, как следствие, на политику их образовательного учреждения в частности. Однако в Испании одним из основных принципов системы образования является поддержка развития справедливого и гу-

манного общества наравне с разносторонним развитием личности.

Внутренние факторы. По результатам методики «Факторы творческой самореализации педагогов» было установлено (табл. 3), что первостепенное влияние на продуктивную самореализацию педагога в профессиональной деятельности в российской выборке (по мнению педагогов) оказывает эмоциональная устойчивость, мотивация к творческому развитию и самореализации, а также творческие способности. Эти данные также расходятся с данными, полученными у испанских коллег. В украинской выборке несколько схожие результаты: лидируют «мотивация к творческому развитию и самореализации», «творческие способности, креативность и творческое мышление».

Среди ведущих факторов, способствующих профессиональной самореализации испанских педагогов, можно отметить творческие способности и творческое мышление, а также мотивацию к профессиональной самореализации и ценность творческой самореализации как основы развития человека, и такое важное качество, как *интернальный локус контроля, умение принимать ответственность на себя*.

К наименее значимым внутренним факторам профессиональной самореализации педагога всех трёх выборок можно отнести «наблюдение и участие в комплексных исследованиях в учебном заведении». Научные исследования, сама научная деятельность «отпугивают» практиков, особенно это касается российских и украинских педагогов. Мы видим в этом большую проблему, но и важнейший ресурс для науки и непосредственно последипломного образования. В недавнем нашем исследовании была представлена попытка начального ретроспективного анализа роли педагога в период становления и расцвета учительского дела в России XIX века, основываясь на методе исто-

Таблица 2

Внешние факторы, влияющие на профессиональную самореализацию педагога

ВНЕШНИЕ ФАКТОРЫ	Место в рейтинге (Россия)	Место в рейтинге (Испания)	Место в рейтинге (Украина)
социальные (взаимоотношения в микросоциуме)	4	1,5	3
социально-экономические (макроуровень)	1,5	4	2
социально-экономические (микроуровень)	1,5	1,5	1
социальные (макроуровень)	3	3	4
социально-политические (макроуровень)	5	5	5

Внутренние факторы, влияющие на профессиональную самореализацию педагога

ВНУТРЕННИЕ ФАКТОРЫ	Место в рейтинге (Россия)	Место в рейтинге (Испания)	Место в рейтинге (Украина)
Мотивация к творческому развитию и самореализации	2	4,5	1
Ценность творческой самореализации как основы развития человека	4	4,5	7
Высокий уровень самосознания (понимания себя, аутопсихологической компетентности)	8,5	6	6
Волевые качества	5,5	10	5
Эмоциональная устойчивость	1	8	4
Умение принимать ответственность на себя	8,5	1,5	8
Высокая (адекватная) самооценка	8,5	9	9
Направленность на профессиональную деятельность	11	7	10
Творческие способности, креативность	3	1,5	2
Творческое (дивергентное) мышление (умение мыслить не по образцу)	5,5	1,5	3

рической реконструкции. Приводились результаты сравнительного историко-психолого-педагогического исследования особенностей (факторов, барьеров, стимулов) профессионального развития и самореализации современного педагога и педагога XIX века. В отличие от современных педагогов российской и украинской выборок, педагоги XIX века отмечали потребность в научных знаниях, высокую ценность для педагога не столько и не только педагогических, методических техник, сколько научных знаний, развитие общего кругозора, востребованность в лекциях по *истории языка, истории искусств, естествознания, психологии*. Современные специалисты часто крайне низко оценивают необходимость в научных знаниях, психологию, философию, историю языка и пр., рассматривают их, как дополнительную нагрузку на курсах повышения квалификации, уделяя внимания и выражая запрос на конкретные педагогические техники и приёмы. Мы не умоляем необходимости обучения, повышения квалификации в области новейших педагогических технологий, способствующих интересному, продуктивному обучению учащихся. Однако осознание необходимости глубины понимания своего предмета, значимость расширения общего умственного кругозора, которые как раз позволяют педагогу быть интересным учащимся, самому разработать необходимые для него приёмы и технологии на уроке (учитывая конкретный класс, особенностей детей) отходит сегодня на задний план. Во многом такой низкий интерес к курсам повышения квалификации научной направленности вызван самими

преподавателями этих курсов — учёными, профессорско-преподавательским составом, которые не могут показать значимость научных знаний для непосредственных нужд учителя.

Барьеры профессиональной деятельности педагогов, препятствующие продуктивной самореализации

По результатам анкетирования (анкета «Особенности педагогической деятельности» Е.В. Федосенко) [3] были выявлены барьеры профессиональной деятельности педагогов Украины, России и Испании. Респондентам было предложено выбрать из приведённых 9 характеристик те, которые негативно влияют на их профессиональную деятельность.

По общим результатам выборок необходимо отметить, что российские специалисты указывают практически все отмеченные в анкете барьеры, но в разной рейтинговой значимости в зависимости от ведущих мотивов профессиональной самореализации и специфики профессиональной деятельности. Испанские педагоги делают заметно меньшее количество выборов, что может отмечаться 2 причинами: 1) у испанских педагогов меньшее количество барьеров, что предпочтительнее; 2) анкета составлена российским автором и могла не учесть специфических барьеров, препятствующих самореализации испанского педагога. Однако, опасаясь возможных культурно-семантических сложностей, мы предложили специалистам Испании дописать неучтенные в анкете барьеры, но специалисты заверили нас, что таких барьеров нет, что

может отражать валидность анкеты для испанской выборки.

Среди украинской и российской выборок в первую тройку барьеров профессиональной деятельности, препятствующих профессиональной самореализации, были отмечены (табл.4.):

- отсутствие должного технического оборудования;
- низкая заработная плата;
- постоянное ухудшение контингента учащихся / меняющиеся учебные программы.

Приведённые барьеры свидетельствуют о том, что наиболее остро перед педагогами стоит вопрос о должном техническом обеспечении педагогического процесса. Даже такой значимый экономический фактор как достойная заработная плата занимает второе ранговое место среди факторов, препятствующих продуктивной педагогической деятельности. Безусловно, что в век новых информационных технологий и педагогических инноваций отсутствие должного технического обеспечения не даёт возможности педагогам идти в ногу со временем, преподавать свой предмет на высоком уровне. Подобная проблема многоаспектна и очень важна ещё и с той точки зрения, что педагог часто оказывается неспособным конкурировать с теми информационными и коммуникационными технологиями, которые окружают ученика вне стен учебного заведения.

Экономический же фактор не требует дополнительных комментариев, так как лежит за пределами компетенции психолого-педагогических исследований, экономическую несвободу как компонент профессионального

Таблица 4

Барьеры профессиональной деятельности педагогов, препятствующие продуктивной самореализации

№ п/п	Барьеры, препятствующие продуктивной профессиональной самореализации педагога	Ранг Россия	Ранг Испания	Ранг Украина
1	Низкая заработная плата	2	—	1
2	Сложные отношения с администрацией	6,5	—	6,5
3	Нездоровая атмосфера среди коллег	8	—	8
4	Отсутствие должного технического обеспечения	1	1	2
5	Большая учебная нагрузка	4	—	6,5
6	Постоянное ухудшение контингента учащихся	3	2	4
7	Меняющиеся учебные программы	9	4	3
8	Непоследовательная политика администрации	6,5	3	9
9	Трудности личного, семейного характера	5	5	—

маргинализма рассмотрен нами в ряде других работ.

Фактор «постоянное ухудшение контингента», замыкающий «тройку» самых значимых по оценке российских педагогов социально-психологических барьеров, осложняющих их профессиональную деятельность, требует более детального рассмотрения. По результатам нашего исследования можно утверждать, что ухудшение контингента учащихся воспринимается педагогами как препятствие к их профессиональной самореализации и продуктивной деятельности. С одной стороны, это вполне объяснимо и говорит об объективных социально-психологических причинах, не позволяющих поднять учащихся на тот уровень знаний, умений и навыков, развить тот перечень компетенций, который так необходим современному молодому специалисту. Однако, с другой стороны, актуальность подобного фактора для большинства педагогов свидетельствует о недостаточном уровне их педагогического мастерства.

Для того, чтобы быть объективными в своих выводах, мы использовали корреляционный анализ и выявили, что фактор «постоянное ухудшение контингента учащихся» связан с либеральным стилем педагогической деятельности ($r = 0,234$; $p < 0,05$). Таким образом, можно утверждать, что ухудшение контингента учащихся является препятствием продуктивной педагогической деятельности для педагогов, отдающих предпочтение либеральному стилю деятельности.

Частые изменения в образовательных программах — это важные барьеры как для украинской, так и для российской выборок. Проблема изменения образовательных программ — одна из ключевых в испанском образовании. На эти

изменения сильно влияет социально-политический фактор — распределение партий в парламенте и их влияние на образовательную сферу, внедрение новых идей, которые влекут за собой изменения образовательных программ.

Изучение стимулов творческой профессиональной самореализации педагога

Далее рассмотрим стимулы творческой самореализации педагога, актуализация и развитие которых будет способствовать продуктивной профессиональной самореализации.

Для диагностики рейтинговой значимости стимулов творческой самореализации педагога нами была использована методика «Стимулы творческой деятельности педагога» Е.В. Федосенко, модифицированный вариант методики Н.В. Кузьминой [3]. Методика предлагает оценить респонденту стимулы по 5-балльной шкале (5 б. — очень значим; 4б. — достаточно значим; 3б. — значим; 2б. — менее значим; 1б. — не значим.).

В таблице 5 представлена рейтинговая значимость (в процентном соотношении от общей выборки) стимулов творческой самореализации, по мнению педагогов трёх выборок

Сравнительный анализ рейтинговой значимости стимулов творческой деятельности и самореализации педагогов Украины, России и Испании показал, что оценки среди испанских педагогов более однородны, отсутствует ярко выраженный разброс данных, как в российской и украинской выборках, в большинстве своём специалисты обладают схожей точкой зрения. Очень значимым стимулом творческой деятельности и самореализации испанские педагоги единодушно считают стимул «формирование

потребности у учащихся к исследованию факторов успешности в освоении предмета», который российские педагоги отметили лишь как 9-й по значимости, а украинские педагоги как 8-й, то есть входит в пятёрку менее значимых для творческой деятельности и самореализации педагога. Безусловно, подобный выбор испанскими педагогами говорит о многом и в большей степени о максимально осмысленном понимании главной цели педагогического труда в целом и профессиональной самореализации педагога в частности. Результаты деятельности педагога, его самореализация в первую очередь должны стимулироваться именно достижениями его учеников. Подобный выбор, сделанный испанскими педагогами, и его низкая рейтинговая значимость в российской выборке во многом характеризует и особенности парадигмы обучения, реального, а не декларированного субъект-субъектного подхода, личностно-ориентированного, творческого подхода к обучению.

В тройку наиболее значимых стимулов творческой деятельности педагога Испании входят четыре стимула, одинаковые по рейтинговой значимости — «привлечение учащихся к творческой исследовательской работе по предмету» (отрадно, что этот стимул входит в тройку очень значимых и в отечественной выборке) и «поиск более эффективных технологий развития творческого потенциала учащихся как в урочное, так и вне урочное время», что в принципе является логическим продолжением первого выбора, сделанного испанскими педагогами, направленного, в первую очередь, на ученика. И остальные два стимула творческой деятельности и самореализации педагога можно условно обозначить, как направленные на профессиональное

Стимулы творческой деятельности педагогов (рейтинговая значимость)

№	Стимулы творческой деятельности педагога	Рейтинг Испания	Рейтинг Украина	Рейтинг Россия
1	Личная потребность в достижении более высоких результатов в педагогической работе	7	2	1,5
2	Привлечение учащихся к творческой, исследовательской работе по предмету	2,5	10	1,5
3	Привлечение коллег, родителей к творческой работе по внеклассной деятельности	12	11	11
4	Личностная потребность к повышению уровня продуктивности исследовательской деятельности	6	3	5,5
5	Поиск более эффективных технологий преподавания предмета в целом	2,5	4	3
6	Поиск более эффективных технологий развития творческого потенциала учащихся как в урочное, так и во внеурочное время.	2,5	1	5,5
7	Формирование потребности у учащихся к исследованию факторов успешности в освоении предмета	1	8	9
8	Поиск факторов, обеспечивающих профессиональное мастерство педагогов	2,5	9	—
9	Расширение кругозора в области: • психологической; • научной; • методической; • аутопсихологической (изучение себя)	9	6	4
10	Изучение опыта деятельности высокопродуктивных педагогов	10	7	7
11	Контакты с высокопродуктивными педагогами, учёными по научной организации педагогической деятельности (как в целом, так и конкретно по предметным знаниям)	11	5	8
12	Наблюдение и участие в комплексных исследованиях в учебном заведении	8	12	10

развитие самого учителя — «поиск более эффективных технологий преподавания предмета в целом» и «поиск факторов, обеспечивающих профессиональное мастерство педагогов». Необходимо отметить, что последний стимул «поиск факторов, обеспечивающих профессиональное мастерство педагогов» не оценён ни одним респондентом российской выборки и был просто проигнорирован как не относящийся к стимулам творческой деятельности педагога. При личной беседе со специалистами, мы получили объяснение данного выбора как понимание значимости специалистами этого стимула для научной деятельности, учёных, но никак не для учителя общеобразовательной школы, то есть поисками факторов должны заниматься, по мнению отечественных педагогов, учёные педагоги и психологи, и они же должны передавать эту информацию учителю на курсах повышения квалификации. Подобная разница в подходах у обеих выборок, возможно, объясняется различной профессиональной позицией педагогов России и Испании. По результатам наших исследований мы можем сделать вывод-предположение, что испанские специалисты обладают большей личностной и профессиональной свободой и нацелены на исследовательскую, научную деятель-

ность — более 40% от всей выборки пишут или планируют писать докторскую диссертацию.

Существует огромная проблема непонимания значимости научно-методической деятельности учителя самим же учителем (важность изучения передового научного опыта, новых педагогических технологий, описания своего опыта). Это свойственно и российской выборке, и украинской, и во многом испанской. Иллюзорное представление — «хороший учитель умеет учить, но не умеет и не должен писать элементарные статьи», отсутствие простейшего понимания термина «научно-методическая статья» (логическое изложение своих мыслей, анализ источников). Катастрофическое положение обстоит и с умением работать с литературой, библиографической культурой, понимание значимости и необходимости изучения теоретических источников, как по своему предмету, так и в психолого-педагогической науке. Само собой возникает вопрос: как такой учитель в реальном образовательном процессе может качественно научить ученика, как он может быть тьютором проектной деятельности? Подобный учитель может иметь высокие результаты успеваемости учеников, но на что они

направлены, какие умения сформированы — часто это техническое «натаскивание» на ЕГЭ.

Эта проблема ещё больше осложняется отсутствием мотивации к самообучению, невниманию и невосприимчивости дополнительной информации, расширению общего кругозора, корни которого — симптомы профессионального выгорания, которые проявляются в авторитаризме, ригидности мышления, агрессивности, завышенной самооценки, низком уровне нервно-психической устойчивости.

По сути, проблема «троечников», поступающих в педагогические вузы (из-за непрестижности профессии) никуда не девается, а только возвращается и начинает цвести пышным цветом. Перед нами те же студенты, не имеющие элементарных умений работы с литературой, навыками научно-исследовательской деятельности, общения и синтеза материала. Но при этом это уже взрослые «студенты», специалисты, познавшие власть над ребёнком (образно выражаясь), авторитет, приобретшие авторитарность, неадекватную самооценку, представление о собственной непогрешимости (опять же, в силу профессионального выгорания), агрессивность и абсолютную ригидность к вос-

приятно новой информации, особенно касающейся самообучения.

Отрадно, что сделать такие выводы (по результатам многолетних наблюдений) можно о большей части педагогов, но всё-таки не обо всей выборке. Существует процент специалистов, которые обладают достаточно высокой научно-методической культурой в сочетании с высокими достижениями учеников. Причём здесь необходимо отметить ещё и то, что мы понимаем под высокими достижениями. Высокие результаты — это не процент класса, сдавший экзамены на высший балл, а это умение пробудить интерес у каждого ученика к предмету и создать условия, помочь любому ученику достигнуть своих результатов, сравнивая себя вчерашнего и себя сегодняшнего. Это и есть гуманитарная, субъект-субъектная педагогика. Ученики — это не объекты для воздействия через инструменты предмета, не концентрация способных и «мешающих», «серых» учеников. Каждый ученик — это субъект, отдельная личность и главная задача — каждому ребёнку помочь познать себя, стимулировать к умению думать и принимать решения, брать на себя ответственность, познавать новое, развить интерес к окружающему миру, помочь научиться получать радость от познания через инструменты, возможности своего конкретного предмета, но при этом и не замыкаться на нём, понимать значимость метопредметных связей, развивать метопредметные компетенции.

Последними в тройку очень значимых стимулов творческой деятельности и самореализации входят два стимула, один из которых отмечен и российскими педагогами, условно их можно назвать мотивационно-потребностными, личностными стимулами — «личностная потребность к повышению уровня продуктивности исследовательской деятельности» и «личная потребность в достижении более высоких результатов в педагогической работе». Наименьший рейтинг в испанской, как и в российской

выборке получил стимул творческой деятельности, связанные с привлечением к творческому педагогическому процессу родителей и коллег — «привлечение коллег, родителей к творческой работе по внеклассной деятельности». Необходимо отметить, что 40% респондентов от общей выборки вообще посчитали данный и единственный стимул, из предложенных в методике, не столь значимым для творческой деятельности и самореализации педагога Испании.

Анализируя проведённый эксперимент особенностей профессиональной самореализации педагогов России, Испании и Украины, можем заметить отчётливую тенденцию, которая проявляется не только и не столько в расхождении между факторами, барьерами, стимулами профессиональной самореализации трёх стран, а сколько разницей в психологической составляющей профессионального и личностного самосознания специалистов, их разноплановое самоощущение, конгуэртность, особенности Концепции. Выявлены «болевы́е точки» профессиональной самореализации педагога украинской и российской выборок. В коррекционных комплексных мерах нуждается несколько направлений факторов профессиональной самореализации:

- социально-экономические (общая политика в этой сфере, уровень жизни, заработная плата педагога);
- социальные факторы (социальная политика, социальный пакет, льготы, социальные гарантии для педагога);
- педагогические, профессиональные факторы (должное техническое обеспечение, профессиональное развитие с учётом изменений современных учащихся, возможность идти в ногу со временем, новый подход к обучению педагогов и повышению квалификации);
- психологические факторы (профессиональное и личностное самосознание, саморазвитие и самокоррекция, развитая Я-концепция, умение ставить цели и распределять личное и профес-

сиональное время, продуктивная деловая и личностная коммуникация, уверенность в себе).

ССЫЛКИ

- [1]. Деркач А.А. Самореализация — основание акмеологического развития: монография / А.А. Деркач, Э.В. Сайко. — М.: МПСИ; Издательский дом РАО; Воронеж: МОДЭК, 2010. — 224 с.
- [2]. Лихачев Д.С. Письма о добром. СПб.: Изд-во «Logos», 2006. — 256 с.
- [3]. Федосенко Е.В. Профессиональная самореализация личности в современном обществе. — СПб.: «Речь», 2009. — 122 с.
- [4]. Федосенко Е.В. Психология самореализации профессионала. — СПб.: «Речь», 2011. — 158 с.
- [5]. Федосенко Е.В. Штрихи к социально-психологическому портрету педагога XXI века // Педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теории и практика: Сб. науч. ст. / под общ. ред. И.И. Соколовой. — СПб.: Учреждение РАО ИПО, 2008. — С. 345–352. (0,7 п.л.).

REFERENCES

- [1]. Derkach A.A. Samorealizaciya — osnovanie akmeologicheskogo razvitiya: monografiya / A.A. Derkach, E.H.V. Sajko. — M.: MPSI; Izdatel'skij dom RAO; Voronezh: MODEHK, 2010. — 224 s.
- [2]. Likhachev D.S. Pis'ma o dobrom. SPb.: Izd-vo «Logos», 2006. — 256 s.
- [3]. Fedosenko E.V. Professional'naya samorealizaciya lichnosti v sovremennom obshchestve. — SPb.: «Rech'», 2009. — 122 s.
- [4]. Fedosenko E.V. Psihologiya samorealizacii professionala. — SPb.: «Rech'», 2011. — 158 s.
- [5]. Fedosenko E.V. Shtrihi k social'no-psihologicheskomu portretu pedagoga XXI veka // Pedagogicheskoe obrazovanie: sovremennye problemy, koncepcii, teorii i praktika: Sb. nauch. st. / pod obshch. red. I.I. Sokolovoj. — SPb.: Uchrezhdenie RAO IPO, 2008. — S. 345–352. (0,7 p.l.).

FEATURES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND SELF-REALIZATION OF A TEACHER IN THE EUROPEAN COMMUNITY

Ekaterina V. Fedosenko — Candidate of Psychological Sciences; Associate Professor of the Department of General Psychology; Rector for Research, Organizational and Educational Work of the Baltic Humanitarian Institute; Director of the Acme Research Center for Personality Development; Saint Petersburg; e-mail: efedosenko@yandex.ru

ABSTRACT

The article presents the results of a comparative study of the factors, barriers and incentives for the professional self-realization of teachers in secondary schools in Russia, Spain and Ukraine.

An empirical study involved 150 public school teachers. The most obvious difference in the overall characteristics of the sample is the gender aspect.

It was established that in the Spanish sample there was no homogeneous composition of teachers, which has a positive effect on the training and education of schoolchildren, the sample is distributed almost equally — 60% of women and 40% of men. In the Russian, as well as in the Ukrainian school, the gender aspect is very acute, only 10% of the total sample are male educators, today these figures are increasing in the central cities.

It was revealed that Russian specialists who have worked in education for more than 21–30 years, 3 times more often (45%) report acquired chronic diseases than their Spanish colleagues (15%). Ukrainian specialists have the same tendency: with an increase in the pedagogical experience, they start to attribute diseases to professional difficulties. Only after having worked more than 31 years in pedagogy, a greater percentage of Spanish specialists (30%) begin to notice that they have acquired chronic diseases in the process of their professional activity; among Russian teachers, about 70% of veteran specialists have chronic diseases, Ukrainian — 40%.

Among the leading factors contributing to the professional self-realization of Spanish teachers are creative abilities and creative thinking, motivation for professional self-realization and the value of creative self-realization as the basis for human development and an important quality as an internal locus control, ability to take responsibility for themselves. The least significant internal factors of professional self-actualization of a teacher in all three samples include «observation and participation in comprehensive research in an educational institution». Scientific research, scientific activity itself «scars off» practitioners, especially this concerns Russian and Ukrainian teachers. The top three barriers of professional activity that impede the professional self-realization of the Ukrainian and Russian samples include the following: lack of adequate technical equipment, low wages, and a constant deterioration in the number of students / changing curricula.

A comparative analysis of the rating significance of the incentives of creative activity and self-realization of teachers in Ukraine, Russia and Spain showed that the estimates among Spanish teachers are more homogeneous, there is no pronounced scatter of data, as in the Russian and Ukrainian samples. Spanish teachers unanimously consider the stimulus «formation of students' need to study success factors in mastering the subject» as a very significant for creative activity and self-realization, while among Russian and Ukrainian teachers it is among the five least significant incentives for creative activity and teacher self-realization.

Keywords: professional self-realization of a teacher, factors, micro and macro factors, barriers of professional self-realization, incentives for creative activity of teachers.

СТУДЕНТУ И ПРЕПОДАВАТЕЛЮ: ФОНД ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ TO THE STUDENT AND TO THE TEACHER: THE FUND OF DIDACTIC CONCEPTIONS

УДК 378

«УМЕНИЕ»: РЕАЛЬНАЯ ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ В «УМЕНИИ УЧИТЬСЯ» (ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС)



Соловьёва Наталья Викторовна — доктор педагогических наук, профессор; Институт общественных наук; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС); проспект Вернадского, 84, корп. 8; Москва, Россия; e-mail: solov.52@mail.ru



Гагарин Александр Валерьевич — доктор педагогических наук, профессор; Институт общественных наук; Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС); проспект Вернадского, 84, корп. 8; Москва, Россия; e-mail: alexandervgagarin@gmail.com

Вводные замечания

И психология, и педагогика, в том числе её раздел «дидактика» — теория обучения, «грешат» отсутствием точных и понятных определений психологических и/или педагогических феноменов (явлений). С одной стороны, это осложняет обучение студентов психологического факультета, прежде всего, в их психологических и педагогических практиках. С другой, — мы часто остерегаемся исследовать явления, не имеющие чётких определений.

В связи с этим мы решили создать прецедент «терминологического со-

глашения». Это не значит, что начинающий исследователь обязан ссылаться только на наши определения или пребывать в данном терминологическом поле. Это лишь ориентир для тех, кто вступает в наше психолого-педагогическое сообщество.

Очевидно, что психологические понятия так или иначе даются студентам в общепсихологических и специальных психологических дисциплинах, дидактические же нуждаются сегодня в уточнённых определениях.

В известных современных учебниках «Психологии и педагогика», вы-

полненных авторами педагогами или психологами возможны различные подходы к основным понятиям педагогики и их определению. Так, в учебнике А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина к таким отнесены масштабные категории: личность, развитие, социализация, воспитание, направленность воспитания, обучение, образование, содержание образования, образованность, педагогическая деятельность, педагогический процесс, педагогическое взаимодействие, педагогическая задача. [9] Однако, в учебниках авторов-психологов Т.Д. Марцинковской

РЕЗЮМЕ

Предлагаемая статья открывает серию запланированных авторами в текущем году публикаций, выполненных в жанре «понятийно-терминологический экскурс». Учитывая очевидный факт, что и психология, и педагогика, в том числе её раздел «дидактика» (теория обучения), «грешат» сегодня отсутствием точных и понятных современным студентам-психологам определений ключевых психологических и/или педагогических феноменов (явлений), авторы создают прецедент «терминологического соглашения». Исключительно в учебных и дидактических целях (но не в плане «авторской претензии»), поскольку авторы предлагают лишь ориентир для тех, кто только «вступает» в современное психолого-педагогическое сообщество. С учётом адресности предлагаемого материала, предпринята попытка не дать определения абстрактным теоретическим понятиям («конструктам»), сложно поддающимся эмпирическому изучению, а провести анализ тех их составляющих, которые и смогут стать предметом научных изысканий молодых исследователей. Первым таким понятием в серии «понятийно-терминологического экскурса» стало «умение».

Ключевые слова: умение, теоретический конструкт, понятийно-терминологический экскурс, умение учиться, дидактика, студент-психолог.

и Л.А. Григорович, напротив, акцент делается на понятиях более конкретных, которые можно отнести, прежде всего, к сфере психологических, но и непосредственно к сфере педагогических исследований. Речь идёт, конечно о таких «тождественных» понятийных связях, как «личность — развитие», «умения — навыки», «знания — умения», «учение — научение» и др. [4]

Учитывая адресность данного материала, мы не станем определять «глобальные» педагогические, на языке психологов — абстрактные теоретические конструкты, достаточно сложно поддающиеся эмпирическому обоснованию. Однако предпримем попытку провести анализ тех их составляющих, которые могут стать предметом научных изысканий молодых исследователей. И первым таким понятием нашего терминологического экскурса, о котором мы хотели размышлять, станет «умение».

**«Умение» как «умение учиться»:
психолого-педагогическая
составляющая**

Сегодня часто понятие «умение» употребляется в сочетании «умение учиться». В упомянутом выше учебнике даётся определение умения как готовности сознательно и самостоятельно выполнять теоретические и практические действия на основе усвоенных знаний и жизненного опыта [4, с. 276]

Поскольку речь идёт о действиях, то более близким к истине будет понятие готовности авторов В.Г. Онушкина и Е.И. Огарева как «результата овладения действием или совокупностью действий, основанных на каком-то правиле или системе правил. Умелым считается действие, которое выполняется различными способами в зависимости от конкретных условий и обстоятельств» [6, с. 179]

Л.Ф. Спирин, опираясь на концепцию А.Н. Леонтьева, соотносит умение с конкретной отдельной деятельностью: «Умения — социально-психическое явление. Они выражают собой освоенность субъектом такой отдельной деятельности, в которой решаются конкретные продуктивные задачи. Умения — это реальное проявление «отдельной деятельности (действия, состоящего из ряда операций) в различных видах деятельности субъекта, в которой она и формируется. Умения определяются как совокупность нестандартных действий, обеспечивающих

достижение цели. Ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что умения — это действия, усваиваемые субъектом в процессе онтогенетического развития.» [12, с. 146]

Таким образом, если это — действия, их можно изучить, констатируя при этом тот или иной уровень их сформированности, или выявить динамику собственно процесса их формирования.

И здесь следует отметить, что мы не придерживаемся представлений об умениях как переходных ступенях от знаний к навыкам (своего рода «незавершённые умения»). Скорее всего, на автоматизированных действиях (коими являются навыки) как результате формирования умений нельзя строить компетентность.

В этой связи логично придерживаться определения умений как системы психических и практических действий, основанных на ранее приобретённых знаниях и навыках, способствующей целесообразной регуляции деятельности, протекающей в новых (вариативных) условиях. Именно вариативный способ подтверждает сформированность действий. [11]

А.В. Морозов и Д.В. Чернилевский соотносят умение со способностью и также обращают наше внимание на деятельностный подход: умение — способность выполнять определённые действия с хорошим качеством и успешно справляться с деятельностью, включающей эти действия. [5, с. 550] В контексте данного подхода практикуется первоначальное овладение действием во внешнем плане и последующая интериоризация, т.е. ориентация на построение новых внутренних систем. [5, с. 152–153]

Идеи деятельностного подхода нашли своё продолжение в широко известной в мире и не требующей дополнительных комментариев теории учебной деятельности. Так, вслед за Алексеем Николаевичем Леонтьевым (или благодаря ему) возникли и активно развивались такие направления как периодизация психического развития ребёнка Даниила Борисовича Эльконина; развитие мышления на основе поэтапного формирования умственных действий Петра Яковлевича Гальперина; развивающего обучения на основе теоретического типа мышления Василия Васильевича Давыдова; формирования мотивации учения Аэлиты Капитоновны Марковой.

Очевидно, что для исследователя будет значимо, существуют ли методы эмпирического исследования того или иного феномена, в нашем случае — умений, а соответственно, каковы критерии и уровни сформированности умений.

Так, А.В. Усова и А.А. Бобров в качестве основных критериев сформированности, общих для всех групп умений, выделяет:

- состав и качество выполненных действий и операций;
- осознанность действий;
- полнота и свёрнутость.

В качестве уровней:

- низший — выполняются лишь отдельные операции, последовательность их хаотична, действия в целом не осознаны;

- средний — характеризуется выполнением всех операций, из которых складывается деятельность в целом, но последовательность их выполнения недостаточно продумана;

- высший — характеризуется выполнением всех операций, последовательность их выполнения достаточно хорошо продумана, поэтому она рациональна, действия в целом вполне осознаны. [14, с. 43]

Данная критериально-уровневая шкала предполагает разработку соответствующего инструментария для диагностики различных видов деятельности, которым соответствуют умения:

- познавательные, практические, организационные, самоконтроля, оценочные [14];

- информационные, организационные, коммуникативные, интеллектуальные [3, 16];

- общие (умение планировать свою деятельность, контролировать её и др.);

- общие познавательные (сравнение, подведение под понятие, выведение следствий, классификации и др.);

- специфические (звуковой анализ, сложение и др.) [13, с. 56]

Опытно-педагогическому анализу подвергаются следующие позиции:

- общий уровень усвоения учебного материала (качественный анализ по результатам собеседования, анализ тестовых заданий);

- балльный рейтинг оценок (формальный анализ успеваемости);

- уровень освоения учебного материала конкретных дисциплин (качественный анализ по результатам собеседования, анализ тестовых заданий).

Отметим, что умения входят в состав как обучаемости, так и обученности: вслед за показателями «различение», «запоминание», «понимание» следует четвёртый показатель степени обученности (он знаменует репродуктивный уровень) — простейшие умения и навыки. [10, с. 205].

Общеучебные умения как базовый компонент компетентности (логико-дидактический подход)

Общеучебные умения и навыки являются базовым компонентом компетентности, и если исходить из того, что она проявляется в деятельности, структуру которой отражает, то можно выделить следующие её компоненты:

- **потребностно-мотивационный** (совокупность мотивов, адекватных целям и задачам деятельности);
- **операционально-технический** (знания, умения и навыки практического решения задач);
- **рефлексивно-оценочный**.

Операциональный компонент — результат обучения? От которого зависит успешность образования и умение решать жизненно важные проблемы [3].

Проблема глубоко исследовалась отечественной дидактикой [7], а сегодня актуализируется данный интерес в связи с необходимостью обучения проектной и исследовательской деятельности.

В содержании образования общеучебные умения и навыки занимают «почётное» 2-е место после «знаний» (в так называемой системе «ЗУН»). При этом они чаще всего рассматриваются как дидактически расположенные в учебной деятельности и относительно друг друга, в то время как их функции в структуре деятельности различны и образуют взаимосвязанную функционально неоднородную систему. [7]

В отечественной дидактике также существенно исследован вопрос о формировании системности знаний. В данном контексте системность — есть качество некоторой совокупности знаний, характеризующее в сознании обучающегося наличие структурных связей, адекватных связям между знаниями. В этой связи Л.М. Перминовой [8] и другими авторами утверждается, что для формирования общеучебных умений и навыков как универсальных в познавательной и практической деятельности необходимо применять инструментальный, интегрирующий знания из логики и дидактики (логико-

дидактический подход), что позволит решать задачи социальные, общеобразовательные, личностного роста в условиях стандартизации образования.

Логико-дидактический подход предполагает совокупность уровней:

- **социального** (определение места общеучебных умений в содержании социального опыта, включение в содержание целей обучения овладения функциями научного знания и его системной структуры);

- **дидактического** (общеучебные умения как компонент содержания образования, конкретным выражением которого являются учебные тексты и задания; функционально неоднородная система, адекватная структуре деятельности, характеризующаяся инструментальностью и рефлексивностью; компонент учебно-познавательной деятельности);

- **технологического** (разработка программы формирования общеучебных умений и навыков, соответствующей циклу усвоения содержания в образовательном процессе на основе поэтапно-планомерного формирования умственных действий [13], а также технологической карты педагога);

- **личностного** (интегративный результат в виде овладения ключевыми компетенциями, в которых общеучебные умения являются базово-инвариантным, надпредметным элементом, а предметные знания, умения, навыки, способы деятельности — вариативным элементом компетенций).

Приведём классификацию общеучебных умений:

- **организационные умения** — соотносятся с целостной структурой деятельности в её границах «цель — результат», выполняются рефлексивную функцию (внешняя и внутренняя организация); в соотношении с соответствующими компетенциями — целеполагание, самоконтроль, рефлексия с последующим описанием и объяснением процесса и результата, т.е. использования ключевых слов к реализации функций научного знания;

- **информационные умения** — выполняют ориентировочную функцию в структуре деятельности; компетенции «структурировать, анализировать, извлекать информацию» из источников знаний, опираются на умения планировать и анализировать;

- **интеллектуальные умения** — операции и действия, реализующиеся как собственно технологические, представ-

лены приёмами формальной логики; в соотношении с компетенциями — выделить главные признаки объекта (понятия, явления, действия, предмета и т.д.), соотносить признаки с объектом, рассматриваемым в задании, тексте, устанавливая моменты сходства и различия между ними, и на этой основе характеризовать объект, т.е. описывать его и объяснять сущность и смысл; компетенция «доказывать» требует опоры на анализ и синтез, компетенция «создавать самостоятельно, составлять» опирается на синтез;

- **коммуникативные умения** выполняют показательную функцию в отношении деятельности и всех общеучебных умений (умение слушать, говорить, вести диалог).

Субъектный характер общеучебных умений и навыков проявляется через призму ключевых компетенций, в которых общеучебные умения и навыки являются инвариантным, надпредметным, устойчивым элементом, а предметные — их вариативный элемент.

Логико-дидактическими ориентирами формирования общеучебных умений являются:

- **методологические характеристики** научного знания (его функции, структура научного знания), высшей формой развития которого является научная теория как предпосылка к формированию системности знаний — их интегрального качества;

- **системность** знаний, прочность, полнота, правильность и др.

Педагогическая адаптация логико-научного знания осуществляется с помощью фиксации его (явно или опосредованно) в дидактически организованном содержании — учебных текстах, заданиях, специальных гипертекстовых средствах, например, в структурно-логических (опорных, дидактических) схемах. Специфика формирования общеучебных умений на основе логико-дидактического подхода заключается в использовании логических структур к описанию, объяснению и предсказанию как опорных в учебной деятельности субъекта. На этом уровне происходит интеграция логико-научного, дидактического, предметного знания.

Исследованиями логиков, психологов, дидактов [8] доказано, что развитое теоретическое мышление как диалектическое в своей познавательной основе имеет связь: «понятие — суждение — умозаключение — теория»; реализация этой взаимосвязи нашла отражение

в решении проблемы конструирования учебников.

Краткие обобщения

Важно заметить, что «логическая аксиоматика», базирующаяся на принципе системного подхода в гуманитарных исследованиях, всегда имела, имеет и будет иметь место в дидактических исследованиях. Указанная аксиоматика отражает взаимосвязь логической и гностической составляющих в познании, но педагогу (преподавателю) важно применять данные принцип не как методологическое знание, а как «инструмент» для достижения ожидаемого результата: того или иного уровня знания — фактологического. Очевидно, что в лучшем случае такое знание должно носить характер теоретический, поскольку до методологического не только школьники, но и студенты всех уровней (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура) «не восходят».

В обосновании, в частности, логико-дидактического подхода собственно «логики» впервые заявлена как знание, применение которого требует специальной адаптации к процессу обучения. Средством адаптации являются ключевые слова к описанию, объяснению, предсказанию как устойчивые логико-научные ориентиры, включённые в ткань учебных текстов и заданий, работа с которыми опирается на взаимосвязь общеучебных и предметных умений и дифференцированную рефлексию предметного и надпредметного содержания в условиях психолого-педагогического цикла.

ССЫЛКИ

- [1]. Левина И.И., Сушкова Ф.Б. Общеинтеллектуальные умения старшеклассников. М. — Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. — 144 с.
- [2]. Легостаев И.И. Образование как основа консолидации российского общества (компетентностный подход). — М.: Социально-гуманитарные знания, 2006. — 296 с.
- [3]. Лошкарева Н.А. Формирование системы общих учебных умений и навыков школьников. — М.: МГПИ, 1981. — 88 с.
- [4]. Марцинковская Т.Д., Григорович Л.А. Психология и педагогика: учебник. — М.: Проспект, 2011. — 464 с.
- [5]. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология.

Учебное пособие. — М.: Академический проект, 2004. — 560 с.

- [6]. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминов. — СПб — Воронеж, 1995. — 232 с.
- [7]. Паламарчук В.Д. Школа учит мыслить. — М.: Просвещение, 1987. — 208 с.
- [8]. Перминова Л.М., Николаева Л.Н. Логико-дидактический подход к формированию общеучебных умений и навыков // Инновации в образовании. — 2008. — № 11. — С. 94–104.
- [9]. Психология и педагогика. Учебное пособие. Под ред. Н.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. — М.: изд-во Института психотерапии, 2002. 585 с.
- [10]. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. — М.: РПА, 1997. — 261 с.
- [11]. Соловьёва Н.В. Формирование умений самостоятельной работы слушателей подготовительных курсов как средства адаптации к обучению в вузе. — Автореф. канд. дисс. ... пед. наук. — Казань, 1986. — 24 с.
- [12]. Спирин Л.Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя. — Ярославль, 1976. — 82 с.
- [13]. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. — М.: Академия, 2003. — 288 с.
- [14]. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики. — М.: Просвещение, 1988. — 112 с.
- [15]. Хамблин Д. Формирование учебных навыков: пер. с англ. — М.: Педагогика, 1960. 160 с.
- [16]. Шамова Т.И. Избранное. — М.: Центральное изд-во, 2004. — 320 с.

REFERENCES

- [1]. Levina I.I., Sushkova F.B. Obshcheintellektualnye umeniya starsheklassnikov. [General intellectual ability of high school students] Moscow — Voronezh: NPO «МОДЭК», 2004. — 144 p.
- [2]. Legostaev I.I. Obrazovanie kak osnova konsolidatsii rossijskogo obshchestva (kompetentnostnyj podhod) [Education as a basis for consolidating Russian society (competence approach)]. — М.: Socialno-gumanitarnye znaniya, 2006. — 296 p.
- [3]. Loshkareva N.A. Formirovanie sistemy obshchih uchebnyh umenij i navykov shkolnikov [Creation of a system of common training and skills pupils]. — Moscow, MGPI, 1981. — 88 p.

[4]. Marcinkovskaya T.D., Grigovich L.A. Psihologiya i pedagogika: uchebnik [Psychology and pedagogy: tutorial]. — Moscow: Prospekt, 2011. — 464 p.

- [5]. Morozov A.V., Chernilevskij D.V. Kreativnaya pedagogika i psihologiya. Uchebnoe posobie [Creative pedagogy and psychology. Tutorial.]. — Moscow: Akademicheskij proekt, 2004. — 560 p.
- [6]. Onushkin V.G., Ogarev E.I. Obrazovanie vzroslyh: mezhdisciplinarnyj slovar terminov [Adult education: interdisciplinary glossary]. — SPb — Voronezh, 1995. — 232 p.
- [7]. Palamarchuk V.D. Shkola uchit myslit [The school teaches to think]. — М.: Prosveshchenie, 1987. — 208 p.
- [8]. Perminova L.M., Nikolaeva L.N. Logiko-didakticheskij podhod k formirovaniyu obshcheuchebnyh umenij i navykov [Logic-didactic approach to the formation of the overall training and skills] // Innovacii v obrazovanii. — 2008. — N 11. — p. 94–104.
- [9]. Psihologiya i pedagogika. Uchebnoe posobie. [Psychology and pedagogy: tutorial] Pod red. N.A. Bodaleva, V.I. Zhukova, L.G. Lapteva, V.A. Slavenina. — Moscow: izd-vo Instituta psihoterapii, 2002. 585 p.
- [10]. Simonov V.P. Pedagogicheskij menedzhment. [Pedagogical management] — Moscow: RPA, 1997. — 261 p.
- [11]. Soloveva N.V. Formirovanie umenij samostoyatelnoj raboty slushatelej podgotovitel'nyh kursov kak sredstva adaptatsii k obucheniyu v vuze. [Formation of skills of independent work trainees training courses as a means of adapting to training in high school] — Avtoref. kand. diss. ... ped. nauk. — Kazan, 1986. — 24 p.
- [12]. Spirin L.F. Formirovanie professionalno-pedagogicheskikh umenij uchitelya. [The formation of professional and pedagogical skills of teachers] — Yaroslavl, 1976 g. 82 p.
- [13]. Talyzina N.F. Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical psychology]. — Moscow: Akademiya, 2003. — 288 p.
- [14]. Usova A.V., Bobrov A.A. Formirovanie uchebnyh umenij i navykov uchashchihysya na urokah fiziki [Formation of the learning and skills of students in physics lessons]. Moscow: Prosveshchenie, 1988. — 112 p.
- [15]. Hamblin D. Formirovanie uchebnyh navykov [Formation of the learning skills]: per. s angl. — Moscow: Pedagogika, 1960. 160 p.
- [16]. Shamova T.I. Izbrannoe [Favorites]. — Moscow: Centralnoe izdatel'stvo, 2004. 320 p.

«ABILITY»: ACTUAL REPRESENTATIVENESS IN «LEARNING ABILITY» (CONCEPTUAL-TERMINOLOGICAL EXCURSUS)

Nataliya V. Solovyova — ScD (Ed.), professor; Institute of Social Sciences; Russian Academy of National Economy and Public Service under the President of the Russian Federation (RANEPA); Prospect Vernadsky, 84, building. 8; Moscow, Russia

Alexander V. Gagarin — ScD (Ed.), professor; Institute of Social Sciences; Russian Academy of National Economy and Public Service under the President of the Russian Federation (RANEPA); Prospect Vernadsky, 84, building. 8; Moscow, Russia

ABSTRACT

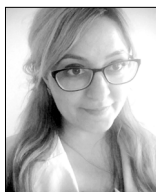
This article opens a series of publications made in the genre of «concepts and terminology digression». According to the authors, to modern psychology and pedagogy (didactics) is characterized by the absence of precise definitions, that is understandable to students-psychologists. The authors have created a precedent of «terminological agreement» in educational and didactic purposes (but not in terms of the author's claims). The authors offer only a landmark for those, who «becomes» in modern psycho-pedagogical community. Attempted analysis of complex theoretical constructs, that may be the subject of scientific research young researchers. The first notion is «skill».

Keywords: skill, the theoretical construct, concepts and terminology excursus, ability to learn, didactics, student-psychologist.

ОБЗОРЫ И ДАЙДЖЕСТЫ REVIEWS & DIGESTS

УДК 378, 159.9

«С ВЕРОЙ В ЧЕЛОВЕКА»: О ВСЕРОССИЙСКОМ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОМ СЕМИНАРЕ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ



Федосенко Екатерина Владимировна — кандидат психологических наук, доцент, проректор по воспитательной и научно-организационной работе Частного образовательного учреждения высшего образования «Балтийский Гуманитарный Институт» (ЧОУ ВО БГИ), пр. Стачек, 72, лит. А, Санкт-Петербург, 198095

Дайджест семинара

Поистине великое наследие Антона Семёновича Макаренко, его педагогический опыт, реализованный в практике, даёт нам возможность и в 21 веке черпать из этого бесконечного источника практической педагогической мысли для современной теории педагогики и практической работы.

Семинар «Педагогическое мышление: актуальные проблемы профессионального развития специалистов помогающих профессий» прошёл в рамках Российского учебно-исследовательского семинара для преподавателей, аспирантов и магистрантов, организованного РАНХиГС при Президенте Российской Федерации. Организаторы семинара: Комитет по социальной политике Санкт-Петербурга СПб ГБУ Центр для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Центр содействия семейному воспитанию № 14» (г. Санкт-Петербург); ГБУДО Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Колпинского района Санкт-Петербурга; РОО помощи детям «Научный центр развития личности Акме» (г. Санкт-Петербург); ГБОУ лицей № 389 «Центр экологического образования» Кировского района СПб; Кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности Института общественных наук РАНХиГС при Президенте Российской Федерации (г. Москва); Сетевой научный журнал «Развитие профессионализма» (г. Москва).

В открытии семинара, проведённого РОО Научный центр развития личности «Акме» и Центром содействия семейному воспитанию № 14 в Санкт-Петербурге, приняли участие наши московские партнёры, соорганизаторы и члены

программного комитета семинара — учёные кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности факультета психологии Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (доктор педагогических наук, профессор А.В. Гагарин, доктор психологических наук Н.В. Соловьёва); директор ГБОУ лицей № 389 «Центр экологического образования» Кировского района СПб Л.И. Васекина и заместитель директора по учебно-воспитательной работе Г.В. Иванова как соорганизаторы семинара, которые отметили огромную роль педагогического наследия А.С. Макаренко для школьного образования.

Профессор Наталья Викторовна Соловьёва в своей рецензии на педагогическое творчество А.С. Макаренко

«Забывшие страницы наследия А.С. Макаренко» отметила самокритичность выдающегося педагога и учёного, который писал о себе «Я не обладаю педагогическим талантом и пришёл в педагогику случайно, без всякого на то призвание... Но я научился. Я сделался мастером своего дела. А мастером может сделаться каждый, если ему помогут и если он сам будет работать» [1, Т.4, с. 490].

Вклад А.С. Макаренко в современную педагогическую и психологическую науку многоаспектен. Педагог-новатор, по мнению Н.В. Соловьёвой, развил теорию воспитания — возникли два варианта построения воспитательных систем, и основоположником первого является А.С. Макаренко: в основе — закономерности развития коллектива (и его этапы, описанные в соответствующей теории). Феноменология социальной группы представлена принципами: организации,

РЕЗЮМЕ

29 ноября 2018 года прошёл Всероссийский научно-практический семинар «Педагогическое мышление: актуальные проблемы профессионального развития специалистов помогающих профессий» (к 130-летию со дня рождения выдающегося педагога А.С. Макаренко). Очное мероприятие собрало большое количество участников из учреждений дополнительного профессионального образования, вузов, учреждений социальной сферы — центров для детей-сирот и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, психоневрологических диспансеров, интернатов, Детской деревни — SOS, общеобразовательных школ Санкт-Петербурга и других городов России.

Семинар стал площадкой для обмена опытом, оценки качества, презентации педагогических достижений, а также анализа наследия великого педагога через призму современных исследований и практического опыта.

Ключевые слова: воспитатель, дети-сироты, педагогическое наследие, семья, профессиональное развитие, психология воспитания.

структуры и управления, включая руководство и лидерства; нормативной регуляции поведения; сплочённости и социально-психологического климата; мотивации коллективной деятельности; эмоциональных и деловых отношений и другие.

С приветственным словом к участникам семинара обратилась директор Центра содействия семейному воспитанию № 14 Пушкинского района Санкт-Петербурга (далее центр 14) В.В. Морозова, которая отметила, что идеи А.С. Макаренко — это великий клад педагогических мыслей и колоссального опыта, который так необходим сегодня учреждениям, где воспитывают детей-сирот и детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации. Валентина Васильевна отметила, что сотрудники прикладывают все усилия для того, чтобы дети могли назвать учреждение не центром, а домом, своим уютным добрым домом, где детей любят, ждут, поймут и дадут совет, где пахнет вкусными пирогами и цветами, где старший заботится о младшем, где дети живут дружными семьями и вместе со своими наставниками трудятся, вместе выращивают овощи, цветы, злаковые, из которых потом создают прекрасные поделки своими руками, помогают печь хлеб, украшать их любимый родной Дом. Это и есть ростки педагогики Макаренко, которые проросли в детских учреждениях XIX века.

Научный руководитель Центра 14, проректор по воспитательной и научно-организационной работе Балтийской Гуманитарной Академии, директор РОО «Научный центр развития личности «Акме», модератор семинара, кандидат психологических наук Е.В. Федосенко в своём приветственном слове выразила надежду на продуктивное сотрудничество теории и практики, активного диалога взаимодействия между участниками семинара, который позволил бы обсудить актуальность педагогических идей А.С. Макаренко сегодня, какие технологии современный воспитатель может использовать в своей повседневной работе. В своём докладе «С верой в человека» Екатерина Владимировна отметила основные идеи педагога-новатора, рассмотрев их актуальность и инновационность для педагогики XIX века. Особое внимание было уделено известному тезису о соотношении генетики и среды, великий педагог верил, что любого человека можно и нужно перевоспитывать, верил в безусловное влияние среды и правильного воспитания на человека; значимость коллектива как вос-

питателя личности, важность самоуправления и передачи ответственности самому воспитаннику. В докладе также был сделан акцент на актуализацию бихевиорального подхода в концепции воспитания А.С. Макаренко — применение различных поведенческих и когнитивных техник от системы поощрений и наказаний до ритуалов «встречи новичков» — демонстративное коллективное приветствие, сжигание старой одежды подростков и т.п. Рассмотрена классификация типов родительских авторитетов, концепция сущности педагогического мастерства и многое другое. Участникам семинара для анализа предлагались тематические цитаты из наследия выдающегося педагога.

В заключении представила результаты научно-практических исследований, проведённых совместно с лабораторией психологии труда Института психологии Российской академии наук (соавтор исследований — ведущий научный сотрудник, доктор психологических наук А.А. Алдашева), в котором было рассмотрено влияние ценностных ориентаций воспитателей на ценностные ориентации воспитанников, а также соотношения различных типов взаимодействия между воспитанником и воспитателем, что также подтверждает актуальность педагогических идей А.С. Макаренко.

Проблемы продуктивной коммуникации в своём докладе рассмотрела профессор кафедры философии образования Академии последипломного педагогического образования, доктор философских наук профессор Е.М. Сергейчик (Санкт-Петербург). Елена Михайловна отметила важнейшую роль развития коммуникативного мышления как основа сотрудничества в семейном коллективе, показала взаимосвязь коллективной педагогики Макаренко и современных теорий коммуникации, где последняя предстаёт как диалогический процесс, направленный на установление общих смыслов в целях достижения взаимопонимания с другими людьми, нахождения согласия как основы солидарных действий. Коммуникация предполагает толерантное отношение к идеям других, готовность идти на компромисс, пересмотреть и изменить свою точку зрения. Но главное — коммуникация имеет креативный характер, поскольку нацелена на взаимное преобразование всех участников общения, на достижение нового видения мира как условия его дальнейшего изменения и обновления.

Психологические вопросы воспитания счастливого человека осветила в своём выступлении директор Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Колпинского района Санкт-Петербурга О.В. Гюненен. Как практикующий психолог Оксана Владимировна, опираясь на идеи воспитания счастливого человека А.С. Макаренко, проанализировала основные ошибки воспитания, привела большое количество практических кейсов семейного воспитания из собственного опыта психологического консультирования родителей, которые столкнулись с трудностями воспитания своего ребёнка как в младшем школьном возрасте, так и в подростковом.

Особая ценность педагогического наследия Макаренко заключается в его методике *трудового воспитания*. В своём сообщении-эссе воспитатель Центра 14 В.Е. Тихомирова развила идеи трудового воспитания педагога-новатора, привела практические примеры реализации его теории в современной практике центра содействия семейному воспитанию. Доклад Веры Евгеньевны был пронизан любовью к детям и своему профессиональному служению великому делу. Подобных воспитателей можно назвать последователями великого педагога.

Проблемы семейного воспитания также отражены в педагогических воззрениях Антона Семёновича. Психолог Центра 14 Я.А. Данилова в своём выступлении охарактеризовала распределение ролей в современной семье, роль отца и матери, сделала акцент на проблеме, которая была поставлена Макаренко и актуальна и по сей день — роль женщины в семье, эксплуатация женщин: «Предательски пользуясь тем, что женщины нас любят и хорошо к нам относятся. Предательски эксплуатируем не только работницу женщину, но и любящего нас человека... Я служу и жена служит, а кроме того обед готовит и штопает носки... Я бы на месте наших женщин каждый день в работу мужа брал: научись чинить носки» [2; С. 42].

Программа семинара предполагала активную работу участников, групповое обсуждение. Методист Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Колпинского района Санкт-Петербурга М.М. Чермных предложила проанализировать в режиме техники «педагогический мост» социально-психологические особенности современных детей и подростков, подняла проблемы изменений, которые

произошли в нашем обществе за последние 20–25 лет, высокий рост информатизации, компьютерных технологий, сетевой коммуникации. Все эти инновационные изменения не умоляют технологии А.С. Макаренко, а, наоборот, подтверждают его идеи коллективизма, детского самоуправления в современном обществе.

Итогом обсуждения работы семинара стало создание метафорического дерева как образа идей выдающегося педагога «Зелёное дерево идей А.С. Макаренко», которые, по мнению участников семинара, должны жить и развиваться в педагогической теории и практике, трансформируясь в новой реальности XIX века.

В заключении семинара заместитель директора Центра В.Н. Минина провела обстоятельную экскурсию, познакомив участников семинара с жизнью, бытом, особенностями центра. Вера Николаевна отметила, что в своём центре администрация и сотрудники стараются следовать наставлениям выдающегося педагога, который отмечал важнейшую роль эстетики, красоты: «Эстетика костюма, комнаты, лестницы, станка имеет не меньшее значение, чем эстетика поведения... Коллектив надо украшать и внешним образом. Поэтому я даже тогда, когда коллектив

наш был очень беден, первым долгом всегда строил оранжерею, и не как-нибудь, а с расчётом на гектар цветов, как бы дорого это ни стоило. И обязательно розы, не какие-нибудь дрянные цветочки, а хризантемы, розы. У нас был действительно гектар цветов, и не каких-нибудь, а настоящих. Не только в спальнях, столовых, классах, кабинетах стояли цветы, но даже на лестницах. Мы делали из жести специальные корзинки и все бордюры лестницы уставляли цветами. Это очень важно. Причём каждый отряд вовсе не получал цветы по какому-нибудь наряду, а просто — завял цветок, он идёт в оранжерею и берёт себе следующий горшок или два» [2; С. 94].

Всем участникам семинара были вручены сертификаты и пакет методических материалов.

Организационный комитет семинара благодарит всех сотрудников Центра содействия семейному воспитанию № 14 и их партнёров за активное участие в научно-практическом мероприятии. Хочется выразить уверенность в том, что этот семинар продолжит анализ развития современных тенденций гуманитарных наук (педагогике, психологии, философии), мобилизует научную мысль на поиск решения актуальных проблем современного российского образования,

преумножая наше российское педагогическое наследие, оставленное выдающимися мастерами.

Таким образом, диалог следует считать состоявшимся, как утверждает Х.-Г. Гадамер, когда его участники выходят на новые решения, на открытие тех сторон общего предмета исследования, которые ранее оказывались за пределами внимания [3]. Участники семинара пришли к выводу создания постоянно действующего семинара, на котором можно было обращаться к наследию многих наших великих педагогов и психологов, открывая все новые и новые возможности для современного развития.

ССЫЛКИ

[1]. Макаренко А.С. Сочинения. — в 7 т. — М.: Педагогика, 1958. — т. 4. — 517 с.

[1]. Макаренко А.С. О воспитании / Сост и авт. вступит. статьи В.С. Хелемендик. — М.: Политиздат, 1988. — 256 с.

[1]. Сергейчик Е.М., Федосенко Е.В. Методологические основания анализа образования как сложной социальной системы // Педагогика и психология № 1(34), Алматы: Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2018. — С. 11–18.

«BELIEVING IN HUMAN BEING»: ABOUT THE ALL-RUSSIAN RESEARCH AND PRACTICE SEMINAR IN ST. PETERSBURG

Ekaterina V. Fedosenko — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Pro-Rector for Educational and Scientific-Organizational Work of the Private Educational Institution of Higher Education «Baltic Humanitarian Institute» (ChSU VGI), Stachek Pr., 72, lit. A, St. Petersburg, 198095

On November 29, 2018, there was held the All-Russian Research and Practice Seminar «Pedagogical Thinking: Topical Issues of Professional Development of Specialists in Helping Professions» (to the 130th anniversary of the birth of an outstanding teacher A.S. Makarenko). The in-person event gathered a large number of participants from institutions for further vocational education, universities, social institutions — centers for orphans and children in difficult life situations, mental hospitals, boarding schools, SOS Children's Village, secondary schools in St. Petersburg and other cities of Russia.

The seminar became a platform for the exchange of experience, quality assessment, presentation of pedagogical achievements, as well as analysis of the heritage of the great teacher through the prism of modern research and practical experience.

Keywords: educator, orphans, pedagogical heritage, family, professional development, upbringing psychology.

ОБРАЩЕНИЕ К АВТОРАМ



Научно-практический рецензируемый журнал «Акмеология»

Ежеквартальный рецензируемый научно-практический журнал «Акмеология». В контенте: актуальные и общественно значимые научные и практические направления в сфере интегративного человекознания, теоретико-методологическая и опытная разработка различных аспектов личностного и профессионального развития человека, его безопасной жизнедеятельности в современных условиях.

Издание включено в Перечень ведущих рецензуемых научных журналов и изданий, определяемый Высшей аттестационной комиссией (ВАК).

Журнал «Акмеология» является **профильным**, поэтому экспертами (рецензентами) обращается внимание на выраженность в статьях следующих ключевых аспектов **интегративного человекознания**: личностно-профессиональное развитие человека; саморазвитие, самосовершенствование, самореализация человека; безопасность жизнедеятельности человека в современных условиях.

2. Журнал публикует материалы самостоятельных и завершённых исследований, выполненных по **научным направлениям**:

19.00.00 — психологические науки;

05.26.00 — безопасность жизнедеятельности человека.

При решении вопроса о рекомендации рукописи к публикации редакцией отдаётся приоритет следующим **научным специальностям**:

19.00.01 — общая психология, психология личности, история психологии;

19.00.05 — социальная психология;

19.00.07 — педагогическая психология;

19.00.13 — психология развития, акмеология;

05.26.02 — безопасность в чрезвычайных ситуациях.

Статья может носить **характер**:

- фундаментально-методологический (как итог докторского исследования);

- теоретико-эмпирический (как итог магистерского и или аспирантского исследований);

- сугубо теоретический (в том числе постановочного, обзорно-, контент-, сравнительно- или метааналитического уровня);

- сугубо эмпирический (в том числе «пилотажного», контент-, сравнительно- или метааналитического уровня).

В двух последних случаях (3.3 и/или 3.4) целесообразность публикации в издании определяется Международной редакционной коллегией.

Статьи авторов, заказанные редакцией, принимают-ся к публикации при условии обязательной **экспертизы (рецензирования)** рукописи, в процессе которого эксперты (рецензенты) имеют возможность для формально-информационной проверки текста рецензируемой рукописи в программе «Антиплагиат.ВУЗ». **Статьи инициативных авторов (не заказанные редакцией)** должны сопровождаться также **рекомендацией** (например, от руководства учреждения — места работы автора, структурного подразделения, научного руководителя/консультанта и т.п.). Экспертиза (рецензирование) основана на принципах независимости и объективности и проводится специально назначенными для этого экспертами (рецензентами), которые являются специалистами в сфере научной проблематики рукописи, что подтверждается наличием у эксперта (рецензента) не менее трёх авторских научных и/или научно-методических публикаций по указанной проблематике.

Статьи принимаются на **русском, английском, испанском языках**. К статье на иностранном языке обязательно прилагается её русскоязычный вариант.

Рекомендуемый **объём статьи** от **17000** до **27000** знаков с пробелами, **включая весь объём текста в файле рукописи**. Редакция предлагает распределить текст примерно так:

- название, сведения об авторе, резюме, ключевые слова — от 1000 до 2000 знаков с пробелами;

- основной текст статьи — от 12000 знаков с пробелами;

- библиографические ссылки — до 2000 знаков с пробелами;

- английский перевод и «references» — до 4000 знаков с пробелами.

Плата за публикацию

Предусмотрено возмещение авторами расходов по редактированию и комплектации статей. Оплата производится по реквизитам Центра развития и совершенствования личности «Акме» <http://akmecenter.ru> на основании «Счёта-договора», заключённого с каждым автором на оказание услуг по редактированию и комплектации статей.

Стоимость оплаты расходов по редактированию и комплектации статей определяется только в случае положительного решения по итогам экспертизы (рецензирования) поступившей рукописи и принятия её к печати из расчёта 420 рублей за каждую 1000 знаков с пробелами в тексте рукописи.

В оплату услуг по редактированию и комплектации статей входят: техническая обработка поступившей рукописи; редакторская обработка статьи (техническое, научное и литературное редактирование); корректура русского и английского текста статьи; издательская вёрстка статьи; разметка статьи в XML и размещение статьи в базе «Научная электронная библиотека» (РИНЦ), на веб-сайте журнала <http://acmeology.elpub.ru/jour>, в других научных электронных базах открытого доступа с соблюдением авторских прав.

Редактор — Владислав Певчев
Редактор англ. перевода — Асия Кобзева
Корректор — Людмила Асанова
Макет и вёрстка — Максим Буланов
Дизайн обложки — Андрей Богданов

Подписано в печать 27.02.2019. Формат 60×90/8.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл.-п.л. 9,25. П.л. 9,25. Тираж 1500 экз.

ООО «НИИ школьных технологий»
Издательский Дом «Народное образование»
109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2
Тел.: +7 (495) 345-52-00
Электронная почта: narob@yandex.ru; narodnoe@narodnoe.org
Продажа: no.podpiska@yandex.ru

Отпечатано в типографии НИИ школьных технологий
Тел.: +7 (495) 972-59-62

It is sent for the press on February 27, 2019.. Format 60×90/8.
Paper offset. Offset printing. Conditional printed pages 9,25.
Printed pages 9,25. 1500 printed copies are duplicated.

LLC «Scientific Research Institute of School Technologies»
Publishing House «National Education»
157 / bld 2, Lyublinskaya St., Moscow, Russia, 109341.
Ph.: +7 (495) 345-52-00. E-mail: narodnoe@narodnoe.org
Sale: no.podpiska@yandex.ru

It is printed in Printing House
of LLC «Scientific Research Institute of SchoolTechnologies»
Ph.: +7 (495) 972-59-62.



ISSN 2072-7577
ISSN 2409-6148