



**ВЕСТНИК РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ.
СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**

Том 14 № 4 (2017)

DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-4

<http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>

Научный журнал

Издается с 2003 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-61178 от 30.03.2015 г.

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов»

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

- Voitko A.M., Takooshian H.** Call for cross-national research: How do students view their university? (Как студенты воспринимают свой университет: возможности для кросс-национальных исследований) 371
- Шамионов Р.М., Еремина Е.Н.** Предикторы социально-психологической адаптации безработных и лиц, занятых в сфере труда 383
- Обознов А.А., Герасимова А.С., Бессонова Ю.В., Агузумцян Р.В., Петросян Л.А.** Представления студентов о нормативной направленности личности госслужащих 400
- Гордеева Т.О., Лункина М.В.** Способ поддержания самоуважения как предиктор удовлетворенности жизнью, учебной мотивации и настойчивости подростков 413
- Волк М.И., Савельева Д.И.** Соотношение опыта «потока» с особенностями внутренней мотивации и индивидуально-личностными чертами студентов 427

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

- Прохоров А.О., Юсупов М.Г.** Функциональные структуры познавательных состояний 440

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

- Дворяткина С.Н.** Интеграция фрактальных и нейросетевых технологий в педагогическом контроле и оценке знаний обучаемых 451
- Емельянова И.Н.** Проектирование профессиональной подготовки специалистов в области воспитания в контексте профессионального стандарта 466

КОНФЕРЕНЦИИ

- Кисельникова Н.В., Захарова Ю.В., Ключева Н.В., Хамитова И.Ю., Покрышкин А.Г., Дзкуя А.Р., Беляева Э.В., Федоряк В.В.** Первая международная конференция по этике в психологическом консультировании и психотерапии 478

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Кудинов Сергей Иванович, доктор психологических наук, профессор, действительный член МАНПО, заведующий кафедрой социальной и дифференциальной психологии филологического факультета РУДН (Москва, Россия)

Заместитель главного редактора

Крупнов Александр Иванович, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и дифференциальной психологии филологического факультета РУДН, Заслуженный работник высшей школы РФ, действительный член МАНПО (Москва, Россия)

Ответственный секретарь

Новикова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой социальной и дифференциальной психологии РУДН, член-корреспондент МАНПО (Москва, Россия)

Члены редакционной коллегии

Барбот Баптисте, Ph.D., профессор психологии Пэйс Университета (Нью-Йорк, США)

Бовина Инна Борисовна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической и юридической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета (Москва, Россия)

Григоренко Елена Леонидовна, доктор психологических наук, Ph.D., профессор Хьюстонского университета (Хьюстон, США)

Джарвин Линда, Ph.D., профессор психологии Парижского колледжа искусств (Париж, Франция)

Кючуков Христо, Ph.D., профессор Университета Силезии (Катовице, Польша)

Рич Грант, Ph.D., профессор психологии Университета Уолден (Джунго, Аляска, США)

Стошич Лазар, Ph.D., профессор Колледжа дошкольного образования (Алексинач, Сербия)

Такушьян Гарольд, Ph.D., профессор психологии и руководитель программы по организационной психологии Университета Фордхем (Нью-Йорк, США)

Тарноу Юджин, Ph.D., научный сотрудник Авалон Бизнес Систем (Фэйр Лоун, Нью-Джерси, США)

Хархурин Анатолий Владимирович, Ph.D., профессор психологии Американского университета Шарджи (Шарджа, Объединенные Арабские Эмираты)

Шейнов Виктор Павлович, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы (Минск, Беларусь)

Редактор *М.П. Малахов*

Компьютерная верстка: *О.Г. Горюнова*

Адрес редакции:

ул. Орджоникидзе, д. 3, Москва, Россия, 115419

Тел.: (495) 955-07-16; e-mail: ipk@rudn.university

Адрес редакционной коллегии серии «Психология и педагогика»:

ул. Миклухо-Маклая, д. 10/2, Москва, Россия, 117198

Тел.: (495) 778-38-07, доб. 12-67;

e-mail: psyjournalrudn@rudn.university

Подписано в печать 17.10.2017. Выход в свет 31.10.2017. Формат 70×100/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «NewtonС».

Усл. печ. л. 9,99. Тираж 500 экз. Заказ № 1603. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Российский университет дружбы народов» (РУДН)
117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН
115419, Москва, Россия, ул. Орджоникидзе, д. 3, тел. (495) 952-04-41; ipk@rudn.university



RUDN JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS

VOLUME 14 NUMBER 4 (2017)

<http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>

DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-4

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

CONTENTS

CURRENT TRENDS IN SOCIAL AND PERSONALITY PSYCHOLOGY

- Voitko A.M., Takooshian H.** Call for Cross-National Research: How Do Students View Their University? 371
- Shamionov R.M., Yeremina E.N.** Predictors of Social and Psychological Adaptation of the Unemployed and People with Regular Employment 383
- Oboznov A.A., Gerasimova A.S., Bessonova Yu.V., Aguzumtsyan R.V., Petrosyan L.A.** The Students' Representations of Civil Servants' Normative Orientation 400
- Gordeeva T.O., Lunkina M.V.** Way of Maintaining the Self-Respect as Predictor of Life Satisfaction, Academic Motivation and Persistence in Adolescents 413
- Volk M.I., Savelieva D.I.** Interrelation of Flow Experience with Intrinsic Motivation and Personality Traits in Students 427

THE ORETICAL, METHODOLOGICAL AND POLEMIC PROBLEMS OF MODERN PSYCHOLOGY

- Prokhorov A.O., Yusupov M.G.** The Functional Structure of Cognitive States 440

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF EDUCATION

- Dvoryatkina S.N.** Integration of Fractal and Neural Network Technologies in Pedagogical Monitoring and Assessment of Knowledge of Trainees 451
- Emelyanova I.N.** Curriculum Design for Training Specialists in the Sphere of Upbringing in the Context of Professional Standards 466

CONFERENCES

- Kiselnikova N.V., Zakharova Y.V., Klueva N.V., Khamitova I.Y., Pokryshkin A.G., Dzkuya A.R., Belyaeva E.V., Fedoryak V.V.** First International Conference on Ethics for Psychological Counseling and Psychotherapy 478

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief

Sergey I. Kudinov, D.Sc. in Psychology (doctor of psychological sciences), Professor, Head of the Social and Differential Psychology Chair (*Peoples' Friendship University of Russia*)

Associate Editor-in-Chief

Alexander I. Krupnov, D.Sc. in Psychology (doctor of psychological sciences), Professor, Professor of the Social and Differential Psychology Chair (*Peoples' Friendship University of Russia*)

Assistant to the Editor-in-Chief

Irina A. Novikova, Ph.D. in Psychology (candidate of psychological sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Social and Differential Psychology Chair (*Peoples' Friendship University of Russia*)

Members of the Editorial Board

Baptiste Barbot, Ph.D. in Psychology, Assistant Professor of Department of Psychology (*Pace University, New York, USA*)

Inna B. Bovina, D.Sc. in Psychology (doctor of psychological sciences), Professor of Department of Clinical and Legal Psychology (*Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia*)

Elena L. Grigorenko, Ph.D. in Psychology, D.Sc. in Psychology, Hugh Roy and Lillie Cranz Cullen Distinguished Professor of Psychology, Developmental Cognitive Neuroscience & Clinical Psychology Department (*University of Houston, Houston, USA*)

Linda Jarvin, Ph.D. in Psychology, Dean of Paris College of Art (*Paris College of Art, Paris, France*)

Anatoliy V. Kharkhurin, Ph.D., Professor of Psychology (*American University of Sharjah, Sharjah, UAE*)

Hristo Kyuchukov, Ph.D. in Psychology, Professor of Intercultural Education (*Silesian University in Katowice, Poland*)

Grant J. Rich, Ph.D. in Psychology, Fellow, American Psychological Association (*Juneau, Alaska, USA*)

Harold Takooshian, Ph.D. in Psychology, Professor of Psychology & Urban Studies at Fordham University, and Director of the Fordham Program in Organizational Leadership, Past-President, and Representative to APA Council (*Fordham University, New York, USA*)

Eugen Tarnow, Ph.D. in physics, researcher (*Avalon Business Systems, Inc., Fair Lawn, NJ, USA*)

Viktor P. Sheinov, D.Sc. in Sociology (doctor of sociological sciences), Professor, Professor of the Psychology and Pedagogical mastery Chair (*Republican Institute of Higher Education, Minsk, Belarus*)

Lazar Stosic, Ph.D. in Computer science, Professor (*College for Preschool Teachers, Aleksinac, Serbia*)

Editor *M.P. Malakhov*

Computer design: *O.G. Gorunova*

Address of the editorial board:

Ordzhonikidze str., 3, Moscow, Russia, 115419

Ph. +7 (495) 955-07-16; e-mail: ipk@rudn.university

Address of the editorial board Series «Psychology and pedagogics»:

Miklukho-Maklaya str., 10/2, Moscow, Russia, 117198

Tel. +7 (495) 778-38-07 (12-67);

e-mail: psyjournalrudn@rudn.university

Printing run 500 copies. Open price.

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Peoples' Friendship University of Russia"
6 Miklukho-Maklaya str., 117198 Moscow, Russia

Printed at RUDN Publishing House:

3 Ordzhonikidze str., 115419 Moscow, Russia,

Ph. +7 (495) 952-04-41; e-mail: ipk@rudn.university

О ЖУРНАЛЕ

Ежеквартальный научно-практический рецензируемый журнал по проблемам психологии, педагогики и образования «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика» издается Российским университетом дружбы народов с 2003 года. Редколлегия журнала строго придерживается международных стандартов публикационной этики, сформулированных в документе COPE (Committee on Publication Ethics): <http://publicationethics.org>

Цель журнала — публикация результатов фундаментальных и прикладных научных исследований российских и зарубежных ученых по актуальным проблемам современной психологии и педагогики в виде научных статей, научных обзоров, исторических справок, посвященных деятелям российской и зарубежной науки, научно-информационных сообщений.

Журнал адресован научным работникам, исследователям, преподавателям в сфере психологии и педагогики, практическим психологам, педагогам и учителям, а также аспирантам.

Журнал издается на русском, английском, французском, немецком, испанском языках.

Научный журнал «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика» входит в список периодических изданий, публикации в которых принимаются к рассмотрению ВАК РФ при защите кандидатских докторских диссертаций (№ 318 в обновленном Перечне ВАК от 27.01.2016) по научным специальностям:

19.00.00 — психологические науки;

13.00.00 — педагогические науки.

С 2017 года журнал включен для индексации в базу данных PsycINFO (Американская психологическая ассоциация): <http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/coverage.aspx>

Основные тематические рубрики журнала:

Теоретические, методологические и дискуссионные проблемы современной психологии и педагогики;

Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности;

Современные социально-психологические и этнопсихологические исследования;

Проблемы межкультурной адаптации и коммуникации в образовательном пространстве;

Психодиагностика и тестология;

Актуальные направления психологии здоровья и психофизиологии;

Психолого-педагогические проблемы образования;

Психолого-педагогические исследования высшего и среднего образования;

Международные конференции по психологии и педагогике и др.

Рубрики журнала постоянно обновляются и отражают наиболее актуальные направления развития современной психологии и педагогики.

Функционирует электронный сайт журнала на Портале научных журналов РУДН: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>, который содержит полные сведения о журнале, редакционной политике и этике, требованиях к подготовке и публикации статей, полнотекстовые выпуски журнала с 2008 г. и другую информацию.

В базе данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) на платформе Научной электронной библиотеки (НЭБ) представлены полнотекстовые версии статей с 2003 г.: <http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=25721>.

Полнотекстовые версии статей журнала представлены в базе данных Cyberleninka: <http://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-rossiyskogo-universiteta-druzhyby-narodov-seriya-psihologiya-i-pedagogika>.

По всем вопросам, связанным с публикацией статей в журнале, можно связаться с редакцией по электронному адресу: psyj@rudn.university.

ABOUT OUR JOURNAL

“RUDN Journal of Psychology and Pedagogics” is a quarterly scientific peer-reviewed journal on the current problems of psychology, pedagogy and education. The journal has been issued since 2003. Until December 2016 the Journal was titled “**Bulletin of the Peoples’ Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics**”.

The founder and publisher of the Journal is Peoples’ Friendship University of Russia (RUDN University). Editorial Board strictly adheres to the international standards of publication ethics of the COPE: <http://publicationethics.org>

The purpose of the Journal is publishing the results of the fundamental and applied scientific research of the Russian and foreign scientists on the current trends of psychology and pedagogy in the form of the scientific articles, scientific survey materials, scientific reports, reviews, historical background information devoted to the prominent figures of the Russian and foreign science. The articles will be published in Russian, English, French, German and Spanish.

Journal is addressed to scientists, researchers, teachers in the field of psychology and pedagogy, practical psychologists, educators and teachers, as well as graduate students.

The Journal publishes papers on a wide range of issues of psychology and education, and the results of interdisciplinary research.

Since 2017 the Journal has been officially accepted for coverage in PsycINFO (American Psychological Association): <http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/coverage.aspx>

The main thematic rubrics of the Journal is:

Theoretical, Methodological and Polemic Problems of Modern Psychology and Pedagogy;
Current Problems of Personality Psychology;
Contemporary Social Psychological Research;
Cross-Cultural and Ethnopsychological Research;
Current Trends of Modern Health Psychology and Psychophysiology;
Theoretical and Methodological Problems of Modern Education;
Psychological and Pedagogical Research of higher and Secondary Education;
Cross-National Scientific Cooperation;
International Conferences on Psychology and Education.

Rubrics are constantly updated and reflect the current trends in the development of modern psychology and education.

The Journal website operates on the Portal of RUDN University scientific journals: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>. The website contains full information about the Journal, editorial policy and ethics, requirements for the preparation and publication of the articles, etc, as well as full-text issues of the Journal since 2008.

The database of the Russian Science Citation Index on the platform of the Scientific Electronic Library provides full-text versions of the Journal articles published since 2003: <http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=25721>.

Full-text versions of the articles are presented in the Cyberleninka database: <http://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-rossiyskogo-universiteta-druzhby-narodov-seriya-psihologiya-i-pedagogika>.

For all matters relating to the publication of articles in the Journal you can contact with the Editorial board by e-mail: psyj@rudn.university.



DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-371-382

UDK 159.9.72

CALL FOR CROSS-NATIONAL RESEARCH: HOW DO STUDENTS VIEW THEIR UNIVERSITY?

Anna Maria Voitko, Harold Takooshian

Fordham University
113 W. 60th Street, New York, NY, USA, 10023

Abstract. “How do students view their own university?” The answer to this important but elusive question offers a welcome opportunity for cross-national research. In this two-part report, part one reviews the value of 360-degree feedback for educational institutions — why and how this may promote cross-national research. Part two offers a case study of research at Fordham University, examining a shift in student attitudes after the opening in 2016 of a new half-billion dollar Law School building in New York City.

Key words: 360-degree feedback, cross-national, satisfaction, higher education, law students, attitudes

“How do students view their own university?” The answer to this important but elusive question offers a welcome opportunity for cross-national research. This two-part report offers: (a) a call for cross-national research on this global question, followed by (b) a case study of this research at Fordham University, after it opened a half-billion dollar new Law School building in 2016.

A call for research

Around the world in 2017, an estimated 151 million students in 193 nations study at roughly 17,000 universities across Europe (4,000 universities), North America (3,400), Latin America (1,300), India (1,600), China (1,200), Russia (1,000), Japan (800), Africa (600), Australia (100), and elsewhere¹.

There is a natural tendency on many levels — governments, the schools themselves, and individual students — to want to compare these universities on some objective metrics. Since 2003, several “world university ranking” systems have emerged^{2,3}, each with its own formula to compare major universities⁴. Though the various formulae carefully

¹ Universities: <http://www.webometrics.info/en/node/24>

² Ranking history: https://en.wikipedia.org/wiki/College_and_university_rankings

³ Top rankings: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2016>

⁴ Ranking method: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology>

combine diverse inputs, one input is typically absent: survey data on how students regard their own university, a vital part of “360-degree feedback” (Howard, 2016).

“In 360-degree feedback programs, performance ratings are gathered from supervisors, subordinates, peers, customers, and suppliers” (Riggio, 2008, p. 132). Since 360-degree feedback was first developed by I-O psychologists in the 1970s, it has become essential to the success of major corporations, including 90% of Fortune 500 firms¹. It is now standard practice for competitive corporations to have their employees complete an annual Employee Attitude Survey (EAS), to chart the performance of their organization across departments and years, playing “a vital role in its ability to provide structured, in-depth information” (Hosain, 2016, p. 21).

How ironic that 360-degree feedback is so ubiquitous in corporate and other organizations, yet so absent in educational organizations. Though some schools allow student feedback on individual courses or faculty, how often do universities chart their progress by seeking anonymous, systematic, periodic feedback from their students? Like employees or clients of a corporation, students are ideally situated to offer valuable, detailed, insider information to a university interested to monitor and improve its own performance over time and departments (Symonds, 2014). Yet it is the rare university that makes an effort to seek periodic 360-degree feedback from its students to chart its own progress (Grafman & Takooshian, 2011).

Cross-national research. Does this omission of students’ views offer a welcome opportunity for psychology faculty and students to collaborate easily on cross-national research? Yes.

Back in the 1980s, one classic analysis of psychology research publications in the USA found that “72% ... of articles used North American undergraduates as subjects” (Sears, 1987, p. 526). In 2012, a 25-year follow-up analysis found that still only 4.8% of research journal articles were based on cross-national samples (Li, Kim, Karp, & Takooshian, 2012). In recent years, psychologists world-wide have increasingly recognized the value of collaborative cross-national research, to compare human attitudes and behaviors across national boundaries (Takooshian & Stevens, 2001). Past obstacles to cross-national research (language, distance, cost, culture) are now being reduced by new technologies — the Internet, survey and statistical software. For cross-cultural psychologists, the ideal cross-national survey is a one-page sheet containing brief items using simple words that can be translated easily (Takooshian, Mrinal & Mrinal, 2001). Some simple cross-national surveys on diverse topics appear on-line², and have been used to teach psychometrics and research methods to students in different nations.

A cross-national 360-degree student survey is especially attractive for several reasons. Compared with the often diverse goals of global corporations that use 360-degree feedback, universities across nations share the same simple core mission, to educate students. We can ask the same universal questions about a school’s faculty (their expertise, availability), students (their diversity, ability), services (library, computers), and other features (cost, leadership).

¹ 360-degree feedback: https://en.wikipedia.org/wiki/360-degree_feedback

² Cross-national surveys: <http://file-id.org/130614/1027>

For example, consider Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University) in Moscow. Launched as a multicultural institution by Russian authorities in 1960 — with 288 students from 47 nations — RUDN University has grown steadily in 57 years to include today 21,928 students from 152 nations¹. RUDN University is among the “top 500” world universities² and, in 2013, was the first university in mainland Europe to form a chapter of Psi Chi, the International Honor Society for Psychology (McCormick et al., 2014). Since 2003, it publishes the *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics* — a bilingual refereed journal with research reports from different nations³. RUDN University has a global reputation for its cross-cultural research with its students, where the RUDN “Center for Personality Studies” uses psychometric methods to study cross-cultural adaptation of its students (Novikova, 2013, p. 64).

Like 360-degree surveys in corporations, an anonymous, standardized student survey could achieve many goals within RUDN to: (a) compare one university over time; (b) compare RUDN with other universities inside or outside Russia; (c) compare different campuses, departments, programs, or other units within the same university; (d) relate RUDN students' views with their biodata: nationality, gender, age, specialty, years in school, campus resident/commuter, and more. Of course, such data is of value not only to students learning research methods, but also to university policy-makers who are charged with deciding the future of their university. Researchers may well ask policy-makers to pose specific questions that can be addressed by the anonymous 360-degree student surveys.

One model cross-national survey (Formozova & Urmanche, 2014) compared 1,048 students at two universities using a 2×2 design, and found that international students were significantly more satisfied (mean = 54.1 out of 80) than domestic students (53.2) in a U.S. school, but significantly less satisfied (49.8) than domestic students (53.4) in a Russian school. In another report, Professor Jennifer Symonds (2014) of the University of Cambridge has suggested many more possibilities for such “student perception” surveys.

Part two of this report below is a detailed sample using this survey to compare attitudes within Fordham University.

Research: How do law students regard their university?

Starting in 2009, Fordham University researchers developed a 360-degree Student Survey, which could be easily adapted to any school. In this is one-page, 36-item questionnaire, students can express anonymously their views on their school (Bartel, 2009). The survey's 20 scale items had five items each on school (a) facilities, (b) professors, (c) students, and (d) other features. The 20 items were each scored 0–4, so the 4 scales varied from 0–20, and the total from 0–80. The remaining 16 items recorded students' biodata. (See Appendix).

¹ RUDN history: <https://www.youtube.com/watch?v=cAZYUL-xPjI&index=3&list=PLgvejCw5U1S8kh9RH113VsJQmA926D2Pz>

² RUDN ranking: <https://www.topuniversities.com/node/9969/ranking-details/world-university-rankings/2013>

³ RUDN journal: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>

Law School. Since 2009, many students have chosen this survey for their research courses, to test diverse hypotheses about students' views of their university, while amassing a database of over 1,000 Fordham students' surveys. One of these reports focused on Fordham Law School. Haller (2013) confirmed her hypothesis that Fordham Law students scored significantly higher across 14 of 20 items, averaging (57.15) compared with students in the university's other nine schools (53.27). But Fordham University and its Law School have changed greatly since 2013, in a few ways

Building. In 2014, Fordham unveiled its newest addition to the Lincoln Center campus¹. The palatial 22-story, 468,000 square-foot building served the dual purpose of hosting Fordham's School of Law and housing undergraduate freshman students. The 339,000-square-foot portion dedicated to the School of Law "features 26 classrooms, lecture halls, seminar and conference rooms, a two-story atrium, a trial court facility, and a 90,000-volume law library" (Kestenband, 2016, p. 1). Despite exceeding its 250 million dollar budget, the building is a cost-efficient solution to the university's expansion needs in a notoriously expensive real estate location. The visual aesthetics and the detail that went into its construction cannot be overlooked. The building was designated LEED Silver by the U.S. Green Building Council (Kestenband, 2016). It was also one of the recipients of the 2016 International Architecture Award by the Chicago Athenaeum: Museum of Architecture and Design and the European Centre for Architecture Art Design and Urban Studies (Newsroom, 2016).

Food service. Other, more subtle changes have also occurred since 2013. Starting on July 1, 2016, Fordham University as a whole also switched food providers from Sodexo to Aramark (Kozub, 2016), after suffering years of poor food reviews, ranked as the worst campus food by the Princeton Review in 2012. This ranking moved up to number 5 from the bottom in 2013 (Ryan, 2013). At the time of the present study, Aramark had been servicing the university for almost a year. Altogether these changes represent the University's continued investment in its students, albeit at the expense of increasing tuition.

Tuition. As Fordham Law continues to raise its tuition every year the financial gap between it and comparable schools grows larger. At the time of Haller's (2013) study Fordham Law was ranked in the top 20 most expensive law schools in the U.S. and charged full-time students \$50,996. In 2017 U.S. News report ranked Fordham's Law school as 36th in the country, tied with University of Colorado-Boulder. Fordham's tuition for a full time student was \$56,146 which is higher than 20 of the schools ranked 1—35 on the list and over \$20,000 more than University of Colorado — Boulder (Best Law Schools, 2017). However, Fordham Law also ranked 15 among law schools for the highest average graduate salary (Newsroom, 2017). Whether or not this silver lining is enough to mitigate student tuition concerns is unclear.

Regulations. Additionally, two regulation proposed by the American Bar Association (ABA) increased the need for continuous 360 degree feedback. To combat the nationwide decrease in bar passage rates, the first proposal would require accredited law schools to maintain a student bar-passage rate of 75% and to include as many student cases as possible in their annual reports. The second proposal would jeopardize the accreditation of a law school that loses 20% of its' first year students to non-transfer attrition. This

¹ Fordham Law building: <https://artsbeat.blogs.nytimes.com/2014/09/23/new-fordham-building-opens-at-lincoln-center/>

proposal was made under the assumption that schools with high rates of attrition are admitting students who are under-qualified for the program (Hansen, 2016). As of 2016 Fordham's School of Law met both the bar-passage and low attrition requirement. The majority of attrition was due to academic transfers (Standard 509 information report, 2016). However, consistent use of 360-degree feedback could provide insight into why these transfers occur and alert the school to other student trends.

Hypotheses. The present study updated Fordham Law students' views, with two hypotheses: (1) Fordham Law students are more satisfied with their new school than other Fordham students. This was based on the higher satisfaction found by Haller (2013). (2) Like other students, Law students attitudes correlated with their biodata.

Method

Participants were 30 Fordham University Law students in May of 2017, 57% women, 89% day students, 7% living on campus, 10% Catholic, 100% full-time students, 23% employed during school, mean age between 20 to 29 years ($SD = 2.5$), mean number of years at Fordham was 1.83 ($SD = .85$).

These 30 Law students were compared with 1,527 other Fordham students who had previously completed the Fordham 360-degree feedback survey. These 1,527 were 61% women, 62% day students, 35% living on campus, 28% Catholic, 88% full-time students, 69% employed during school, mean age between 20 to 29 years ($SD = 2.5$), mean number of years at Fordham was 1.96 ($SD = .85$).

Materials. The 36-item Student Survey was a modified version of the original Fordham 360-degree feedback Student Survey developed by Bartel (2009), see Appendix. The Student Survey was in three parts: (a) a brief introduction, (b) a 20-item scale, with four 5-item subscales (facilities, professors, students, other), and (c) 16 biodata items and qualitative questions. The 20 items were scored 0 (low) to 4 (high), so the four 5-item scales vary from 0-20, and the total scale from 0-80.

The reliability of the five scales was assessed by Cronbach's alpha, and proved moderate to high for these brief five-item scales: Facilities $\alpha = .64$, Professors $\alpha = .80$, Students $\alpha = .70$, Other $\alpha = .57$, Total $\alpha = .84$.

Procedure. Fordham Law students were approached either between classes or in their cafeteria and asked to complete a short survey on their attitudes towards Fordham. The Student Survey took approximately 10 minutes to complete, and about 50% of students agreed. Their responses were collected and coded in SPSS.

An independent-sample t-test compared the 30 law students with 1,527 other students who previously completed the survey. These results were later compared with Haller (2013). A Pearson correlation also compared the total attitude scores (0–80) with select biodata: age, gender, attendance, number of years at Fordham, employment status, and day/evening schedule.

Results

Our primary hypothesis was strongly confirmed, that Fordham Law students were more satisfied with their experiences than other Fordham students (see Table 1). Based on independent sample t-tests, Law students scored significantly higher on 16 of 20 items,

and all five scales, and significantly lower on only 1 of 20 items (#12, “I like the diversity among students”). Compared with a mean Total score for Law students of 57.15 found by Haller in 2013, the present student found a lower mean of 53.59 for all students, and far higher 62.69 for 30 Law students.

Table 1

Comparison of mean attitudes of Law with other Fordham students

N = 1527	N = 30	Differ? **	Scales and items
Overall	Law		
“Overall, I am satisfied with Fordham...”			
1.72	2.10		cafeteria
2.73	3.37	++	library
2.11	2.80	++	student services
2.83	3.27	+	campus security staff
2.64	3.07	+	computer facilities
12.03	14.61	++	FACILITIES (range = 0 to 20) (α = .644)
“Most professors at Fordham...”			
3.20	3.70	++	are interested in their students’ education
2.96	3.33	+	present course material in a stimulating way.
3.27	3.77	++	are an expert in their subject.
3.05	3.60	++	have high morale.
3.09	3.57	++	are available to students outside the classroom.
15.57	17.97	+	PROFESSORS (range = 0 to 20) (α = .794)
“About Fordham students...”			
2.99	3.57	++	They are hard-working.
2.83	2.70	--	I like the diversity among them.
2.21	2.20		There is a sense of “college life” among students on campus.
2.97	3.37	+	They are friendly.
2.81	3.37	++	They are well-prepared for college work.
13.81	15.21	++	STUDENTS (range = 0 to 20) (α = .716)
Other			
2.51	3.07	++	The student organizations add much to activities on campus.
2.15	2.73	++	Academically, Fordham is comparable to an Ivy League school.
2.58	2.83		Deans seem available and helpful to students.
3.37	3.80	++	The location of this campus is very good.
1.57	2.47	++	Fordham tuition and fees are reasonable next to other schools.
12.18	14.9	++	OTHER (range = 0 to 20) (α = .559)
53.59	62.69	++	TOTAL (range = 0 to 80) (α = .845)

0.69	0.23	--	Employment (0 = no, 1 = part-time, 2 = full-time)
1.96	1.83		Years at Fordham
1.88	2.00	++	Attendance (1 = part-time, 2 = full-time)
0.28	0.10	—	Catholic (0 = no, 1 = yes)
0.35	0.07	--	Live in Fordham dorms (0 = no, 1 = Lincoln Center, 2 = Rose Hill)
1.38	1.11	--	Primary class time (1 = Day, 2 = Evening)
1.95	2.07		Age (in decades)
1.61	1.57		Gender (1 = male, 2 = female)

** Difference: Law students’ mean is significantly higher/lower at $p < .05$ (+ / -) or $p < .01$ (++ / --).

An independent sample t-test found that the present sample of Fordham Law students were significantly more satisfied with their facilities, professors, students and other aspects of their school. On an item by item basis, Fordham Law students had a significantly higher mean for 16 out of the 20 items. Additionally, the total score for Fordham Law students ($M = 62.69, SD = 6.75$) was significantly higher than the total score for the other students, ($M = 53.59, SD = 9.9$), $t(1525) = 4.98, p < .01$.

The second hypothesis was partially confirmed, that students' attitudes varied based on their biodata (Table 2).

Table 2

Pearson Correlation of biodata with 5 attitudes scales, comparing 1527 non-law students with 30 law students (in italic bold)

	Facilities	Professors	Students	Other	Total
Employed (0-2)	.05*	.01	.02	.02	.04
	-.01	-.33	-.16	-.16	-.22
Evening (1-2)	-.12*	.08*	.08*	.06*	.11*
	-.18	.19	.34	.53*	.34
Years at Fordham	-.12*	-.07*	-.10*	.03	-.11*
	.09	.23	-.05	.08	.11
Age	.02	.05*	.04	.01	.04
	-.13	.01	-.02	.11	-.01
Gender (1–2)	-.07	.02	.01	.00	-.01
	.20	-.05	.02	.17	.13

Notes:

* $p < .05$

Employed during the school year: 0 = no, 1 = part-time, 2 = full-time

Evening (primary class time): Day = 1, Evening = 2

Gender: 1 = male, 2 = female

In Table 2, with minor exceptions, we see a generally similar pattern when comparing Law with other students. The total score of 30 Law students correlated $r = +.11$ with their number of years at Fordham ($r = +.11, p = .62$), compared with a significant correlation ($r = -.111, p < .01$) for other Fordham students — indicating that non-law students are significantly less satisfied with Fordham the longer they attend it.

Our secondary hypothesis was that Fordham Law students sampled in 2017 would be more satisfied with their facilities than the sample taken by Haller in 2013. This hypothesis was also supported. The average score for facilities among law students in 2017 was 14.61, nearly 3 points higher than the 11.88 score for facilities in 2014.

Discussion

Strengths and Limitations. While both hypotheses were supported, the study had some limitations. The primary limitation was the small sample size of Law students surveyed in 2017. While significant differences were found between this sample and other Fordham students, it is possible that the sample was not large enough to adequately represent all Fordham Law students. However, the study also had several strengths. First, the comparison group had over 1500 students increased the chance that scores for the comparison group were representative of the Fordham population as a whole. Additionally, while the present

sample of Law Students was small, the results were consistent with Haller's (2013) previous study. Finally, the study was conducted directly after major changes at Fordham University which made the feedback especially valuable.

Significance. The study's findings are significant in a few ways. First, the much higher mean of 62.69 for law students indicates that the enormous amount of money Fordham spent in constructing the new law building has led to a tangible increase in student satisfaction. As Fordham has a history of financial struggles and even now is battling with health coverage for its faculty, studies like this one provide valuable input on resource allocation. By consistently measuring student satisfaction after new additions to the campus, Fordham can gauge which projects have the biggest impact on its students.

Second, this study adds to the small but growing line of research using 360-degree feedback in higher education. As universities continue to grow and play a larger role in the lives of current and future generations it is essential to implement feedback systems that go beyond teacher and course evaluations. For students, 360-degree feedback allows them to express concerns over portions of academic life that were traditionally overlooked. For the university, the feedback is a rich source of self-improvement. By formally surveying their students, universities across the world can clearly gauge the strengths and weaknesses of their institutions.

Future Research. There is much potential for future use of 360-degree feedback at universities, especially at schools with diverse populations or that are spread across multiple campuses. Many institutions could effectively utilize the feedback to see how satisfied different parts of the student body are with their school. Even a relatively small university such as Fordham had significant differences between its law and non-law students.

Larger universities, or ones that have campuses spread across the world could take this a step further. A university that has several campus locations for example, could utilize 360-feedback at each location to better understand the students they serve. It would also be of interest to see how the overall mission and policy of the school translates to campuses in various locations.

REFERENCES

- American Bar Association. (2016). *Fordham University School of Law — 2016 Standard 509 information report.*
- Bartel, C. (2009). *How good is your school: Validation of a student life survey.* Presentation at the 37th Hunter College Psychology Convention, NY, NY.
- Best Law Schools. (2017). Retrieved from: <https://www.usnews.com/best-graduate-schools/top-law-schools/law-rankings/page+2>
- Formozova, A., & Urmanche, A. (2014). Using 360-degree feedback to compare Russian and American university students. *International Psychology Bulletin.* 18(2), 60—64.
- Grafman, D., & Takooshian, H. (2010). *Seeking 360-degree feedback from university students: Why and how?* Presentation to the 38th Hunter College Psychology Convention, New York City.
- Haller, A. (2013). *Law school students' view of their educational experience at Fordham.* Presentation to the 41st Hunter College Psychology Convention, NY, NY.
- Hansen, M. (2016). Proposals to amend law school accreditation standards would require more focus on grads' bar passage. *ABA Journal.* P. 22.

- Hosain, M.S. (2016). 360 Degree Feedback as a Technique of Performance Appraisal: Does it Really Work? *Asian Business Review*, 6(1), 21–24.
- Howard, C. (2016). Top College Rankings 2016: The Full Methodology. *Forbes*. Retrieved from: <https://www.forbes.com/sites/carolinehoward/2016/07/06/top-colleges-ranking-2016-the-full-methodology/#3ffd9c8b5b82>
- Kestenband, R. (2016). Structural engineering at the intersection of two curves. *Civil-Structural Engineer*.
- Kozub, S. (2016). Fordham drops Sodexo for Aramark food service provider. *The Observer*. Retrieved from: <http://www.fordhamobserver.com/breaking-fordham-drops-sodexo-for-aramark/>
- Li, J., Kim, C.Y., Karp, S.R., & Takooshian, H. (2012, Fall). A data-based profile of U.S. social psychology journals: 25 years later. *International Psychology Bulletin*, 16(4), 23–29.
- McCormick, M.A., Takooshian, H., Denmark, F.L., del Pilar Grazioso, M., Velayo, R.S., Wang, A.Y., & Zlokovich, M.S. (2014). Building bridges: Psi Chi and international psychology. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (4), 5–16.
- Newsroom. (2016). Fordham Law building recognized with international architecture award. *Fordham Law News*. Retrieved from: <https://news.law.fordham.edu/blog/2016/07/19/fordham-law-building-recognized-with-international-architecture-award/>
- Newsroom. (2017). Fordham Law ranked top 20 school for highest average salary. *Fordham Law News*. Retrieved from: <http://news.law.fordham.edu/blog/2017/01/27/fordham-law-ranked-top-20-school-for-highest-average-salary/>
- Novikova, I.A. (2013, Summer). Tolerance types of international students. *International Psychology Bulletin*, 17(3), 64–65.
- Riggio, R.E. (2008). *Introduction to Industrial-Organizational Psychology* (6 ed.). Upper Saddle River NJ: Prentice Hall.
- Ryan, C. (2013). Most students label on-campus food favorable, survey finds. *The Fordham Ram*. Retrieved from: <https://fordhamram.com/2013/09/11/most-students-label-on-campus-food-favorable-survey-finds-2/>
- Sears, D.O. (1986). College sophomores in the laboratory: Influences of a narrow data base on social psychology's view of human nature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 515–530.
- Symonds, J.E. (2012, Summer). The international measurement of school perceptions: School environment, school climate, and student attitudes. *International Psychology Bulletin*, 18(2), 72–74.
- Takooshian, H., Mrinal, N.R., & Mrinal, U.M. (2001). Research methods for studies in the field. In L.L. Adler & U.P. Gielen (Eds.), *Cross-cultural topics in psychology* (2 ed.). (pp. 29–46). Westport CT: Praeger.
- Takooshian, H., & Stevens, M.J. (2001, Fall). Collaborating on cross-national research: Why and how. *International Psychology Reporter*, 5(3/4), 13–15. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1037/e550012009-011

Fordham Survey

Please take a moment to give us your frank views about Fordham. Circle each item below, either: (A) Agree strongly, (a) agree, (?) have no opinion, (d) disagree, (D) Disagree strongly.

This survey is anonymous. THANK YOU! **

Overall, I am satisfied with the Fordham:

1. A a ? d D cafeteria.
2. A a ? d D library.
3. A a ? d D student services (bursar, registrar, financial aid...).
4. A a ? d D campus security staff.
5. A a ? d D computer facilities.



Most of my professors at Fordham:

6. A a ? d D are interested in their students' education.
7. A a ? d D present course material in a stimulating way.
8. A a ? d D are expert in their subject.
9. A a ? d D have high morale.
10. A a ? d D are available to students outside the classroom.

About Fordham students:

11. A a ? d D They are hard-working.
12. A a ? d D I like the diversity among them.
13. A a ? d D There is a sense of "college life" among students on campus.
14. A a ? d D They are friendly.
15. A a ? d D They are well-prepared for college work.
16. A a ? d D The student organizations add much to activities on campus.
17. A a ? d D Academically, Fordham is comparable to an Ivy League school.
18. A a ? d D Deans seem available and helpful to students.
19. A a ? d D The location of this campus is very good.
20. A a ? d D Fordham tuition and fees are reasonable next to other schools.

Now please describe yourself:

21. Age: under 20 20-29 30-39 40-49 50-59 60+
22. Gender: Male Female.
23. Employed during school year: No. Yes, part-time. Yes, full-time.
24. I attend Fordham: Part-time. Full-time.
25. My school is (circle:) (undergraduate) FCRH FCLC PCS CBA
(post-graduate) LAW GBA GED GSS GRRE GSAS
26. The number of years have I studied at Fordham = ____ years.
27. (Optional:) My religion: _____.
28. I live in Fordham dorms: No. at LC. at RH.

If so, I have lived ___ years in its dorms.

29. I am an international student: No. Yes, nation: _____

30. I am a veteran studying on the current G.I. Bill: No Yes

If a veteran: I'd say Fordham is a "veteran friendly" school (circle one:)

Not at all 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 very much

31. **Campus?** I study primarily at:

LC-Manhattan RH-Bronx FW-Westchester

32. **Time?** I now study primarily in the: Day Evening

33. (Optional:) The thing I *like* most about Fordham is: [more space on back]

34. (Optional:) The thing I *dislike* most about Fordham is: [more space on back]

35. (Optional:) I offer this suggestion to improve Fordham: [space on back]

36. (Optional:) Any other comments on Fordham or this survey. [space on back]

** *For any questions on this survey, or a free summary of the findings, contact Prof. Harold Takooshian at 212-636-6393 or takoosh@aol.com. For any general comments, contact irb@fordham.edu.*

FORDHAM UNIVERSITY
IRB APPROVAL

This study expires on:	No Expiration Date
<i>Harold Takooshian</i>	

© Voitko, A.M., & Takooshian, H., 2017

Article history:

Received 18 July 2017

Revised 26 August 2017

Accepted 14 September 2017

For citation:

Voitko, A.M., & Takooshian, H. (2017). Call for cross-national research: How do students view their university? *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (4), 371–382. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-371-382

Bio Note:

Anna Maria Voitko — BS in Psychology, a Psi Chi Honor Student at Fordham University in 2017, a peer-reviewer for the Fordham Undergraduate Research Journal, and on the leadership committee for Fordham University Emerging Leaders (New York, USA). E-mail: avoitko@fordham.edu

Harold Takooshian — Ph.D. in Psychology, Professor of Psychology and Organizational Leadership at Fordham University (New York, USA). E-mail: takoosh@aol.com

КАК СТУДЕНТЫ ВОСПРИНИМАЮТ СВОЙ УНИВЕРСИТЕТ: ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ КРОСС-НАЦИОНАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

А.М. Войтко, Г. Такушьян

Университет Фордхэм
60-я ул., 113, Нью-Йорк, штат Нью-Йорк, 10023, США

«Как студенты воспринимают и оценивают свой собственный университет?». Поиск ответа на этот важный, но неоднозначный вопрос дает прекрасную возможность для кросс-национальных исследований. В первой части данной статьи рассматриваются преимущества использования процедуры «360 градусов» для оценки образовательных учреждений: почему и как это может способствовать проведению кросс-национальных исследований. Во второй части представлено описание исследования, проведенного в Университете Фордхэм, с целью выявить изменения в отношении студентов-юристов к своему университету после открытия в 2016 г. нового здания юридического факультета в центре Нью-Йорка стоимостью полмиллиарда долларов.

Ключевые слова: процедура оценки «360 градусов», кросс-национальные исследования, удовлетворенность, высшее образование, университет, студенты-юристы, социальные установки

© Войтко А.М., Такушьян Г., 2017

История статьи:

Поступила в редакцию: 18 июля 2017

Принята к печати: 14 сентября 2017

Для цитирования:

Войтко А.М., Такушьян Г. Как студенты воспринимают свой университет: Возможности для кросс-национальных исследований // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика.* 2017. Т. 14. № 4. С. 371—382. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-371-382

Сведения об авторах:

Войтко Анна Мария — бакалавр психологии, лучший студент Психологического общества почета Psi Chi 2017 года в Университете Фордхэм (Нью-Йорк, США). E-mail: avoitko@fordham.edu

Такушьян Гарольд — Ph.D, профессор психологии и организационного лидерства в Университете Фордхэм (Нью-Йорк, США). E-mail: takoosh@aol.com



DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-383-399

УДК 316.614

ПРЕДИКТОРЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ БЕЗРАБОТНЫХ И ЛИЦ, ЗАНЯТЫХ В СФЕРЕ ТРУДА

Р.М. Шамионов, Е.Н. Еремина

Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского
ул. Астраханская, 83, Саратов, Россия, 410012

В статье обсуждаются результаты исследования предикторов социально-психологической адаптации безработных в соотношении с лицами, имеющими постоянную трудовую занятость. Предполагается, что адаптация работающих и безработных детерминирована различными социально-психологическими явлениями; их определение позволит разработать программы адаптации безработных с сохранением мотивации к самореализации. В исследовании приняло участие 362 человека (33% лиц мужского пола), включая 196 безработных. Использованы стандартизированные методики и разработанные авторами шкалы для оценки характеристик субъектной позиции и адаптационной готовности личности. Обнаружено, что безработные характеризуются более низкими показателями социально-психологической адаптированности и характеристик, имеющих первостепенное значение для адаптации — самопринятия, принятия других, эмоционального комфорта. В регрессионное уравнение последовательно введены социодемографические характеристики, шкалы субъектной позиции, адаптационной готовности, субъективного благополучия и ценностей. Показано, что наиболее сильными предикторами социально-психологической адаптивности работающих являются адаптационная готовность и ценности «активного» спектра, у безработных — показатели субъективного благополучия и ценности «созерцательного» спектра. Общие предикторы адаптации следующие: уровень образования; счастье (положительно) и негативный аффект (отрицательно). В остальных случаях предикторы жестко дифференцированы, характеризуют созерцательную позицию безработных и активную позицию работающих.

Ключевые слова: личность, адаптация, социально-психологическая адаптация, адаптационная готовность, субъектная позиция, ценность, благополучие, безработные

Введение

Проблема социально-психологической адаптации безработных весьма актуальна по ряду причин. Во-первых, возможности трудоустройства весьма ограничены, поскольку большинство вакансий на рынке труда охватывает преимущественно специальности неквалифицированного труда с достаточно низкой оплатой, что снижает их привлекательность. Очевидно, чем дольше продолжается процесс поиска работы, тем ниже его мотивация; а безрезультативные попытки определиться с новой трудовой занятостью часто приводят к блокированию потребности в самореализации и адаптации личности к соответствующей ситуации. В последние годы приобретает популярность такая стратегия преодоления безработицы, как карьерный даунштифтинг — метод социально-психологической

адаптации на основе изменений условий труда (Айсина, 2016), но его эффективность требует более детальной проверки. Во-вторых, потеря работы и длительное ее отсутствие порождают ряд деструктивных эффектов, что требует психологической работы с личностью для восстановления ее самооэффективности. Поэтому необходимы исследования, направленные на выяснение причин или, по крайней мере, факторов социально-психологической адаптации личности как ее психологического ресурса. Наконец, в науке имеются определенные пробелы в изучении данной проблемы, связанные с недостаточной ясностью «вклада» отдельных характеристик личности в вариации социально-психологической адаптированности, что затрудняет разработку программ адаптации безработных и осуществление социально-психологического сопровождения при поиске работы. Особое место в этом ряду также занимает и проблема социального иждивенчества — крайней формы неприятия нормированной профессиональной деятельности с неясным и полифакторным генезом. Можно предположить, что особую роль здесь играет общая адаптация к ситуации безработицы.

Поскольку адаптация личности может происходить разными путями при различных условиях актуализации этой проблемы на жизненном пути и может быть многовариантной с точки зрения взаимодействия личности с проблемной ситуацией (Налчаджян, 2010), принципиальным служит вопрос о том, имеются ли какие-либо существенные различия уровня адаптированности, какова специфика социально-психологической личностной детерминации адаптированности лиц, занятых в сфере труда, и безработных. Можно предположить, что человек, находящийся длительное время (от полугода и более) в статусе безработного, обладает определенным (приемлемым) уровнем социальной адаптации, но при этом это состояние может быть обусловлено иными, нежели у работающих, предикторами. Также важным моментом является и то, что социальная адаптация лиц, занятых в трудовой сфере может быть качественно иной, нежели у безработных. Авторы исходят из того, что социальная адаптация личности обусловлена результатами ее социализации, благодаря которой приобретаются такие нормы и ценности, которые способствуют приспособлению к системе социальных и межличностных отношений в разных условиях бытия человека.

Исследования, проводимые в области социальной адаптации личности, в последние десятилетия значительно активизировались. Теоретические исследования охватывают вопросы разработки понятийного аппарата (Григорьева, 2014; Налчаджян, 2010), определения структуры (Григорьев, 2014; Григорьева, 2014), динамики адаптации (Григорьева, 2014), личностных факторов адаптации (Акименко, 2014, Арендачук, 2015; Григорьев, 2014; Пилишвили, Исмаил, 2016; Шамяионов, 2015). Также научные исследования посвящены анализу процесса адаптации и различных факторов адаптированности как состояния (результата адаптации). Ряд работ посвящен анализу адаптации как источника и механизма развития личности (Петровский, 1984; Шамяионов, 2015). В последние годы достаточно часто вопрос об адаптации рассматривается сквозь призму проблемной ситуации либо риска (Арендачук, 2015; Вагапова, 2011), изучаются характеристики социально-психологической адаптации как психологического ресурса готовности к риску

(Арендачук, 2015), адаптация к риску и принятие риска (Шамяонов, 2015), адаптация к неопределенности (Корнилова, 2013; Леонов, 2015), адаптационная готовность личности к ситуациям социальных изменений (Бочарова, 2015), соотношение адаптационной готовности и особенностей социального взаимодействия (Вагапова, Еськина, 2016), соотношение уверенности и адаптивности личности (Шептура, Крупнов, 2014), стратегии поведения как средств адаптации (Акименко, 2010) и др.

В исследовании Т.Л. Мироновой и Н.Д. Санжижаповой отмечается, что достижение определенного уровня адаптации безработных осуществляется благодаря личностным механизмам регуляции (Миронова, Санжидапова, 2011). Между тем, процесс социальной адаптации безработных может быть затруднен за счет таких личностных качеств, как чувство неполноценности (особенно в спектре моральных и волевых характеристик), избегание трудностей (Балакшина и др., 2013). Однако в первые шесть месяцев после потери работы, как показано в исследовании А.Н. Демина, более значимы для адаптации рефлексивные и социально-демографические характеристики, а в последующие шесть месяцев — психологические и социально-психологические (Демин, 2006). Особенно важным представляется то, что в преодолении безработицы особое значение играют процессуальные (мотивационные характеристики личности) (Демин, 2006) и интернальность (Овчарова, 2012). В соответствии с данными Е.В. Овчаровой, в период с 6 месяцев до 1 года стажа безработицы снижается ситуативная тревожность и повышается личностная и при этом происходит «выгорание» мотивации. Исследователи отмечают наличие различий в уровне социальной адаптированности безработных на разных ее стадиях (при различном «стаже»). Тем не менее, имеются и свидетельства об относительной устойчивости личностных факторов адаптации у различных категорий безработных.

Необходимо отметить и то, что анализ социальной адаптации личности в условиях изменения жизненной ситуации предполагает не просто выяснение вопроса об уровне адаптированности в разных случаях, но изучение динамики и качественных составляющих этого процесса, а также тех усилий или обстоятельств, которые приводят к определенному его результату — состоянию адаптированности или дезадаптированности. Безусловно, определенная адаптационная готовность личности, складывающаяся из опыта адаптации, выступает предпосылкой адаптации. Очевидно, адаптационная готовность к состоянию временной безработицы во многом складывается из опыта этого состояния. Можно предположить наличие связи между адаптационной готовностью и количеством смен мест трудовой занятости.

Адаптация личности в ситуации дестабилизации ее системы отношений, вызванной (как правило) внешними или внутренними причинами в случае безработицы, является важной для сохранения психологического здоровья и ее самореализации. Поэтому анализ различных предикторов адаптации безработных и работающих позволит определить их специфику, величину «вклада» различных переменных в ее вариации (степень охватываемой дисперсии) и наметить пути оказания психологической помощи на основе полученных данных. Такое исследование

дование в отношении лиц, занятых в трудовой сфере, позволит выявить те характеристики, за счет которых их социальная адаптированность находится в относительно стабильном состоянии. Таким образом, данное исследование направлено на последовательный сравнительный анализ предикторов адаптации безработных и лиц, занятых в сфере труда.

Процедура и методы

Выборка. В исследовании приняли участие 362 человека (33% лиц мужского пола) из них 196 безработных, не имеющих трудоустройства 0,5 лет (150 чел., средний возраст 37,7 лет, стандартное отклонение $SD = 10,8$, мужчин — 38,7%) и от 1 до 2 лет (46 чел., средний возраст 41,6 лет, $SD = 11,3$, мужчин — 21,7%); 166 человек — лиц, имеющих постоянную работу (средний возраст 40,7 лет, $SD = 11,3$, мужчин — 30,1%).

Методики. Для измерения параметров социально-психологической адаптации использовалась методика Роджерса — Даймонда в модификации А.К. Осницкого, содержащая шесть основных шкал: «адаптированность», «самоприятие», «приятие других», «эмоциональная комфортность», «интернальность», «стремление к доминированию» (Осницкий, 2004).

Для оценки удовлетворенности жизнью использована шкала Э. Динера в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина (Осин, Леонтьев, 2008). Признаки эмоционального благополучия определялись по шкале позитивных и негативных эмоций Е.Н. Осина, с помощью которой выявлялось эмоциональное состояние индивида за последние две недели посредством выбора прилагательных обозначающих эмоцию (Осин, 2012). Для субъективной оценки счастья использована шкала С. Любомирски в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина (Осин, Леонтьев, 2008), содержащая четыре вопроса.

Для анализа адаптационной готовности разработаны специальные шкалы с 5-балльной размерностью. На основе пилотажного опроса первоначально было выделено 33 шкалы, описывающие адаптационную готовность. В ходе ответов на вопросы данных шкал предлагалось оценить свою готовность по шкале от 1 (совсем не готов) до 5 (готов не задумываясь). В результате статистических процедур и экспертной оценки специалистами (пять кандидатов наук, имеющих научные публикации в области психологии адаптации) были отобраны для последующего анализа 12 шкал, образующих единый фактор после varimax-вращения:

- действовать решительно, если того требует сложившаяся ситуация, невзирая на свои личные неудобства;
- терпеть дискомфорт ради достижения цели;
- планировать свое будущее;
- заранее просчитать последовательность своих действий;
- продумать способы преодоления трудностей, прежде чем начать действовать;
- принять без паники перемены в жизни, смену обстановки и образа жизни;
- постоянно подстраиваться под новые обстоятельства жизни;
- придумать несколько вариантов/моделей поведения для приспособления к новым жизненным обстоятельствам;

— быстро/оперативно изменить свое поведение в соответствии с изменившимися обстоятельствами;

— быть решительным и действовать конструктивно в новых жизненных обстоятельствах;

— пережить без паники провалы и начать все заново/продолжить путь к цели;

— принять неудачу и не опустить руки.

Согласованность-надежность шкал были проверены с помощью α -Кронбаха (показатели варьируют в пределах 0,83—0,85) и корреляционного анализа ($p < 0,01$), которые дали хорошие результаты, позволяющие их использовать в исследовании.

В анкетную часть опросника были включены прямые вопросы, характеризующие «субъектные» установки испытуемого («на собственные силы и ресурсы», «помощь социальных служб», «божью помощь» и др.).

Для диагностики ценностей применялся Опросник *PVQ-R* — Портретный опросник ценностей Ш. Шварца (Шварц и др., 2012). Методика включает 57 пунктов-характеристик в соотношении с которыми предполагается ответ испытуемого по шестибальной шкале («Совсем не похож на меня», «Не похож на меня», «Мало похож на меня», «Умеренно похож на меня», «Похож на меня», «Очень похож на меня»). Методика предполагает определение выраженности 19 ценностей объединенных следующим образом:

— безопасность (безопасность — личная, безопасность — общественная и репутация),

— универсализм (универсализм — забота о других, универсализм — забота о природе, универсализм — толерантность),

— самостоятельность (самостоятельность — мысли и самостоятельность — поступки),

— власть (власть — ресурсы и власть — доминирование),

— конформизм (конформизм — правила, конформизм — межличностный и скромность),

— благожелательность (благожелательность — чувство долга и благожелательность — забота).

Выраженность каждой ценности оценивается от 3 до 18.

Замерялись социально-демографические показатели: пол, возраст, место проживания, семейное положение, уровень образования [отсутствие образования, начальное школьное, среднее школьное, среднее профессиональное, бакалавриат (специалист), магистратура (или более высокое)], религиозные воззрения, доход, национальность.

Все параметры проверены на нормальность распределения. Показатели $AS > 0,05$ для всех *метрических шкал* (например, для шкалы адаптированности $AS_{\text{раб.}} = 0,11$, $AS_{\text{безр.}} = 0,06$; для адаптационной готовности $AS_{\text{раб.}} = 0,29$, $AS_{\text{безр.}} = 0,39$ и т.п.). Это позволяет использовать параметрические методы сравнения, корреляционный анализ и другие методы.

Для статистического анализа были использованы: метод Колмогорова — Смирнова для определения степени соответствия эмпирического распределения нор-

мальному, *ANOVA*, корреляционный анализ по методу Пирсона, сравнительный анализ с использованием *t*-критерия Стьюдента, регрессионный анализ (пошаговый метод) для оценки «вклада» ряда социально-психологических характеристик личности (независимые переменные, предикторы) в вариации адаптированности (зависимой переменной) с применением статистического пакета *SPSS-22*.

Результаты исследования

Результаты описательной статистики и сравнительного анализа основных переменных исследования — среднего (*M*) и стандартного отклонения (*SD*) (табл. 1) показали, что безработные характеризуются более низкими показателями общей социальной адаптации и ряда интегральных характеристик, имеющих первостепенное значение для адаптации — более низкие показатели самопринятия, принятия других, эмоционального комфорта. Кроме того, обнаружена и тенденция к менее выраженной интернальности и более выраженному пессимизму (на уровне $p < 0,10$). Очевидно, отсутствие работы отражается на адаптации личности, причем (судя по показателям стандартных отклонений) с более широким разбросом — от крайних форм дезадаптации к высоким уровням адаптации, а также не только на самопринятии или принятии других, но и на долгосрочных стратегиях жизни, включая приписывание ответственности на внешние объекты и пессимизм.

Таблица 1

Интегральные показатели социальной адаптации
[Integral indicators of social adaptation]

Характеристики социальной адаптации	Работающие		Безработные		<i>t</i> -критерий	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Адаптационная готовность	3,70	0,65	3,72	0,72	-0,201	0,841
Адаптированность	66,89	11,48	62,61	12,54	3,387	0,001
Самопринятие	71,05	16,71	67,03	16,86	2,273	0,024
Принятие других	66,89	11,86	62,30	13,17	3,486	0,001
Эмоциональный комфорт	65,51	15,37	61,87	17,58	2,101	0,036
Интернальность	71,46	13,28	68,81	14,94	1,787	0,075
Стремление к доминированию	51,67	15,90	50,78	14,82	0,55	0,583
Оптимизм	12,10	2,90	12,02	3,18	0,256	0,798
Пессимизм	9,35	4,94	10,20	4,47	-1,709	0,088

Корреляционные матрицы, включающие изучаемые показатели двух групп испытуемых, содержат достаточно большое количество связей, что говорит о перспективности использования регрессионного анализа для выявления предикторов и доли дисперсии зависимой переменной — адаптивности, определяемой социально-психологическими характеристиками личности.

Обратимся к результатам регрессионного анализа с использованием пошагового метода (табл. 2).

Таблица 2

Результаты регрессионного анализа (значимые предикторы)
[Results of regression analysis (significant predictors)]

Предикторы адаптации	Работающие		Безработные	
	ΔR	β	ΔR	β
Уровень образования	03	172*	05	181**
Доход	06	213**		
Возраст			03	-164*
	$R^2 = 0,09$; $F = 7,74$; $p < 0,001$		$R^2 = 0,08$; $F = 7,98$; $p < 0,001$	
Установка на собственные силы и ресурсы	06	202**	—	—
Готовность терпеть временные трудности	02	158*	—	—
Установка на помощь социальных служб	—	—	03	-163
Установка на «Божью помощь»	—	—	03	-155*
	$R^2 = 0,08$; $F = 7,69$; $p < 0,001$		$R^2 = 0,06$; $F = 5,72$; $p < 0,001$	
Готовность решительно и конструктивно действовать в новых обстоятельствах	16	362**	—	—
Готовность просчитать последовательность своих действий	05	249**	—	—
Установка на разрешимость проблем	03	212**	—	—
Готовность рисковать в трудной жизненной ситуации	03	-162*	—	—
Готовность оперативно изменить свое поведение	02	-163*	—	—
Готовность постоянно приспосабливаться	—	—	07	223**
Готовность продумать способы преодоления трудностей, прежде чем действовать	—	—	03	181*
Готовность проявлять агрессию в случае необходимости	—	—	03	-170*
	$R^2 = 0,29$; $F = 13,08$; $p < 0,001$		$R^2 = 0,13$; $F = 9,22$; $p < 0,001$	
Позитивный аффект	—	—	09	260**
Негативный аффект	11	-250**	29	-464**
Счастье	05	241**	02	160*
	$R^2 = 0,16$; $F = 15,69$; $p < 0,001$		$R^2 = 0,40$; $F = 43,17$; $p < 0,001$	
Благожелательность-забота	29	506**	—	—
Скромность	06	-258**	—	—
Самостоятельность-поступки	05	255**	—	—
Благожелательность-чувство долга	—	—	27	431**
Самостоятельность-мысли	—	—	4	273**
Конформизм-межличностный	—	—	3	-197*
	$R^2 = 0,40$; $F = 35,56$; $p < 0,001$		$R^2 = 0,34$; $F = 32,64$; $p < 0,001$	

Примечание. Приняты следующие обозначения уровня статистической значимости стандартизированных коэффициентов регрессии (β): * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

На первом шаге регрессионного анализа авторами введены социодемографические показатели. В результате выяснилось, что в выборке безработных адаптация детерминирована уровнем образования и возрастом. Это говорит о значимой роли образования в их адаптированности, а возраст, наоборот, усложняет адаптацию. В действительности, с возрастом адаптационные способности снижаются в виду более выраженной ригидности (Налчаджян, 2010). В выборке работающих предикторами адаптированности являются уровень образования и доход. Очевидно, экономическая составляющая жизни выступает серьезным фактором приспособления, а уровень образования позволяет достичь более глубокого видения, возможно с обозначением разных путей выхода из проблемных ситуаций. К этим данным, тем не менее, необходимо отнестись с определенной долей осторожности, поскольку часть переменных измерена в неметрических шкалах (пол, образование).

На втором шаге авторами были разработаны и введены шкалы субъектной позиции. Из полученных результатов видно, что у работающей части выборки адаптация обусловлена установками на собственные силы и ресурсы в решении сложных ситуаций и готовность терпеть временные трудности, а у неработающей части — установки на помощь социальных служб и Бога (отрицательно). Иначе говоря, адаптивность первых связана с сильной субъектной позицией, а установки на внешнюю помощь подрывают адаптацию вторых.

На третьем шаге в регрессионную модель введены шкалы готовности к адаптации. Как видно (см. табл. 2), эти показатели объясняют достаточно большую (30%) долю вариаций адаптации у работающей части выборки и вдвое меньше — у неработающей. Готовность решительно и конструктивно действовать в новых обстоятельствах — наиболее сильный предиктор. Существенными предикторами являются также готовность просчитывать последствия своих действий, установка на разрешимость проблем (положительно) и готовность рисковать в трудной жизненной ситуации и оперативно изменять свое поведение (отрицательно). Иначе говоря, адаптации способствуют установки на активные действия, но без риска, продуманно, а риск и готовность изменять свое поведение подрывают ее.

Несколько иначе обстоит дело с предикторами адаптированности безработных. Положительные предикторы — готовность постоянно приспосабливаться и готовность в преодолении трудностей действовать продуманно, а готовность проявлять агрессию, наоборот, снижает ее. Из представленных данных следует, что если у включенных в профессиональную деятельность основным предиктором адаптации является готовность действовать, проявлять активность, то у безработных таковые — готовность приспосабливаться. Это говорит об изначально разных установках в решении проблемных ситуаций, позволяющих первым, очевидно, не допускать ситуации длительной безработицы, а вторым — свыкаться с мыслью и положением нереализованности одной из важнейших жизненных задач.

Анализ характеристик субъективного благополучия как предикторов социально-психологической адаптации показал весомую их предсказательную способность у безработных. Очевидно, положительный и отрицательный аффекты и переживание счастья служат своего рода индикаторами их комфортного бытия. Поскольку абсолютные значения адаптированности у безработных ниже, чем у

работающей части выборки, а показатели субъективного благополучия практически одинаковы, можно предположить, что у первых срабатывают механизмы психологической компенсации, за счет которых преувеличиваются некоторые аффективные характеристики отношения к жизни при реально неустойчивой жизненной ситуации, что и служит для безработных основанием для их адаптации.

Наконец, в регрессионную модель введены ценности. Из полученных результатов следует, что наиболее значимыми для адаптации безработных являются ценности благожелательность-чувство долга, самостоятельность-мысли и конформизм (отрицательно), а у работающих — ценности благожелательность-забота, самостоятельность-поступки и скромность (отрицательно).

Из этих данных следует важная особенность, заключающаяся в том, что для адаптации безработных высоко значимо быть надежным, заслуживающим доверия, развивать собственные идеи и способности, а конформизм как избегание причинения вреда или огорчения другим может способствовать ее снижению; адаптация работающих детерминирована ценностью помощи и заботы о других, самостоятельности в определении собственных действий, но скромность, отказ от публичности может способствовать ее снижению. Казалось бы, основные детерминанты адаптации — схожие ценности, но при ближайшем рассмотрении выясняется их принципиальное отличие, заключающееся в их направленности: активной направленности у работающих и направленности созерцательной — у безработных.

Как видно из представленных данных, детерминантами адаптации у безработных и работающих являются разные переменные, не обнаруживающие никаких пересечений кроме уровня образования. Из этого следует, что личности, находящиеся в разных социальных условиях, характеризующихся принадлежностью или непринадлежностью к какой-либо профессионально-трудовой общности, по-разному приспосабливаются к социальным условиям. Для этого могут быть использованы различные личностные ресурсы — ценностные ориентации (в значительной степени), установки на свои собственные возможности, либо на помощь других.

Из полученных данных следует, что в двух выборках проявляются два основных вида адаптации — в одном случае, адаптация лиц, не имеющих опыта длительного пребывания в статусе безработного и в другом случае — с наличием такого опыта. Если первые не имеют подобной проблемы, то вторые уживаются с ней. Иначе говоря, они адаптируются с сохранением проблемной ситуации (Налчаджян, 2010).

Вместе с тем, данные корреляционного анализа свидетельствуют в пользу снижения адаптации с увеличением стажа безработицы ($r = -0,149$, $p < 0,05$). Не смотря на возможность адаптации личности с сохранением проблемной ситуации (Налчаджян, 2010), в результате исследований обнаружена хоть и слабая, но значимая связь между адаптацией и количеством времени без работы безработной части выборки ($N = 196$; $r = -0,149$, при $p < 0,05$). Это значит, что со временем адаптация не наступает, а напротив, снижается.

Одним из факторов адаптации у безработных служит сила религиозных убеждений ($r = 0,151$, $p < 0,05$). Такой связи у работающих не выявлено. У последних

выражена обратная связь адаптации с количеством прежних мест работы ($r = 0,214$, $p < 0,01$), что свидетельствует о значимости стабильной работы для адаптации личности.

Обсуждение результатов

Исходя из полученных данных, можно констатировать, что безработные характеризуются менее выраженной адаптацией в сравнении с работающими при сходстве прочих обстоятельств — семейного положения, пола и др. Памятуя о том, что адаптация безработных отрицательно связана с возрастом и временем нахождения без работы, можно утверждать, что более возрастная часть этой выборки остается менее адаптированной. При этом возраст и время нахождения без работы не связаны друг с другом. Из этого обстоятельства следует, что совершенно необязательно более длительное нахождение в состоянии безработицы этих лиц, но, что более важно, чем старше безработный, тем он менее адаптирован, следовательно, адаптационные способности возрастной части выборки менее выражены и они острее переживают свою безработицу. Иначе говоря, ситуация безработицы не является стрессовой для большого количества (особенно, молодых) безработных. Подобные результаты были получены в исследовании Е.А. Петраш и В.Б. Никитиной (Петраш, Никитина, 2008), в которых выявлены достаточно высокие показатели адаптированности безработных. За счет каких социально-психологических характеристик личности удается компенсировать безработным дестабилизацию в системе социальной адаптации? Как следует из проведенных исследований, различные социально-психологические явления личности детерминируют уровень адаптации по-разному. Общим для работающих и безработных фактором адаптации служит образование. Очевидно, оно позволяет более свободно и спокойно воспринимать различные изменения в системе жизни и позволяет вести поиск из складывающейся ситуации по разным направлениям за счет дивергентной стратегии. В остальных случаях имеются существенные различия. Хотя вклад в вариации адаптации переменных одного уровня примерно одинаков, их содержание различно. Неожиданно низкий вклад в вариации адаптации обнаружен со стороны переменных, характеризующих субъектную позицию. Согласно данным М.В. Чумакова, волевые испытуемые характеризуются высокой приспособленностью (Чумаков, 2015). В исследовании А.В. Григорьева показано, что субъектная позиция личности в выборе/предпочтении различных форм активности тесно связана с адаптивностью (Григорьев, 2014). Наконец, в исследовании Т.С. Пилишвили и А.М. Исмаил показано, что субъектность связана с «усилиями по дострессовой активизации психических ресурсов с целью минимизации потенциального негативного влияния» (Пилишвили, Исмаил, 2016. С. 79). Иначе говоря, с одной стороны, результаты авторов статьи согласуются с данными исследователей в отношении связи субъектных свойств, но с другой, — отличаются в том, что адаптация может быть детерминирована как субъектной позицией своего Я, так и позицией внешней инстанции (Бог, государство). Очевидно, такая детерминация адаптации безработных (смирительная) служит определенным фактором неконструктивного поведения в сфере поиска работы, ко-

торое основано на созерцательной, неактивной позиции. По сути, это значит, что безработные, приспособившись, не преодолевают проблему, а привыкают к ней, либо перестают воспринимать ситуацию как проблему.

Высокий уровень детерминации адаптации выявлен со стороны характеристик, совокупность которых может быть обобщена понятием адаптационной готовности. Однако и здесь можно увидеть существенные различия. Во-первых, показатель R^2 существенно различается в двух выборках (у безработных он ниже вдвое), что свидетельствует о более низкой детерминации адаптации готовностью к адаптации у безработных. Во-вторых, у работающих адаптация детерминирована конструктивной активностью, установкой на разрешимость проблем, а у безработных — на приспособление, преодоление трудностей. Очевидно, подобная детерминация адаптации безработных служит базисом для замещения целей, связанных с самореализацией.

Весьма важным для социально-психологической адаптации оказывается не столько наличие позитивного аффекта, сколько отсутствие негативного. Это соотносится с результатами исследований И.А. Джидарьян, в которых установлена связь между удовлетворенности жизнью и отсутствием страдания, присущим культуре россиян (Джидарьян, 2013). Возможно, в этом кроется причина столь сильной детерминации адаптации этой переменной.

Наиболее сильная детерминация адаптации исходит со стороны ценностей. Важным представляется сходство видов ценностей (благожелательность и самостоятельность), являющихся предикторами адаптации в двух выборках, но имеющих разные направленности. Опять же, как и предыдущие результаты, они характеризуют различный уровень и направленность активности: у работающих она направлена на поступки, заботы, а у безработных — на рефлексию, мысли, чувство долга. Очевидно, ценности благожелательности в отношении других, связанные с чувством долга, самостоятельности в отношении управления своими идеями и рефлексии способствуют достижению безработными высоких уровней адаптации. Напротив, адаптация работающих в большей степени предполагает значимость активной позиции и «активных» ценностей. Эти данные согласуются с рядом исследований, в которых устанавливаются особенности личностей социальных иждивенцев. Прежде всего, теоретически (Ломов, 1984) и эмпирически (Журавлева, 2009) доказано, что значительное влияние на систему ценностных ориентаций оказывает изменение социального статуса личности. С другой стороны, в ряде исследований установлены различия в строении ценностных ориентаций лиц с высоким и низким уровнем адаптации. В частности, речь идет о качественных различиях в иерархиях и гомогенности/гетерогенности выборов ценностей (Логонова, 2009; Хамзяева, 2014). Очевидно, одним из психологических эффектов изменения статуса личности является изменение ценностной детерминации адаптации. Ценности, как регулятор поведения, определяют направления активности личности и от их места в иерархическом строении зависит конструктивность/деструктивность, эффективность/неэффективность ее поведения, направленного на самореализацию. Таким образом, на основании установок и ценностей, очевидно, выстраиваются адаптационные стратегии личностей, на-

ходящихся в различных жизненных обстоятельствах, успешность или не успешность которых отражается на уровне адаптированности.

Исходя из полученных результатов, наиболее важными и чувствительными с точки зрения изменений сферами социально-психологической помощи безработным в их адаптации являются установление связи между адаптационной готовностью и стратегиями адаптации и самореализации, рефлексии своей ценностной позиции, переоценки целей и своих возможностей, формирование открытой позиции в отношении взаимодействия с другими, поиска наилучших способов самореализации. Наконец, полученные данные могут быть использованы и для прогнозирования успешности адаптации безработных и лиц, занятых в трудовой деятельности.

Выводы

Исходя из проведенного исследования, можно сделать несколько выводов.

Безработные характеризуются менее выраженными показателями социальной адаптации и таких ее оснований, как самопрятие, прятие других, эмоциональный комфорт, нежели лица, состоящие в официальной трудовой деятельности. Тем не менее, абсолютные показатели социальной адаптированности свидетельствуют о достаточном ее уровне и у работающих, и безработных.

Социально-демографические показатели в целом не являются высоко значимыми с точки зрения предсказательной способности вариаций адаптированности. Лишь незначительная часть дисперсии социальной адаптированности обусловлена уровнем образования, доходом, возрастом.

Адаптационная готовность выступает более сильным предиктором адаптивности лиц, занятых в трудовой сфере. Предсказательная оценка адаптационной готовности вариаций адаптивности безработных вдвое ниже. Полученные данные свидетельствуют в пользу того, что адаптационная готовность играет менее значимую роль у безработных, нежели лиц, занятых в трудовой сфере.

С точностью «до наоборот» обстоит дело с предсказательной силой показателей субъективного благополучия: у безработных более чем вдвое они превышают показатели лиц, занятых в трудовой сфере. Оценка жизни как удовлетворительной и счастливой, наличие позитивных эмоций в большей степени обуславливают вариации адаптированности безработных.

Весьма сильными предикторами адаптированности безработных и лиц, занятых в трудовой сфере, служат ценности. Однако их направленность противоположна: адаптированность обусловлена ценностями «активного» спектра у работающих и «созерцательного» спектра у безработных. В остальных случаях предикторы жестко дифференцированы, характеризуя созерцательную позицию безработных и активную позицию работающих.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Айсина Р.М. Карьерный дауншифтинг как стратегия преодоления кризиса, связанного с потерей работы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2016. № 4. С. 31—40.

- Акименко А.К.* Стратегии адаптивного поведения студенческой молодежи и их характеристики // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 1. С. 63—74.
- Акименко А.К.* Взаимосвязь представлений о лжи и стратегий поведения современной молодежи в процессе социально-психологической адаптации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10. № 3. С. 56—61.
- Арендачук И.В.* Личностный потенциал и социально-психологическая адаптированность как ресурс психологической готовности к риску // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. № 3. С. 219—226.
- Балакишина Е.В., Гефеле О.Ф., Юлаева В.А.* Исследование стрессоустойчивости и уровня социально-психологической адаптации безработных граждан // Перспективы науки. 2013. № 3(42). С. 11—14.
- Бочарова Е.Е.* Адаптационная готовность личности к ситуациям социальных изменений // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. № 1. С. 45—51.
- Ваганова А.Р., Еськина Е.С.* Адаптационная готовность учащихся средней школы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5. № 4. С. 350—355.
- Ваганова А.Р.* Экопсихологические характеристики процесса адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2011. № 2. С. 37—41.
- Григорьев А.В.* Личностные качества и характеристики отношений к активности как предикторы социально-психологической адаптации личности в зависимости от направленности реализуемой активности // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 630.
- Григорьева М.В.* Понятийный аппарат психологии адаптации личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 3. С. 259—263.
- Демин А.Н.* Психологические механизмы поведения личности в условиях безработицы // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 2. С. 31—43.
- Джидарьян И.А.* Психология счастья и оптимизма. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2013. 272 с.
- Журавлева Н.А.* Динамика ценностных ориентаций личности в условиях макросоциальных изменений // Макропсихология современного российского общества / под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2009. С. 207—253.
- Корнилова Т.В.* Ригидность, толерантность к неопределенности и креативность в системе интеллектуально-личностного потенциала человека // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2013. № 4. С. 36—47.
- Леонов И.Н.* Влияние толерантности к неопределенности на стратегии совладающего поведения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. № 3. С. 259—61.
- Логинова Е.И.* Ценностные ориентации как фактор нервно-психической и социально-психологической адаптации студентов-первокурсников // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2009. № 3-2. С. 107—111.
- Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
- Миронова Т.Л., Санжижапова Н.Д.* Социально-психологические особенности адаптации безработных женщин // Психология в экономике и управлении. 2011. № 1. С. 36—41.

- Налчаджян А.А. Психологическая адаптация. М.: Эксмо, 2010. 368 с.
- Овчарова Е.В. Психологические особенности безработных в зависимости от стажа безработицы // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 4. С. 103—106.
- Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 4. С. 91—110.
- Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. URL: http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf (дата обращения: 30.03.2016).
- Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. № 1. С. 43—56.
- Петраш Е.А., Никишина В.Б. Внутренняя и внешняя мотивация в детерминации социально-психологической адаптации личности безработных // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 15. С. 369—378.
- Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии, 1984. № 4. С. 15—29.
- Пилишвили Т.С., Исмаил А.М. Проактивный копинг как ресурсный потенциал личности в процессе адаптации к новым условиям жизни // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2016. № 2. С. 75—83.
- Хамзяева О.С. Ценностные ориентации учащейся молодежи полиэтнического региона как фактор социально-психологической адаптации // Primo Aspectu. 2014. Т. 19. № 24(151). С. 122—125.
- Шамионов Р.М. Адаптационная готовность личности — субъекта социального взаимодействия // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15. № 4. С. 106—112.
- Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 1. С. 43—70.
- Шентура А.В., Крупнов А.И. Соотношение уверенности и адаптивности у китайских студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 2. С. 24—28.
- Чумаков М.В. Субъективное благополучие и эмоционально-волевая сфера личности // Вестник Курганского государственного университета. Серия: Физиология, психология и медицина. 2015. № 2(36). С. 96—100.

© Шамионов Р.М., Еремина Е.Н., 2017

История статьи:

Поступила в редакцию: 20 апреля 2017

Принята к печати: 14 сентября 2017

Для цитирования:

Шамионов Р.М., Еремина Е.Н. Предикторы социально-психологической адаптации безработных и лиц, занятых в сфере труда // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2017. Т. 14. № 4. С. 383—399. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-383-399

Сведения об авторах:

Шамионов Раиль Мунирович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной психологии образования и развития Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского (Саратов, Россия). E-mail: shamionov@mail.ru

Еремينا Елена Николаевна — аспирант кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского (Саратов, Россия). E-mail: e-mail: ereminae@mail.ru

PREDICTORS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF THE UNEMPLOYED AND PEOPLE WITH REGULAR EMPLOYMENT

Rail M. Shamionov, Elena N. Yeremina

Saratov State University
Astrakhanskaya str., 83, Saratov, Russia, 410012

Abstract. The article discusses the results of a study on the socio-psychological adaptation predictors of the unemployed in relation to people with regular employment. It is assumed that adaptation of the employed and the unemployed is determined by various socio-psychological phenomena; definition of the phenomena will allow to develop programmes of adaptation for the unemployed with preservation of motivation for self-realization. In total, 362 people (33% of whom were male) took part in the study, including 196 unemployed. Standardized methods and scales developed by the authors for assessing the subject position characteristics and adaptive readiness of a person were used. It was found that the unemployed are characterized by lower indicators of socio-psychological adaptation and characteristics that are of paramount importance for adaptation — self-acceptance, acceptance of others, emotional comfort. Socio-demographic characteristics, scales of subjective position, adaptive readiness, subjective well-being and values were consistently introduced to the regression equation. It is shown that adaptive readiness and values are the strongest predictors for the employed, while indicators of subjective well-being and value are more significant for the unemployed. The general predictors of adaptation are the level of education, happiness (positively) and negative affect (negatively). In other cases, the predictors are strictly differentiated.

Key words: personality, adaptation, adaptive readiness, socio-psychological adaptation, subjective position, value, well-being, unemployed

REFERENCES

- Akimenko, A.K. (2010). The Interrelationship of Representations about a Lie and the Strategy of Behaviour of Modern Youth During Social-Psychological Adaptation. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philosophy, Psychology, Pedagogy. Developmental Psychology*, 10(3), 56—61. (In Russ.).
- Akimenko, A.K. (2014). Strategies of Adaptation Behavior of Students Youth and Their Characteristic. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 3(1), 63—74. (In Russ.).
- Arendachuk, I.V. (2015). Personal Potential and Socio-Psychological Adaptation as a Resource of Psychological Readiness to Take Risks. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 4(3), 219—226. (In Russ.).

- Aysina, R.M. (2016). Career downshifting as a strategy for coping with job loss. *Vestnik MGOU seriya Psikhologicheskiiye nauki*, (4), 31—40. (In Russ.).
- Balakshina, E.V., Gefele, O.F., & Yulaeva, V.A. (2013). Study of Stress Resistance and Level of Socio-Psychological Adaptation of the Unemployed. *Science Prospects*, 3(42), 11—14.
- Bocharova, E.E. (2015). Adaptation Readiness of Personality to Situations of Social Changes. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 4(1), 45—51. (In Russ.).
- Chumakov, M.V. (2015). Subjective Well-Being and Emotional-Volitional Sphere of the Personality. *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Fiziologiya, psihologiya i medicina*, 2(36), 96—100. (In Russ.).
- Diomin, A.N. (2006). Psychological mechanisms of personality behavior under the unemployment conditions. *Psikhologicheskii journal*, 27(2), p. 31—43. (In Russ.).
- Dzhidaryan, I.A. (2013). *Psihologiya schast'ja i optimizma*. Moscow: Institute of Psychology RAS Publ. (In Russ.).
- Grigorev, A.V. (2014). Personal Qualities and Characteristics of the Relationship to the Activity as Predictors of Social and Psychological Adaptation of the Person, Depending on the Focus of the Activity Implemented. *Modern problems of science and education*, (5), 630.
- Grigoreva, M.V. (2014). Concept Apparatus in Psychology of Personality's Adaptation. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 3(3), 259—263. (In Russ.).
- Hamzyaeva, O.S. (2014). Valuable Orietations of Students Polyethylene Conical Region as a Social and Psychological Adaptation. *Primo Aspectu*, 19(24), 122—125. (In Russ.).
- Kornilova, T.V. (2013). Rigidity, Tolerance for Uncertainty and Creativity in the System of Intellectual and Personality Potential. *Moscow University Psychology Bulletin*, (4), 36—47.
- Leonov, I.N. (2015). Influence of Tolerance towards Uncertainty on the Strategy of Coping Behavior in Managers. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 4(3), 259—261. (In Russ.).
- Loginova, E.I. (2009). Value Orientation as a Factor of First-year Students' Psychosocial and Neuro-Psychic Adaptation to Study Conditions. *Vestnik of Saint-Petersburg State University. Series 12. Sociology*, (3-2), 107—111. (In Russ.).
- Lomov, B.F. (1984). *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii*. Moscow: Nauka. (In Russ.).
- Mironova, T.L., & Sanzhizhapova, N.D. (2011). Socially-Psychological Features of Adaptation of Jobless Women. *Psychology in Economics and Management*, (1), 36—41. (In Russ.).
- Nalchadjian, A.A. (2010). *Psychological adaptation*. Moscow: Eksmo. (In Russ.).
- Osin, E.N. (2012). Measuring Positive and Negative Affect: Development of a Russian-language Analogue of PANAS. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 9(4), 91—110. (In Russ.).
- Osin, E.N., & Leontiev, D.A. (2008). *Approbation of Russian-language versions of two scales of rapid assessment of subjective well-being*. Proceedings of the III All-Russian Sociological Congress. Moscow: Institute of Sociology, Russian Academy of Sciences, Russian Society of Sociologists. Available at: http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf (Accessed 30 March 2016). (In Russ.).
- Osnitsky, A.K. (2004). Determination of the Characteristics of Social Adaptation. *Psihologija i Shkola*, 1, 43—56. (In Russ.).
- Ovcharova, E.V. (2012). Psychological Peculiarities of Unemployed and their Correlation with Unemployment Term. *Vestnik YarGU. Seriya Gumanitarnye nauki*, (4), 103—106. (In Russ.).

- Petrash, E.A., & Nikishina, V.B. (2008). Internal and External Motivation in the Determination of Social and Psychological Adaptation of the Unemployed Person. *Siberian Pedagogical Journal*, (15), 369—378. (In Russ.).
- Petrovsky, A.V. (1984). The Problem of Personality Development from the Standpoint of Social Psychology. *Voprosy Psichologii*, (4), 15—29. (In Russ.).
- Pilishvili, T.S., & Ismaeel, A.M. (2016). Proactive Coping as a Personal Potential Resource in the Process of Adaptation to New Life Conditions. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (2), 75—83. (In Russ.).
- Shamionov, R.M. (2015). Adaptation Readiness of the Personality as a Subject of Social Interaction. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 15(4), 106—112. (In Russ.).
- Sheptura, A.V., & Krupnov, A.I. (2014). Ratio of Confidence and Adaptability of Chinese Students. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (2), 24—28. (In Russ.).
- Shvarts, S.H., Butenko, T.P., Sedova, D.S., & Lipatova, A.S. (2012). Theory of Basic Personal Values: Validation in Russia. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 9(1), 43—70. (In Russ.).
- Vagapova, A.R. (2011). Ecopsychological Characteristics of the First-Year Students Adaptation Process to the Educational Environment of University. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, (2), 37—41. (In Russ.).
- Vagapova, A.R., & Es'kina, E.S. (2016). Adaptive Readiness of Secondary School Students. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 5(4), 350—355. (In Russ.).
- Zhuravleva, N.A. (2009). Dynamics of the Value Orientations of the Individual in the Conditions of Macrosocial Changes. In: A.L. Zhuravlev, & A.V. Yurevich (Eds.), *Macropsychology of Modern Russian Society* (pp. 207—253). Moscow: Institute of Psychology RAS Publ. (In Russ.).

© Shamionov, R.M., & Yeremina, E.N., 2017

Article history:

Received 20 April 2017

Revised 19 July 2017

Accepted 14 September 2017

For citation:

Shamionov, R.M., & Yeremina, E.N. (2017). Predictors of Social and Psychological Adaptation of the Unemployed and People with Regular Employment. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (4), 383—399. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-383-399

Bio Note:

Rail M. Shamionov — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Chair of Social Educational and Developmental Psychology at Saratov State University (Saratov, Russia). E-mail: shamionov@mail.ru

Elena N. Eremina — Postgraduate student of the Chair of Social Educational and Developmental Psychology at Saratov State University (Saratov, Russia). E-mail: e-mail: ereminae@mail.ru



DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-400-412

УДК 159.923.2

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О НОРМАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ГОССЛУЖАЩИХ

А.А. Обознов¹, А.С. Герасимова², Ю.В. Бессонова¹,
Р.В. Агузумцян³, Л.А. Петросян³

¹ Институт психологии РАН

Ярославская ул., 13, Москва, Россия, 129366

² Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Победы ул., 85, Белгород, Россия, 308007

³ Академия государственного управления Республики Армения

Киевян ул., 8, Ереван, Республика Армения, 375028

Предложено понятие нормативной направленности личности госслужащих, в котором раскрывается, как должна быть организована их мотивационно-смысловая сфера для выполнения профессиональной деятельности в соответствии с ее общественным предназначением. Исходя из приоритета общественного предназначения государственной службы, обоснована иерархическая структура нормативной направленности личности госслужащих. Ведущими в ней являются социальные мотивы, связанные с осознанием предназначения служить на благо Отечества, а также собственно профессиональные мотивы, связанные с достижением определенных ролевых позиций в деятельности. Подчиненные — материальные мотивы и мотивы саморазвития. Тем, кто готовит себя к государственной службе, необходимо иметь осознанное представление о требуемом соподчинении смыслообразующих мотивов, т.е. о нормативной направленности личности госслужащего. В исследовании приняли участие 63 студента 2-го и 4-го курсов, обучающиеся в одном из институтов управления России по специальности «Таможенное дело» и 51 студент 1-го и 2-го курсов, обучающиеся в Академии государственного управления Республики Армения, а также 4 эксперта (по два с российской и армянской стороны), имевшие многолетний опыт государственной службы. Использовалась авторская анкета закрытого типа, содержащая перечень 18 личных целей, которыми должны руководствоваться госслужащие в своей профессиональной деятельности. Инструкция требовала выбора 5-и наиболее приоритетных целей. У абсолютного большинства (от 66 до 90%) российских и армянских студентов представления о должном соподчинении мотивов госслужащих не соответствовали нормативной направленности. По представлениям студентов, ведущими для госслужащих служат мотивы саморазвития, самосозидания и материальные мотивы. Соответствующие представления экспертов, имевших многолетний опыт в органах государственной службы, соответствовали нормативной направленности. Обосновывается необходимость разработки специальных психолого-педагогических программ по развитию у студентов нормативной направленности личности госслужащих.

Ключевые слова: нормативная направленность личности, смыслообразующие мотивы, студенты, госслужащие, государственная служба

Введение

В современном обществе предназначение государственной службы, как и любой профессиональной деятельности, включает, по крайней мере, три аспекта рассмотрения. Во-первых, рассмотрение общественного предназначения государственной службы, выраженного в социальной значимости и востребованности ее целей и результатов. Во-вторых, рассмотрение государственной службы как деятельности, результаты которой обеспечивают материальное и социальное благополучие госслужащих. В-третьих, ее предназначение в том, что она становится сферой личностного и профессионального саморазвития госслужащих, рассматриваемого не только как исходящее от них устремление, но и как требование общества (Деркач, 2001). При этом общественное предназначение целей и результатов государственной службы является приоритетным по отношению к двум другим его видам (Психология профессиональной деятельности..., 2004).

Как отмечал А. Н. Леонтьев, мотивацию человека нельзя понять, рассматривая его индивидуальные потребности как первичные и основные, и упуская из виду, «...что в обществе человек находит не просто внешние условия, к которым он должен приравнивать свою деятельность, ...что сами эти общественные условия несут в себе мотивы и цели его деятельности, ее средства и способы; словом, что общество производит деятельность образующих его индивидов» (Леонтьев, 1975. С. 83).

Прежде всего, данное положение относится к профессиональным видам деятельности, в которых содержатся указания на мотивы, выражающие ее предназначения — общественно значимые результаты деятельности, обеспечение материального и социального благополучия включенных в деятельность людей, их личностное и профессиональное саморазвитие. Эти мотивы выполняют для человека функцию задаваемых обществом смыслообразующих ориентиров (мотивов-ориентиров) профессиональной деятельности. Для предотвращения конфликтов и достижения гармонии мотивов-ориентиров в профессиональном сознании личности требуется их определенное соподчинение.

В этой связи, предлагается понятие *нормативной направленности*¹ личности профессионала, раскрывающее иерархию мотивов-ориентиров, в которой доминирующими являются мотивы-ориентиры общественной значимости результатов деятельности (Обознов, 2014; Обознов с соавт., 2016). В данном понятии раскрывается общий принцип организации в профессиональном сознании человека мотивов-ориентиров деятельности. Такая организация может приобретать особенности, порождаемые спецификой целей, содержания и результатов профессиональной деятельности.

В исследовании нормативной направленности личности спасателей МЧС установлен следующий состав мотивов-ориентиров: спасение жизни пострадавших, оказание им медицинской и психологической помощи; устранение последствий чрезвычайных ситуаций; обеспечение спасателями собственной безопасности в процессе деятельности. В соответствии с сформулированным ранее общим принципом, нормативная направленность личности спасателей предполагает, что до-

¹ От лат. *norma* — руководящее начало, правило, образец.

минирующими служат мотивы-ориентиры спасения жизни людей, оказания им медицинской и психологической помощи в сочетании с устранением последствий чрезвычайных ситуаций. Необходимым и обязательным условием решения этих задач является обеспечение спасателями личной безопасности: нарушение правил безопасности может привести не только к травмам самих спасателей, но и невозможности оказания помощи пострадавшим в чрезвычайных ситуациях (Бессонова, Обознов, 2016).

Нормативная направленность личности госслужащих

Обращение к понятию нормативной направленности личности госслужащих диктуется необходимостью соподчинения и гармонизации мотивов-ориентиров их профессиональной деятельности. Исходное (родовое) — понятие направленности личности, введенное в отечественную психологию для объяснения феномена устойчивой устремленности мыслей, чувств, желаний, фантазий и поступков. Считается, что такая устремленность есть следствие доминирования ведущих мотивов: доминирование социальных мотивов обуславливает направленность личности «на других», эгоцентрических мотивов — «на себя», практических — «на дело» (Божович, 1968).

Сходство понятий направленности личности и нормативной направленности личности госслужащих состоит в том, что в них фиксируются два общих момента:

- наличие в мотивационно-смысловой сфере личности ведущих и подчиненных мотивов;
- доминирование ведущих мотивов в придании устойчивой направленности активности личности.

Различие этих понятий состоит в следующем. В понятии направленности личности отражен феномен, зафиксированный эмпирическими методами и показывающий, какой бывает направленность личности. В понятии нормативной направленности личности госслужащих отражен образец соподчинения мотивов-ориентиров, выполняющих для госслужащих функцию придания смысла их профессиональной деятельности.

В результате проведенных в Российской академии государственной службы исследований мотивационно-смысловой сферы госслужащих были выявлены следующие группы мотивов-ориентиров: социальные мотивы, материальные мотивы, мотивы самосохранения и саморазвития, мотивы безусловной самозащиты и самосохранения, собственно профессиональные мотивы (Психология профессиональной деятельности..., 2004). Данные группы мотивов-ориентиров присущи, по мнению авторов этих исследований, любому субъекту профессиональной деятельности. Для деятельности госслужащего принципиальное значение имеет как групповая, так и внутригрупповая иерархия мотивов-ориентиров.

В соответствии с общим принципом соподчинения мотивов-ориентиров, ведущими в нормативной направленности госслужащих являются социальные мотивы-ориентиры, связанные с осознанием служить и трудиться на благо Отечества, способствовать социальному благополучию, стремлением внести свой вклад в развитие общества, государства, а также собственно профессиональные мотивы, связанные с достижением определенных ролевых позиций в деятельности — ли-

дер, организатор, исполнитель. Подчиненные — материальные мотивы плюс мотивы-ориентиры самосовершенствования, самосозидания и мотивы-ориентиры безусловной самозащиты и самосохранения.

Предложенная иерархическая структура нормативной направленности личности госслужащих выполняет функцию образца для соподчинения в профессиональном сознании госслужащих мотивов-ориентиров государственной службы. Подчеркнем, что такое соподчинение мотивов-ориентиров означает не «подавление» одних групп мотивов другими, а их гармонизацию: доминирующие мотивы-ориентиры задают границы (включая нравственные), в рамках которых могут быть реализованы подчиненные мотивы-ориентиры. Например, устремления, порождаемые мотивами самосовершенствования и самосозидания, реализуются в границах, задаваемых социальными и профессиональными мотивами-ориентирами.

Результаты эмпирического исследования студентов о нормативной направленности личности госслужащих

Актуальность исследования. Становление нормативной направленности личности госслужащих следует считать одной из важнейших задач их профессионального развития, по крайней мере, не менее важной, чем овладение профессиональными компетенциями и формирование профессионально-важных качеств. Эта задача приобретает особую актуальность на этапе профессионального обучения студентов в профильных учебных заведениях, готовящих будущих сотрудников государственной службы. Решение данной задачи предполагает формирование у них осознанных представлений о нормативной направленности личности госслужащих.

Можно полагать, что специфика современных социально-экономических условий нашей страны обуславливает доминирование в этих представлениях мотивов-ориентиров материального благополучия, а не социальных мотивов-ориентиров, выражающих общественное предназначение государственной службы. Косвенным подтверждением тому служат результаты исследования представлений студентов вузов об элите. Им предлагалось в свободной форме перечислить качества, которыми должны обладать представители профессиональной элиты. Наиболее часто указывались качества, развитие которых связано с учебно-профессиональными мотивами — новые знания, умения, навыки, развитие интеллекта, культуры личности и др. Далее, в порядке убывания по частоте, указывались личностные качества (коммуникабельность, целеустремленность и др.), становление их связано с мотивами саморазвития и личностного роста, и лишь в последнюю очередь — качества связанные с мотивами общественного предназначения профессии (служение обществу и др.). Автор исследования делает вывод, что современная студенческая молодежь отдает предпочтение элите «знания», а не элите «достоинства» и подчеркивает необходимость воспитания патриотизма и служения своему народу со студенческой скамьи (Карабущенко, 2016).

Отметим, что, несмотря на обширное количество публикаций по проблеме мотивации сотрудников государственной службы, тема представлений о норма-

тивной направленности личности госслужащих остается практически неразработанной.

Цель исследования заключалась в выявлении представлений студентов профильных вузов о нормативной направленности личности госслужащих.

Методика. Использовалась авторская анкета (А.С. Герасимова, А.А. Обознов) закрытого типа, содержащая перечень личных целей, которыми госслужащие должны руководствоваться в своей профессиональной деятельности. Эти цели выражали содержание трех групп мотивов-ориентиров, образующих иерархическую структуру нормативной направленности личности госслужащих: общественного предназначения, обеспечения материального и социального благополучия, личностного и профессионального саморазвития.

Образец анкеты

Специальность _____ Курс обучения ___ Возраст ___ Пол ___

Инструкция: отметьте, пожалуйста, какими личными целями должны руководствоваться в своей профессиональной деятельности сотрудники государственной (таможенной) службы. Для этого:

- сначала внимательно прочтите весь перечень личных целей;
- выберите и обведите порядковые номера **пяти** приоритетных личных целей, которыми, по вашему мнению, должны руководствоваться сотрудники государственной (таможенной) службы;
- при необходимости впишите свой вариант ответа (личную цель).

Перечень личных целей.

1. Похвалы непосредственного начальника, вышестоящего руководства.
2. Материальное вознаграждение, премия.
3. Положительные отзывы людей о своей службе.
4. Положительные отзывы о государственной (таможенной) службе в прессе, Интернете, на телевидении, других СМИ.
5. Овладение новыми способами, средствами решения служебных задач.
6. Развитие личностных профессионально-важных качеств (стрессоустойчивость, ответственность, гибкость, быстрота принятия решения и др.).
7. Положительные отзывы сослуживцев.
8. Достойная пенсия.
9. Лучше узнать свои сильные и слабые стороны.
10. Удовлетворять познавательный интерес по отношению к жизни, людям, службе.
11. Оказывать влияние на развитие и благополучие общества.
12. Изменить что-то к лучшему в работе государственной (таможенной) службы.
13. Повышение по службе.
14. Материальное благополучие семьи (жилье, отпуск, учеба детей).
15. Переживание позитивных эмоций от службы и ее результатов.
16. Найти свое профессиональное призвание.
17. Выполнять предназначение сотрудника государственной (таможенной) службы.

18. Наладить деловые отношения с сослуживцами, непосредственным начальником.

Ваш вариант _____

Ключ к анкете. Цели, выражающие мотивы-ориентиры:

- общественного предназначения государственной службы (3, 4, 11, 12, 17, 18);
- обеспечения материального и социального благополучия (1, 2, 7, 8, 13, 14);
- личностного и профессионального саморазвития (5, 6, 9, 10, 15, 16).

Выборка. В исследовании приняли участие студенты 2-го (32 человека) и 4-го (31 человек) курсов одного из институтов управления России, обучающиеся по специальности «Таможенное дело» (всего 63 человека), и студенты 1-го и 2-го курсов, обучающиеся в Академии государственного управления Республики Армения (всего 51 человек). Уровень владения русским языком армянскими студентами был достаточным для понимания содержания инструкции, вопросов анкеты и осмысленных ответов на них. Привлечение к исследованию студентов двух стран объясняется предположением о доминирующем влиянии сходных социально-экономических условий в этих странах на представления студентов о нормативной направленности личности госслужащих.

В исследовании приняли участие 2 российских эксперта (главный таможенный инспектор областной таможни и преподаватель института управления с 20-летним стажем подготовки специалистов таможенной службы) и 2 армянских эксперта (сотрудник государственной службы со стажем работы на госслужбе 21 год и преподаватель Академии государственного управления с 25-летним стажем подготовки госслужащих). Эксперты после выбора пяти приоритетных личных целей дополнительно их ранжировали по степени значимости.

Результаты. В таблице 1 представлены данные о пяти приоритетных (наиболее часто выбираемых) личных целях, которыми, по мнению студентов России и Армении, должны руководствоваться госслужащие. Как следует из данных (см. табл. 1), независимо от страны обучения первые 3—4 позиции по частоте выбора занимают те личные цели, которые выражают мотивы-ориентиры материального и социального благополучия госслужащих, их самосовершенствования и самосозидания. Личные цели, выражающие мотивы-ориентиры общественного предназначения государственной службы, занимают последние позиции. Интересно, что в российской выборке данная тенденция сохраняется от 2-го к 4-му курсу обучения в институте управления. Например, личные цели, выражающие мотивы-ориентиры самосовершенствования и самосозидания, указываются российскими и армянскими студентами в числе приоритетных для госслужащих в два и более раз чаще, чем личные цели, выражающие мотивы-ориентиры общественного предназначения службы. Особо следует отметить, что цель «Выполнять предназначение сотрудника государственной (таможенной) службы» (п. 17 анкеты) вообще не представлена в табл. 1, так как ее включали в число приоритетных целей относительно небольшое количество респондентов — 34% второкурсников и 28% четверокурсников института управления (Россия), а также 10% студентов начальных курсов Академии государственного управления (Армения).

Таблица 1

Приоритетные личные цели, которыми, по представлениям студентов, должны руководствоваться сотрудники государственной службы
[Personal priority goals that should guide civil servants according to students]

№ п/п	Институт управления (Россия), специальность «Таможенное дело»		Академия государственного управления (Армения), 1—2 курсы
	2 курс	4 курс	
1	Развитие личностных профессионально-важных качеств — 78%	Развитие личностных профессионально-важных качеств — 78%	Развитие личностных профессионально-важных качеств — 65%
2	Материальное благополучие семьи (жилье, отпуск, учеба детей) — 69%	Материальное благополучие семьи (жилье, отпуск, учеба детей) — 66%	Овладение новыми способами и средствами решения служебных задач — 55%
3	Найти свое профессиональное призвание — 44%	Материальное вознаграждение, премии — 41%	Лучше узнать свои сильные и слабые стороны — 47%
4	Повышение по службе — 40%	Найти свое профессиональное призвание — 38%	<i>Изменить что-то к лучшему в работе государственной службы</i> — 45%
5	<i>Оказывать влияние на развитие и благополучие общества</i> — 38%	<i>Положительные отзывы от людей о своей службе</i> — 34%	<i>Оказывать влияние на развитие и благополучие общества</i> — 37%

Примечание. Цифры обозначают частоту выбора данной цели респондентами (в процентах); курсивом выделены цели, выражающие мотивы общественного предназначения государственной службы.

Таким образом, представления подавляющего большинства опрошенных студентов не отвечают содержанию понятия нормативной направленности личности госслужащих. Это означает, что для студентов государственная служба имеет смысл, прежде всего, как активность по обеспечению материального и социального благополучия, и сфера личностного и профессионального роста. Общественное предназначение государственной службы приобретает, по сути, подчиненный смысл. Можно полагать, что выявленные представления студентов связаны со спецификой их профессионального становления на этапе обучения в вузах. На этом этапе перед студентами в качестве главных задаются цели овладения знаниями, умениями и компетенциями, развития личностных и иных профессионально-важных качеств, необходимых для выполнения будущей деятельности. Нельзя исключить и того, что некоторые студенты исходно руководствовались мотивами престижности профессий госслужащих, либо мотивами поиска своего профессионального призвания опытным путем, не планируя в дальнейшем работать в сфере государственной службы. Кроме того, приоритетность материальных мотивов определяется, о чем упоминалось ранее, и даже задается идеологическими установками обществ рыночного типа, к которым относятся Россия и Армения. В этих условиях значимость личных целей, выражающих мотивы-ориентиры общественного предназначения государственной службы, снижается.

Представления российских и армянских экспертов, в отличие от студентов, соответствуют понятию нормативной направленности личности госслужащих (табл. 2).

Таблица 2

**Приоритетные личные цели, которыми, по представлениям экспертов, должны руководствоваться сотрудники государственной службы
[Personal priority goals that should guide civil servants according to experts]**

№ п/п	Государственная (таможенная) служба (Россия)		Государственная служба (Армения)	
	Главный таможенный инспектор	Преподаватель института управления России	Сотрудник госслужбы	Преподаватель академии госслужбы Армении
1	<i>Выполнять предназначение сотрудника таможенной службы</i>	<i>Выполнять предназначение сотрудника таможенной службы</i>	<i>Выполнять предназначение сотрудника госслужбы</i>	<i>Возможность изменить что-то к лучшему в работе госслужбы</i>
2	<i>Оказывать влияние на общественное развитие и благополучие</i>	Найти свое профессиональное призвание	<i>Оказывать влияние на общественное развитие и благополучие</i>	Удовлетворять познавательный интерес по отношению к жизни, людям, службе
3	<i>Возможность изменить что-то к лучшему в работе таможенной службы</i>	Стремление постоянного обучения, повышения квалификации	Возможность изменить что-то к лучшему в работе госслужбы	<i>Выполнять предназначение сотрудника госслужбы</i>
4	Повышение по службе	Развитие личностных профессионально важных качеств	Обеспечить материальное благополучие семьи (жилье, отпуск, учеба детей и др.)	<i>Положительные отзывы о государственной службе в прессе, Интернете, на телевидении, других СМИ</i>
5	Обеспечить материальное благополучие семьи (жилье, отпуск, учеба детей и др.)	Обеспечить материальное благополучие семьи (жилье, отпуск, учеба детей и др.)	Удовлетворять познавательный интерес по отношению к жизни, людям, службе	Обеспечить материальное благополучие семьи (жилье, отпуск, учеба детей и др.)

Примечание. Курсивом выделены цели, выражающие мотивы общественного предназначения государственной службы.

Согласно представлениям экспертов, личные цели, которые выражают социальные и собственно профессиональные мотивы, должны быть для госслужащих ведущими в направленности их личности. Так, по представлениям экспертов, личная цель «Выполнять предназначение сотрудника государственной (таможенной) службы», должна иметь для госслужащих более высокий приоритет по сравнению с целями, выражающими мотивы самосовершенствования и самосозидания, а также материальные мотивы.

Таким образом, понятие нормативной направленности личности госслужащих получило эмпирическое подтверждение в соответствующих представлениях российских и армянских экспертов. Это соответствие особенно выражено у экспертов, непосредственно включенных в деятельность госслужащих — главного таможенного инспектора одной из областных таможен (Россия) и сотрудника государственной службы (Армения).

Обсуждение результатов. Результаты проведенного эмпирического исследования показали, что в представлениях российских и армянских студентов профильных вузов государственная служба осмысливается как сфера деятельности, прежде всего связанная с реализацией мотивов собственного материального и социального благополучия, самосовершенствования и самосозидания.

Поэтому актуальная задача состоит в разработке специальных психолого-педагогических программ по развитию у студентов осознанных представлений о нормативной направленности личности госслужащих, реализующей основополагающее предназначение государственной службы — обеспечение защиты интересов страны и ее граждан. Методологической основой этих программ служит положение, что опираясь на общественное предназначение задач, поставленных перед человеком, необходимо поднимать на более высокий (общественный) уровень мотивы, которыми он руководствуется при их решении (Рубинштейн, 1976). Однако само по себе включение человека в решение общественно значимых задач есть необходимое, но еще недостаточное условие для развития у него более высокого, общественного уровня смыслообразующих ведущих мотивов деятельности. Необходимы его осознанные усилия по нахождению, открытию для себя и устойчивому сохранению общественного смысла профессиональных задач, особенно при выполнении достаточно характерных для многих видов государственной службы повторяющихся заданий, субъективно воспринимаемых как однообразные и рутинные.

В этой связи, заслуживает внимания предложенный Г.Е. Залесским (Г.Е. Залесский, 1994) ценностно-нормативный метод изучения усвоения и применения человеком общественно выработанных ценностей и норм при выборе целей, действий и поступков в различных жизненных ситуациях. Данный экспериментальный метод включает систему последовательных заданий проблемного типа, требующих ценностно-смысловой ориентировки — соотнесения осуществляемого выбора с его возможными ценностно-смысловыми основаниями. Эти основания заранее отбираются человеком самостоятельно, либо задаются ему. Метод обладает диагностическим и формирующим потенциалом, позволяя не только выявлять способы ценностно-смысловой ориентировки, но и обучать им человека. Эффективность ценностно-нормативного метода была подтверждена в исследовании способов ценностно-нормативной ориентировки студентов в ситуациях подготовки и публичной защиты выпускных квалификационных работ (Герасимова, 2013).

Ценностно-нормативный метод может быть использован для формирования у студентов представлений о нормативной направленности личности госслужащих. Мотивы-ориентиры деятельности госслужащих — социальные, материальные, самосозидания и саморазвития, самозащиты и самосохранения, собственно профессиональные мотивы — задаются студентам в качестве возможных ценностно-смысловых оснований для принятия решений в процессе выполнения типовых профессиональных задач. При этом студенты должны соподчинять мотивы-ориентиры, выбираемые в качестве ценностно-смысловых оснований своих решений. Сравнение соподчиненности мотивов-ориентиров, предложенной студентами, с той, которая зафиксирована в нормативной направленности личности госслужащих, создает необходимые предпосылки для формирования у студентов указанных представлений.

Выводы

1. В понятии нормативной направленности личности госслужащих отражен образец (норма) иерархической организации их мотивационно-смысловой сферы, соответствующей общественному предназначению государственной службы. Ведущими в нормативной направленности являются социальные и собственно профессиональные мотивы-ориентиры, подчиненными мотивами-ориентирами — материальные, а также самосовершенствования и самосозидания.

2. У большинства обследованных российских и армянских студентов, обучающихся по профилю государственной службы, представления о том, какими должны быть ведущие мотивы-ориентиры государственной службы, не соответствуют нормативной направленности личности госслужащих. По представлениям студентов, ведущими для госслужащих должны быть материальные мотивы-ориентиры, а также мотивы-ориентиры самосовершенствования и самосозидания.

3. У российских и армянских экспертов с многолетним опытом работы в органах государственной службы представления о ведущих мотивах-ориентирах государственной службы соответствуют нормативной направленности личности госслужащих.

4. Разработка специальных психолого-педагогических программ по формированию представлений о нормативной направленности личности госслужащих — актуальная научно-практическая задача.

Благодарности и финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 16-26-20007-а(м).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бессонова Ю.В., Обзнов А.А.* Нормативная направленность профессионала как соотношение требований организации, деятельности, индивидуальности // *Процедуры и методы экспериментально-психологических исследований* / отв.ред. В.А. Барабанщиков. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2016. С. 860—868.
- Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
- Герасимова А.С.* Ценностно-нормативная методика оценки учебной мотивации студентов // *Экспериментальная психология*. 2013. Т. 6. № 4. С. 96—104.
- Деркач А.А.* Актуализация потребности в личностно-профессиональном развитии государственных служащих. М.: Изд-во РАГС, 2001.
- Залесский Г.Е.* Психология мировоззрения и убеждений личности. М.: МГУ, 1994.
- Карабущенко Н.Б.* Психология профессиональных элит в вузе. СПб.: Изд. дом «Алеф-Пресс», 2016.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
- Обзнов А.А.* Направленность личности профессионала: нормативный подход // *Личность профессионала в современном мире* / под ред. Л.Г. Дикой, А.Л. Журавлева. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2014. С. 71—80.

Обознов А.А., Бессонова Ю.В., Герасимова А.С., Агузумцян Р.В., Петросян Л.А. Проблема нормативной направленности субъекта труда // Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е.А. Климова. Материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 12—15 октября 2016 г. / под ред. Ю.П. Зинченко, А.Б. Леоновой, О.Г. Носковой. М.: Акрополь, 2016. С. 46—49.

Психология профессиональной деятельности: лекции «В помощь преподавателю» / под общ. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2004.

Рубинштейн С.Л. Пути и достижения советской психологии (О сознании и деятельности человека) // Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. С. 135—157.

© Обознов А.А., Герасимова А.С., Бессонова Ю.В.,
Агузумцян Р.В., Петросян Л.А., 2017

История статьи:

Поступила в редакцию: 1 июня 2017

Принята к печати: 14 сентября 2017

Для цитирования:

Обознов А.А., Герасимова А.С., Бессонова Ю.В., Агузумцян Р.В., Петросян Л.А. Представления студентов о нормативной направленности личности госслужащих // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика.* 2017. Т. 14. № 4. С. 400—412. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-400-412

Сведения об авторах:

Обознов Александр Александрович — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории психологии труда, эргономики, инженерной и организационной психологии, Институт психологии РАН (Москва, Россия). E-mail: aao46@mail.ru

Герасимова Александра Сергеевна — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (Белгород, Россия). E-mail: agerasimova66@mail.ru

Бессонова Юлия Владимировна — кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психологии труда, эргономики, инженерной и организационной психологии, Институт психологии РАН (Москва, Россия). E-mail: farandi@mail.ru

Агузумцян Рубен Вазгенович — кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии управления, Академия государственного управления Республики Армения (Ереван, Армения). E-mail: rvaghuzumtsyan@list.ru

Петросян Лаура Амбарцумовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления, Академия государственного управления Республики Армения (Ереван, Армения). E-mail: laur-armen@mail.ru

THE STUDENTS' REPRESENTATIONS OF CIVIL SERVANTS' NORMATIVE ORIENTATION

Alexander A. Oboznov¹, Alexandra S. Gerasimova²,
Yulia V. Bessonova¹, Ruben V. Aguzumtsyan³, Laura A. Petrosyan³

¹ Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences
Yaroslavskaya str., 13, Moscow, Russia, 129366

² The National Research University "Belgorod State University"
Pobedy str., 85, Belgorod, Russia, 308007

³ Public Administration Academy of the Republic of Armenia
8 Kievyan str., Yerevan 0028, RA, 375028

Abstract. The concept of the normative personal orientation seeks to specify how personnel motivation should be organized in the value-motivational sphere for professional activity execution in accordance with its social purpose. Based on the priority of the civil service social purpose, the hierarchical structure of the personal normative orientations was theoretically validated. Social motives related to serving for the benefit of the Fatherland as well as work motives associated with the achievement of some role positions are the major motives. The subordinate motives are the monetary rewards and self-development. Development of the future civil servants' orientation is based on a conscious idea about the required motives' subordination, that is, about the normative civil servant's orientation. The study involved 63 students of the 2nd and 4th year studying at the Russian management institute in the specialty "Customs" and 51 students of the 1st and 2nd year studying at the Public Administration Academy of the Republic of Armenia, as well as 4 experts (two from Russia and Armenia) having long-term experience in the civil service. The method is an author's closed-questions' inventory containing a list of 18 personal goals, that should guide the civil servant in professional work. The instruction required the selection of five most important goals. An absolute majority (from 66 to 90%) of Russian and Armenian students has the motives' subordination that is inconsistent with the normative orientation. According to the students' view, self-development, self-creation and material benefit are the leading motives of a civil servant. The expert motives' representations are identical to the required content of civil servant normative orientation. The authors defined the need to develop a special psychological and educational program for promoting required representations about the normative orientation of future civil servants.

Key words: normative personal orientation, meaningful motives, civil servants, students, civil service

Acknowledgements

The study was supported by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project No. 16-26-20007-a(m).

REFERENCES

- Bessonova, Yu.V., & Oboznov A.A. (2016). Normativnaya napravlenost' professionala kak sootnosheniye trebovaniy organizatsii, deyatel'nosti, individual'nosti. In: V.A. Barabanshchikov (Ed.), *Protsedury i metody eksperimental'no-psikhologicheskikh issledovaniy* (pp. 860—868). Moscow: Institut psikhologii RAS Publ. (In Russ.).
- Bozhovich, L.I. (1968). *Lichnost' i yeyo formirovaniye v detskom vozraste*. Moscow: Prosveschenie. (In Russ.).
- Derkach, A.A. (2001). *Aktualizatsiya potrebnosti v lichnostno-professional'nom razvitii gosudarstvennykh sluzhashchikh*. Moscow: RAGS Publ. (In Russ.).

- Derkach, A.A. (2004). *Psikhologiya professional'noy deyatel'nosti: Lektsii v pomoshch' prepodavatelyu.* Moscow: RAGS Publ. (In Russ.).
- Gerasimova, A.S. (2013). Value-normative method of evaluation of educational motivation of students. *Experimental Psychology (Russia)*, (4), 96—104. (In Russ.).
- Karabushchenko, N.B. (2016). *Psikhologiya professional'nykh elit v vuze.* St. Petersburg: Alef-Press. (In Russ.).
- Leontiev, A.N. (1975). *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'.* Moscow: Politizdat. (In Russ.).
- Oboznov, A.A. (2014). Napravlenost' lichnosti professionala: normativnyy podkhod. In: L.G. Dikaya, A.L. Zhuravlev (Eds.). *Lichnost' professionala v sovremennom mire.* Moscow: Institut psikhologii RAS Publ. (In Russ.).
- Oboznov, A.A., Bessonova, Yu.V., Gerasimova, A.S., Aguzumtsyan, R.V., & Petrosyan, L.A. (2016). Problema normativnoy napravlenosti sub'yekta truda. *Psikhologiya razvitiya cheloveka kak sub'yekta truda. Razvitiye tvorcheskogo naslediya Ye.A. Klimova.* Conference Proceedings (pp. 46—49). Moscow: Akropol' Publ. (In Russ.).
- Rubinshtein, S.L. (1976). Puti i dostizheniya sovetской psikhologii (O soznanii i deyatel'nosti cheloveka). In: S.L. Rubinshteyn. *Problemy obshchey psikhologii* (pp. 135—157). Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.).
- Zalessky, G.Ye. (1994). *Psikhologiya mirovozzreniya i ubezhdeniy lichnosti.* Moscow: MGU Publ. (In Russ.).

© Oboznov, A.A., Gerasimova, A.S., Bessonova, Yu.V.,
Aguzumtsyan, R.V., Petrosyan, L.A., 2017

Article history:

Received 1 June 2017

Revised 21 August 2017

Accepted 14 September 2017

For citation:

Oboznov A.A., Gerasimova A.S., Bessonova Yu.V., Aguzumtsyan R.V., Petrosyan L.A. (2017). The Students' Representations of Civil Servants' Normative Orientation. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (4), 400—412. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-400-412

Bio Note:

Alexander A. Oboznov — Doctor of Psychology, Professor, Leading Researcher of Laboratory of the labor psychology, ergonomics, engineering and organizational psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). E-mail: aao46@mail.ru

Alexandra S. Gerasimova — Ph.D. in Psychology, Head of Chair of Age and Social Psychology of Belgorod State National Research University (Belgorod, Russia). E-mail: agerasimova66@mail.ru

Yulia V. Bessonova — Ph.D. in Psychology, Associate Researcher of Laboratory of the labor psychology, ergonomics, engineering and organizational psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). E-mail: farandi@mail.ru

Ruben V. Aguzumtsyan — Ph.D. in Psychology, Professor, Head of Chair of Psychology of Management of the Public Administration Academy of the Republic of Armenia (Erevan, Armenia). E-mail: rvaghuzumtsyan@list.ru

Laura A. Petrosyan — Ph.D. in Psychology, Associate Professor of Chair of Psychology of Management of the Public Administration Academy of the Republic of Armenia (Erevan, Armenia). E-mail: laur-armen@mail.ru



DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-413-426

УДК 159.9.07

СПОСОБ ПОДДЕРЖАНИЯ САМОУВАЖЕНИЯ КАК ПРЕДИКТОР УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ, УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И НАСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ

Т.О. Гордеева, М.В. Лункина

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
Моховая ул., 11, стр. 9, Москва, Россия, 1250092

В статье рассматриваются три типа оснований для самоуважения: два здоровых (самоуважение, основанное на проявлении усилий и достижении компетентности и высоких результатов в деятельности и самоуважение, основанное на позитивной оценке своих достижений значимыми другими) и вариант невротического самоуважения, основанного на псевдодостижениях. В соответствии с базовыми положениями А. Маслоу о двух типах потребности в уважении было выдвинуто предположение о том, что различные основания самоуважения будут иметь разные следствия для удовлетворенности жизнью, учебной мотивации и настойчивости школьников. В результате проведенного исследования показано, что чем больше самоуважение подростков было основано на собственных достижениях, достигнутых собственными усилиями и стараниями, тем выше была их удовлетворенность жизнью, также этот тип самоуважения позитивно сказывался на продуктивных формах учебной мотивации и настойчивости. Результаты свидетельствуют также о том, что самоуважение, основанное на признании компетентности индивида значимыми другими, позитивно связано с уровнем удовлетворенности жизнью и мотивацией уважения родителями. Третий тип самоуважения, основанный на достижении самоуважения компенсаторными способами, является негативным предиктором настойчивости и предиктором наличия у подростка экстернальной мотивации как наименее продуктивного типа учебной мотивации. Полученные результаты свидетельствуют о важности разработки тренингов, помогающих подросткам научиться уважать себя за приложение усилий при реализации учебных задач, постановку целей и их самостоятельное достижение, умение справляться с трудными жизненными ситуациями.

Ключевые слова: самоуважение, невротическое самоуважение, удовлетворенность жизнью, учебная мотивация, настойчивость, теория самодетерминации

Введение

Проблема самоуважения, способов его достижения и лежащего в основе самоуважения стремления к компетентности — актуальна для психологической науки, поскольку оно важно как для понимания механизмов психологического благополучия индивида, так и его успешности в деятельности. Проблематика самоуважения личности долгое время рассматривалась в контексте изучения самооценки как общего ощущения своей высокой или низкой ценности как личности, по сравнению с другими людьми. Эти исследования чрезвычайно многочисленны, они берут свое начало с работ по самооценке В. Джемса и в настоящее время на-

считывают десятки тысяч публикаций. Однако их результаты оказались неоднозначными, и это привело к тому, что первоначально высокий интерес к этой проблематике сменился разочарованием.

Так, ряд исследований показывают, что, с одной стороны, люди с высокой самооценкой (обычно оцениваемой с помощью шкалы самоуважения М. Розенберга) имеют более позитивное самоотношение, их психологическое благополучие выше, они менее склонны к депрессии и демонстрируют более позитивные ожидания относительно будущих достижений и отношений с другими людьми; было также показано, что высокая самооценка способна снизить уровень тревоги индивида, включая страх смерти (Greenberg et al., 1992), а низкая — коррелирует с наличием академических и социальных проблем, агрессивностью, проблемами с пищевым поведением и подростковой беременностью (Месса, Smelser, Vasconcellos, 1989). С другой стороны, как показывает анализ, проведенный Р. Баумайстером с коллегами, высокая самооценка хотя и коррелирует (весьма умеренно) с академическими достижениями, а также с качеством и длительностью межличностных отношений, она не выступает их надежным предиктором, а скорее является лишь их результатом; в частности, попытки повысить самооценку учащихся приводят не к повышению академических достижений, а, напротив, их снижают (Baumeister, Campbell, Krueger, Vohs, 2003).

Исследования каузальной роли самооценки в успешности деятельности и эффективности межличностных отношений поставили под сомнение широко распространенные практики поддержания у детей высокой самооценки (вылившееся в так называемое движение за самооценку), основанные на необоснованной вере в то, что она сама способна запустить в них позитивные изменения. Единственным доказанным каузальным следствием высокой самооценки есть ее способность быть буфером против депрессии (Sowislo, Orth, 2013). Анализ также показывает, что высокая самооценка часто оказывается гетерогенной категорией, включающей наряду с принятием своих позитивных качеств также нарциссические и защитные черты. Эти исследования привели к постановке вопроса о том, что стоит за высокой (или низкой) самооценкой, на чем она основывается, какими способами достигается.

Хотя стремление быть компетентным, ценным и значимым свойственно всем людям, люди различаются по тому, как именно (каким способом) они достигают ощущения самоуважения. Выделение типов самооценки/самоуважения на основании не меры их высоты (высокое самоуважение или низкое), а исходя из содержательных оснований (За что именно я себя уважаю?) служит важным направлением поиска факторов, связанных с самоуважением и механизмов их влияния на психологическое благополучие.

В работах Дж. Крокер осуществлена важная попытка выделения различных способов поддержания зависимого самоуважения или условной самооценности (*contingent self-worth*) и их следствий для психологического благополучия индивида (Crocker, Wolfe, 2001; Crocker, Luhtanen, 2003; Crocker, Luhtanen, Cooper, Bouvrette, 2003). С точки зрения Крокер, основные способы поддержания самоуважения как условной самооценности формируются еще в детстве, когда ребенок уязвим, активно нуждаясь в помощи и защите взрослых. Ранний эмоциональный опыт, опыт травматических переживаний (критики, несправедливости, обид)

определяют способ поддержания самоуважения, который продолжается в зрелом возрасте. Для поддержания самоуважения выбираются области, при достижении успеха в которых человек будет чувствовать себя максимально комфортно. Крокер выделяет семь таких областей: одобрение других; успешность в условиях конкуренции; академическая успеваемость; поддержка семьи; внешность; любовь Бога; нравственные нормы. Успехи и неудачи в этих областях способствуют росту и соответственно снижению ощущения самоуважения. Эти основания в разной степени способствуют психологическому благополучию, как склонности испытывать больше позитивных эмоций и меньше негативных, таких как депрессия, гнев и тревога, а также с успешностью реализации индивидом разного рода деятельностей (Crocker et al., 2003). Например, было показано, что внешние основания самоуважения, т.е. основания, требующие внешнего подтверждения, такие как ориентация на одобрение других, своя физическая привлекательность, успех в условиях конкуренции связаны с нейротизмом и нарциссизмом, а также негативно коррелируют с ощущением благополучия, способствуют развитию депрессии, ведут к пищевым нарушениям и проблемам с потреблением алкоголя (Luhtanen, Crocker, 2005), тогда как внутренние основания, такие как ориентация на следование нравственным нормам, на получение любви и поддержки семьи, а также любви со стороны Бога связаны с такими чертами «Большой пятерки» как сознательность, открытость опыту и доброжелательность и в целом выступают в качестве более благополучных оснований для самоуважения (Crocker, Luhtanen, 2003). Однако данные закономерности имеют определенный культурно-специфический характер (см. Молчанова, Некрасова, 2013).

Таким образом, в исследованиях Крокер и ее коллег самоуважение основанное главным образом на позитивных условных оценках другими рассматривается как нестабильное, непродуктивное и не способствующее благополучию личности основание. Кросс-культурные исследования подтверждают, что низкое субъективное благополучие может быть обусловлено выраженностью в культуре склонности опираться на оценки других людей как важное основание для формирования собственного уважения к себе (Cheng-Hong, Yi-Hsing, Jen-Ho, 2017). Однако в ранее упомянутых работах речь идет о взрослых индивидах, которые продолжают зависеть от оценок других людей как основного источника самоуважения. В детском и подростковом возрасте оценка, даваемая другими (значимыми взрослыми), может быть важным основанием, позволяющим поверить в собственную эффективность и мастерство. Поэтому нами не ожидаются однозначно негативные следствия самоуважения, построенного на позитивной оценке подростка другими для его психологического благополучия.

В подростковом возрасте учебная деятельность, задачей которой является приобретение новых умений и компетентностей, предоставляет подростку возможность удовлетворить стремление к самоуважению, выражающееся в его желании доказать самому себе, что он способен справиться с этой деятельностью, достичь нужного результата и обрести ощущение компетентности и мастерства. В недавно проведенном исследовании Т.О. Гордеевой с коллегами (Гордеева, Сычев, Гижицкий, Гавриченко, 2016) были сопоставлены два типа мотивации уважения — мотивации самоуважения и мотивации уважения другими людьми. Было показано, что мотивация самоуважения — характерный тип учебной мотивации,

который в отличие от других типов внешней мотивации, выступает предиктором учебной настойчивости, в свою очередь вносящей позитивный вклад в академические достижения. В целом, вклад мотивации самоуважения в успешность учебной деятельности старшеклассников был меньше, чем у внутренней мотивации. С другой стороны, мотивация уважения другими (родителями), в отличие от мотивации самоуважения, не выступала предиктором настойчивости старшеклассников и негативно сказывалась на их академических достижениях. Таким образом, мотивация самоуважения выступала наилучшим из доступных побудителей при слабости внутренней мотивации или решении рутинных учебных задач, в то время как попытки эксплуатировать мотивацию уважения родителями в лучшем случае не приводят к позитивным последствиям в учебной деятельности у старшеклассников.

Среди внутренних оснований самоуважения, выделенных Крокер, отсутствуют основания самоуважения, основанные на проявлении усилий и достижении компетентности и мастерства в продуктивной деятельности. Этому, с нашей точки зрения, потенциально максимально психологически здоровому типу самоуважения личности посвящено данное исследование.

Известно, что он начинает формироваться уже в первый год жизни ребенка, когда у него постепенно зарождается желание быть компетентным и эффективным в своих манипуляциях, действиях и взаимодействиях с окружающим миром. Так, ребенок стремится исследовать окружающий его мир, понимать его и эффективно с ним взаимодействовать. Это стремление в психологической литературе получило название потребности в эффективности или компетентности (White, 1959; Deci, Ryan, 2002) и рассматривается как врожденное стремление, способствующее адаптации к среде и выживанию в ней, а на более продвинутых этапах развития индивида — его самоактуализации как личности. Именно эта потребность определяет желание достигать продуктивных результатов в разных видах деятельности, которые человек осуществляет на протяжении жизни (учебной, спортивной, профессиональной, а также реализуя свои увлечения и выполняя другие виды деятельности), развитию умений и мастерства, а также помощи другим людям в их делах. В результате вложения усилий, преодоления трудностей и достижения успешных результатов в деятельности субъект ощущает уважение к себе как эффективному индивиду, переживаемое как ощущение радостной гордости и удовлетворенности. Таким образом, люди склонны уважать себя также за то, что они обладают разного рода умениями, компетентностями, мастерством, способствующим достижению эффективных результатов, которые они сами и окружающие их люди ценят.

Одобрение со стороны других служит важным источником веры в свою эффективность как деятеля. Напротив, повторяющиеся неудачи, критика со стороны других, игнорирование результатов значимой для индивида деятельности могут существенно снизить его самоуважение, самооценку и ощущение благополучия. Такого рода события не отменяют стремление человека к компетентности и уважению себя за свои достижения, но они могут запустить альтернативные стратегии достижения высокой самооценки и ощущения самоценности. Широко распространенные способы поддержания собственной ценности у школьников-подростков путем демонстрации своих достижений (например, высоких оце-

нок), привлекательного внешнего вида, владения разного рода вещами и объектами, своей популярности в группе (реальной и виртуальной), за которыми стоит желание доказать другим и себе, что «я достойный уважения и признания индивид» психологически выполняют функцию поддержания подорванной самооценки. С вступлением в период взрослости репертуар способов поддержания собственной ценности еще более расширяется, включая демонстрацию обладания разного рода материальными доказательствами компетентности (денежный успех, владение разного рода имуществом), статусом, социальными достижениями в виде разного рода «межличностных успехов и побед». Стремление поддержать сниженную критикой и неудачами самооценку может порождать также саморазрушительные, компенсаторные стратегии, такие как прокрастинация, отказ от усилий, уход в болезнь, декларация тестовой тревоги. Наконец, стремление чувствовать себя ценным может приводить к антисоциальным активностям, агрессивному и насильственному поведению, которые дают человеку возможность обрести некие суррогаты самоуважения.

Основываясь на теоретической модели А. Маслоу (Maslow, 1943), выделяющей два типа стремлений к уважению, а также исследованиях мотивации самоуважения Т.О. Гордеевой с коллегами, мы предположили, что уже в подростковом возрасте вклад самоуважения, основанного на собственных стандартах, в психологическое благополучие, а также в учебную настойчивость будет более весомым, нежели вклад самоуважения, основанного на одобрении значимыми другими, а вклад компенсаторного самоуважения в указанные результаты будет негативным.

Основная *цель* настоящего исследования состояла в выявлении роли трех типов оснований самоуважения подростков — связанного с собственной оценкой своих успехов, с оценкой этих достижений и компетенций значимыми другими и компенсаторного самоуважения, основанного на демонстрации достижений не связанных с вложением усилий, в достижении такой составляющей субъективного благополучия как удовлетворенность жизнью, а также изучении связей типов самоуважения с мотивационными переменными, влияющими на результаты учебной деятельности.

Основная *задача* исследования — выяснить, насколько характерны эти типы самоуважения у подростков, насколько они у них выражены, а также изучить механизмы их связи с мотивационными переменными, настойчивостью и психологическим благополучием. Для решения этой задачи мы обратились к гомогенной выборке учащихся подросткового возраста, поскольку в этот период начинают формироваться и дифференцироваться личностные структуры, в число которых входят различные основания самоуважения личности.

Методы

Выборка. В исследовании приняли участие учащиеся 8-х классов общеобразовательных школ г. Москвы ($N = 96$, из них 37 девочек, 56 мальчиков, трое пол не указали). Исследование было анонимным и добровольным.

Методики. Поскольку методика Крокер предназначена для студентов (Молчанова, Некрасова, 2013) и не содержит оснований самоуважения, связанных с

компетентностью, обусловленной собственными усилиями, для диагностики здорового и невротического самоуважения авторами был разработан Опросник основ самоуважения. Методика представляет собой набор утверждений, начинающихся с фразы «Я уважаю себя, когда...», которые необходимо оценить по 5-балльной лайкертовской шкале, отражающей степень согласия испытуемого с утверждением. Методика содержит 38 утверждений, соответствующих трем шкалам, диагностирующих соответственно три типа самоуважения:

1) *основанное на собственных достижениях, мастерстве и проявленных усилиях* (примеры утверждений: «Я уважаю себя, когда справляюсь с задачей, которая раньше мне не давалась», «Я уважаю себя, когда чувствую, что я выложил на 100%, работая над какой-то важной для меня задачей»);

2) *основанное на оценках других людей* (примеры пунктов шкалы: «Я уважаю себя, когда учитель ставит меня в пример моим одноклассникам», «Я уважаю себя, когда мои родители хвалят при всех мои способности»);

3) *компенсаторное самоуважение* (например, «Я уважаю себя, когда мне удается ловко соврать родителям, и они этого не замечают», «Я уважаю себя, когда мне удается перехитрить какого-нибудь учителя, списать или прогулять урок»).

Субшкалы продемонстрировали высокие показатели надежности: внутренняя согласованность пунктов шкал по показателю альфа Кронбаха (α) составили соответственно 0,90, 0,87 и 0,79.

Для оценки конструктивной валидности новой методики использовался хорошо известный опросник общего самоуважения М. Розенберга (1965) (Психологическая диагностика, 1987), позволяющий оценить общее ощущение собственной ценности как личности.

Для оценки удовлетворенности жизнью как показателя психологического благополучия подростков были использованы три шкалы из детской многомерной шкалы удовлетворенности жизнью Е. Хуэбнера (перевод Е.Н. Осина): отношение к себе, отношение к семье и отношение к школе. Надежность методики продемонстрирована в нашем предыдущем исследовании (см. Гордеева, Сычев, Гижицкий, Гавриченко, 2016).

С целью оценки связи разных оснований самоуважения с продуктивным мотивационным функционированием также оценивались показатели учебной мотивации:

1) мотивы учебной деятельности. Для их диагностики использовался основанный на теории самодетерминации опросник «Шкалы академической мотивации» (Гордеева, Сычев, Гижицкий, Гавриченко, 2017), позволяющий оценивать внутреннюю мотивацию (мотивы познания, достижения, саморазвития) и различные типы внешних мотивов учебной деятельности (мотивы самоуважения и уважения родителями, интроецированные и экстернальные мотивы и амотивацию);

2) учебная настойчивость, для диагностики которой использовался опросник, разработанный на основе методики упорства А. Даквортс (Гижицкий, Гордеева, Гавриченко, 2015).

Статистическая обработка данных проводилась с помощью статистического пакета SPSS 20.0.

Результаты и их обсуждение

Корреляционный анализ полученных данных, проведенный с целью выяснить характер связей трех типов самоуважения с показателями удовлетворенности жизнью, учебной мотивации и настойчивости показал, что и самоуважение, основанное на собственных стандартах, и самоуважение, основанное на одобрении значимыми другими, позитивно связаны с высоким общим самоуважением (по методике Розенберга), показателями удовлетворенности жизнью и продуктивным мотивационным функционированием, в частности, с внутренней учебной мотивацией (все три типа), а также мотивацией самоуважения и интроецированной мотивацией. Только самоуважение, основанное на собственных стандартах, продемонстрировало связь с учебной настойчивостью ($p < 0,01$). Напротив, компенсаторное самоуважение, основанное на стремлении удовлетворить потребность в уважении посредством ненормативных средств, антисоциальных поступков, вызывающих восхищение сверстников, не обнаружило связей с удовлетворенностью жизнью и оказалось связано с мотивацией уважения родителями и экстернатальной учебной мотивацией (оба $p < 0,01$), наиболее непродуктивными типами учебной мотивации.

Как видно из данных (табл. 1), все три типа самоуважения, и в том числе компенсаторное самоуважение, обнаружили связь с мотивацией уважения родителями ($p < 0,01$), из чего можно сделать предположение о том, что компенсаторное самоуважение также выполняет функцию удовлетворения стремления быть принятым и признанным родителями. Отметим, что хотя на выборке старшеклассников (10—11 классы) этот тип мотивации выступил как достаточно непродуктивный (Гордеева и др., 2016), у 8-классников он показывает более позитивные паттерны связей, будучи значимо связан как с удовлетворенностью самим собой и своей семьей, так и с продуктивными типами учебной мотивации (внутренней мотивацией и мотивацией самоуважения), но, также как и у старшеклассников, не связан с настойчивостью. Сходным образом, и самоуважение основанное на признании значимыми другими выступает у подростков как позитивный источник удовлетворенности жизнью и наличия продуктивных форм учебной мотивации.

Далее, с целью исследовать влияния разных типов самоуважения на психологическое благополучие, оцененное через показатели удовлетворенности жизнью, а также на показатели успешного мотивационного функционирования был проведен множественный регрессионный анализ с использованием пошагового отбора переменных. Его результаты (табл. 2) показали, что только самоуважение, основанное на собственных оценках, служит значимым предиктором удовлетворенности жизнью, высокого общего самоуважения по шкале Розенберга, а также показателей продуктивного учебного функционирования — учебной настойчивости, внутренней и продуктивной внешней мотивации (мотивации самоуважения и интроецированной мотивации). Самоуважение, основанное на одобрении другими, выступило предиктором выраженности мотивации уважения родителями, а компенсаторное самоуважение — экстернатальной учебной мотивации, основанной на ощущении вынужденности учебной активности, ее внешней за-

Таблица 1

Корреляционный анализ показателей самоуважения с удовлетворенностью жизнью, типами учебной мотивации и настойчивостью
[Correlations between types of self-respect, life satisfaction, academic motivation, and persistence]

Параметры	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. СОС	—															
2. СОД	0,66**	—														
3. КС	0,39**	0,57**	—													
4. УЖ (я)	0,44**	0,33**	0,2	—												
5. УЖ (семья)	0,44**	0,43**	0,14	0,59**	—											
6. УЖ (школа)	0,23**	0,22**	-0,01	0,31**	0,45**	—										
7. УН	0,37**	0,19	-0,03	0,5**	0,46**	0,47**	—									
8. ПМ	0,32**	0,31**	0,05	0,4**	0,56**	0,84**	0,54**	—								
9. МД	0,31**	0,24**	0,03	0,4**	0,58**	0,72**	0,52**	0,85**	—							
10. МСр	0,37**	0,36**	0,09	0,38**	0,59**	0,67**	0,49**	0,83**	0,85**	—						
11. МСу	0,35**	0,31**	0,1	0,47**	0,49**	0,58**	0,46**	0,72**	0,71**	0,79**	—					
12. ИнМ	0,33**	0,23*	0,03	0,41**	0,47**	0,39**	-0,3**	0,44**	0,44**	0,47**	0,58**	—				
13. ЭМ	0,02	0,13	0,22**	0,09	-0,02	0,18	0,24	-0,14	-0,12	-0,09	0,02	0,33**	—			
14. МУР	0,21**	0,29**	0,26**	0,31**	0,32**	0,10	0,07	0,28**	0,27**	0,37**	0,46**	0,56**	0,6**	—		
15. АМ	-0,11	-0,03	0,05	-0,21*	-0,23*	-0,45**	-0,45**	-0,42**	-0,34**	-0,38**	-0,41**	-0,24*	0,42**	0,04	—	
16. СУ (Роз.)	0,41**	0,29**	0,17	0,59**	0,53**	0,17	0,42**	0,26**	0,31**	0,26*	0,21*	0,13	-0,04	0,12	-0,05	—
М	3,59	3,35	2,88	3,74	3,04	3,29	34,57	3,21	2,76	3,06	3,40	3,30	3,05	3,09	2,08	29,97
SD	0,77	0,68	0,81	0,82	0,82	0,87	6,17	1,05	1,08	0,99	1,02	0,82	0,96	1,01	1,01	4,97

** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; Уровень значимости.

Примечание. М — среднее, SD — стандартное отклонение, СОС — самоуважение, основанное на собственных стандартах, СОД — самоуважение, основанное на одобрении другими, КС — компенсаторное самоуважение, УЖ — удовлетворенность жизнью, УН — учебная настойчивость, ПМ — познавательная мотивация, МД — мотивация достижения, МСр — мотивация саморазвития, МСу — мотивация самоуважения, ИнМ — интроецированная мотивация, ЭМ — экстернатальная мотивация, МУР — мотивация уважения родителями, АМ — амотивация, СУ (Роз.) — самоуважение по опроснику Розенберга.

данности. Также был выявлен негативный вклад компенсаторного самоуважения в учебную настойчивость, означающий, что подростки, у которых доминирует данный тип самоуважения не склонны работать долго и упорно, заканчивая начатое учебное задание.

Таблица 2

Результаты регрессионного анализа, показывающие зависимость удовлетворенности жизнью, типов учебной мотивации и настойчивости от трех типов самоуважения
[Results of regression analysis showing the effects of three types of self-respect on life satisfaction, types of academic motivation and perseverance]

Показатель	Стандартизованный коэффициент регрессии β	R^2 модели (скорректированный)	$F(7, 133)$ для модели	p -уровень модели
Самоуважение, основанное на собственных стандартах				
Удовлетворенность собой	0,43***	0,18	21,98	$\leq 0,001$
Удовлетворенность семьей	0,44***	0,19	22,66	$\leq 0,001$
Удовлетворенность школой	0,23*	0,42	5,21	$\leq 0,05$
Учебная настойчивость	0,46***	0,16	10,00	$\leq 0,001$
Мотивы познания	0,32***	0,09	10,69	$\leq 0,001$
Мотивы достижения	0,31**	0,09	9,98	$\leq 0,01$
Мотивы саморазвития	0,37***	0,13	14,74	$\leq 0,001$
Мотивы самоуважения	0,35***	0,12	13,50	$\leq 0,001$
Интроецированная мотивация	0,33**	0,10	11,86	$\leq 0,001$
Общее самоуважение (Розенберг)	0,41***	0,16	19,03	$\leq 0,001$
Самоуважение, основанное на одобрении другими				
Мотивы уважения родителями	0,29**	0,08	7,77	$\leq 0,01$
Компенсаторное самоуважение				
Учебная настойчивость	-0,21*	0,16	10,00	$\leq 0,001$
Экстернальная мотивация	0,22*	0,04	4,69	$\leq 0,05$

* — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$, *** — $p < 0,001$.

На основании полученных результатов можно заключить, что способ поддержания самоуважения действительно играет значимую роль в успешности психологического функционирования, сказываясь на удовлетворенности жизнью, и учебной мотивации и настойчивости, которые являются важными источниками успешности в учебной деятельности. Самоуважение, основанное на собственных стандартах умения и мастерства, является предиктором удовлетворенности жизнью, продуктивной учебной мотивации и настойчивости. Напротив, компенсаторное самоуважение, очевидно, вызванное невозможностью достичь уважения здоровыми путями, не приводит ни к удовлетворенности жизнью, ни к успешному учебному функционированию подростков. Условное самоуважение, основанное на одобрении другими людьми, занимает промежуточное положение между ними, оно лишь коррелирует с удовлетворенностью жизнью и продуктивной учебной мотивацией, но не связано с настойчивостью и не является предиктором этих переменных.

Полученные результаты расширяют представления о следствиях здорового самоуважения подростков, основанного на удовлетворении потребности в компетентности. Поскольку исследование проведено на подростковой выборке, невозможно сопоставить полученные данные относительно самоуважения основанного на одобрении другими с результатами Дж. Крокер, а также их русскоязычными аналогами (см. Молчанова, Некрасова, 2013), так как различия могут быть обусловлены как культурными особенностями оснований самооценки, так и возрастными особенностями ее формирования в онтогенезе.

Выводы

Способ поддержания самоуважения играет значимую роль в психологическом благополучии и успешности мотивационного функционирования подростков, выраженности у них внутренней и разных типов внешней мотивации.

Наиболее здоровым и продуктивным является *самоуважение, основанное на собственных стандартах компетентности и достижений*. Чем больше самоуважение подростков базируется на собственных высоких достижениях, основанных на мастерстве, усилиях и настойчивости, тем выше их психологическое благополучие, оцененное как позитивное отношение к себе, школе и своей семье. Также этот тип самоуважения позитивно сказывается на интересе к учебе, продуктивных формах внешней учебной мотивации и более высокой учебной настойчивости.

Самоуважение, основанное на оценках значимых других, а именно признании достижений подростка родителями и сверстниками, является также достаточно характерным видом самоуважения; оно позитивно связано с удовлетворенностью жизнью и учебной мотивацией, однако, выступает предиктором только мотивации уважения родителями.

Компенсаторное самоуважение, основанное на псевдодостижениях, попытках продемонстрировать свои достижения, успехи и компетентность при их фактическом отсутствии, не оказывает значимого влияния на субъективное благополучие, оцененное как удовлетворенность собой, школой и своей семьей, но выступает негативным предиктором настойчивости и позитивным предиктором наиболее непродуктивного типа учебной мотивации — экстернальной мотивации, основанной на фрустрации потребности индивида в автономии.

Полученные результаты свидетельствуют о важности разработки тренингов, помогающих подросткам научиться уважать себя за приложение усилий при реализации учебных задач, постановку целей и их самостоятельное достижение, умение справляться с трудными ситуациями. Педагогам рекомендуется поддерживать подростков в их стремлении к приложению усилий, достижению компетентности и мастерства в решении разного рода учебных задач и игнорировать попытки отдельных детей достигать высокой самооценки и самоуважения за счет псевдодостижений, результатов, не основанных на приложении усилий и труде (например, при списывании). Это будет способствовать как формированию у подростка более продуктивных форм мотивации учебной деятельности, основанных на собственном ее выборе и желании ее выполнять, так и его настойчивости и психологическому благополучию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Гижицкий В.В., Гордеева Т.О., Гавриченко Т.К.* Разработка опросника учебной настойчивости и постоянства учебных интересов // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса: сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностике: в 2-х т. / отв. ред. Н.А. Батулин и др. Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2015. Т. 1. С. 66—74.
- Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К.* Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 2. С. 57—68.
- Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К.* Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65—74. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4:10.17759/pse.2017220206
- Молчанова О.Н., Некрасова Т.Ю.* Адаптация методики Дж. Крокера, направленной на исследование базовых оснований самооценки // Культурно-историческая психология. 2013. № 4. С. 65—74. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.17759/chp.2015110402
- Психологическая диагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Изд-во Московского университета, 1987.
- Baumeister R.F., Campbell J.D., Krueger J.I., Vohs K.D.* Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? // Psychological science in public interest. 2003. V. 4. No. 1. P. 1—44. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1111/1529-1006.01431
- Cheng-Hong L., Yi-Hsing C.C., Jen-Ho C.* Why do easterners have lower well-being than westerners? The role of others' approval contingencies of self-worth in the cross-cultural differences in subjective well-being // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2017. V. 48. No. 2. P. 217—224. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1177/0022022116677580
- Crocker J., Luhtanen R.K.* Level of self-esteem and contingencies of self-worth: Unique effects on academic, social, and financial problems in college freshmen // Personality and Social Psychology Bulletin. 2003. V. 29. P. 701—712. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1177/0146167203029006003
- Crocker J., Wolfe C.* Contingencies of Self-Worth // Personality and Social Psychology Review. 2001. V. 108. No. 3. P. 593—623. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1037/0033-295x.108.3.593
- Crocker J., Luhtanen R., Cooper M.L., Bouvrette S.A.* Contingencies of self-worth in college students: Measurement and theory // Journal of Personality and Social Psychology. 2003. No. 85. P. 894—908. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1037/0022-3514.85.5.894
- Deci E., Ryan R.* (Eds). Handbook of Self-Determination Research. University of Rochester Press, 2002. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1017/CBO9780511596544
- Greenberg J., Solomon S., Pyszczynski T., Rosenblatt A., Burling J., Lyon D., Pinel E., Simon L.* Assessing the terror management analysis of self-esteem: Converging evidence of an anxiety buffering function // Journal of Personality and Social Psychology. 1992. V. 63. P. 913—922. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1037/0022-3514.63.6.913
- Luhtanen R.K., Crocker J.* Alcohol use in college students: Effects of level of self-esteem, narcissism, and contingencies of self-worth // Psychology of Addictive Behaviors. 2005. V. 19. P. 99—103. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1037/0893-167x.19.1.99
- Maslow A.H.* A Theory of Human Motivation // Psychological Review. 1943. V. 50. No. 4. P. 370—396. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1037/h0054346
- Mecca A.M., Smelser N.J., Vasconcellos J.* The social importance of self-esteem. Berkeley: University of California Press, 1989. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4:10.1093/sf/69.3.974

Sowislo J.F., Orth U. Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies // *Psychological Bulletin.* 2013. V. 139. P. 213—240. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1037/a 0028931

White R. Motivation reconsidered: The concept of competence // *Psychological Review.* 1959. V. 66. P. 297—333. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1037/h0040934

© Гордеева Т.О., Лункина М.В., 2017

История статьи:

Поступила в редакцию: 12 мая 2017

Принята к печати: 14 сентября 2017

Для цитирования:

Гордеева Т.О., Лункина М.В. Способ поддержания самоуважения как предиктор удовлетворенности жизнью, учебной мотивации и настойчивости подростков // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика.* 2017. Т. 14. № 4. С. 413—426. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-413-426

Сведения об авторах:

Гордеева Тамара Олеговна — доктор психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова (Москва, Россия). E-mail: tamgordeeva@gmail.com

Лункина Мария Владимировна — аспирант кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова (Москва, Россия). E-mail: marusamendelevich@gmail.com

WAY OF MAINTAINING THE SELF-RESPECT AS PREDICTOR OF LIFE SATISFACTION, ACADEMIC MOTIVATION AND PERSISTENCE IN ADOLESCENTS

Tamara O. Gordeeva, Maria V. Lunkina

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
Mokhovaya str., 11 (Bld. 9), Moscow, Russia, 125009

Abstract. The article deals with the problem of healthy contingencies of self-respect (self-respect based on own achievements and competence and self-respect based on others' acceptance) and neurotic contingencies of self-respect based on "pseudo-achievements". According to A. Maslow's theory of motivation, these two types of self-respect are expected to have different consequences for the psychological and school well-being of schoolchildren. The results showed that self-respect based on one's own competence, efforts, and achievements predicted psychological well-being, intrinsic and autonomous academic motivation, and persistence. Self-respect based on others' acceptance (approval) predicted only the motivation based on respect from parents and did not predict psychological well-being and persistence. Self-respect based on pseudo-achievements predicted external motivation and

negatively predicted academic persistence (grit). The obtained results can serve as a basis for development of trainings which promote healthy self-respect by facilitation of personal competence development, constructive thinking, and ability to cope with difficult situations.

Key words: self-esteem, healthy self-respect, neurotic self-respect, life satisfaction, academic motivation, persistence, self-determination theory

REFERENCES

- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., & Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological science in public interest*, 4(1), 1—44. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1111/1529-1006.01431
- Bodalev, A.A., & Stolin, V.V. (Eds). (1987). *Psihologicheskaja diagnostika*. Moscow: MSU Publ. (In Russ.).
- Cheng-Hong, L., Yi-Hsing, C.C., & Jen-Ho, C. (2017). Why do easterners have lower well-being than westerners? The role of others' approval contingencies of self-worth in the cross-cultural differences in subjective well-being. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(2), 217—224. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1177/0022022116677580
- Crocker, J., & Luhtanen, R.K. (2003). Level of self-esteem and contingencies of self-worth: Unique effects on academic, social, and financial problems in college freshmen. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 701—712. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1177/0146167203029006003
- Crocker, J., & Wolfe, C. (2001). Contingencies of Self-Worth. *Personality and Social Psychology Review*, 108(3), 593—623. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1037/0033-295x.108.3.593
- Crocker, J., Luhtanen, R., Cooper, M.L., & Bouvrette, S.A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: Measurement and theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, (85), 894—908. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1037/0022-35.14.85.5.894
- Deci, E., Ryan, R. (Eds). (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press.
- Gizhickii, V.V., Gordeeva, T.O., & Gavrichenkova, T.K. (2015). Razrabotka oprosnika uchebnoj nastojchivosti i postojanstva uchebnyh interesov. *Sovremennaja psihodiagnostika Rossii. Preodolenie krizisa*. Conference Proceedings (vol. 1, pp. 66—74). Chelyabinsk: Publishing Center of SUSU. (In Russ.).
- Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Gizhickii, V.V., & Gavrichenkova, T.K. (2016). Motivation of Self-Respect and Respect by Others as Factors of Academic Achievements and Persistence in Educational Activity. *Psihologicheskij zhurnal*, 37(2), 57—68. (In Russ.).
- Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Gizhickii, V.V., & Gavrichenkova, T.K. (2017). Intrinsic and Extrinsic Academic Motivation Scale for Schoolchildren. *Psychological Science and Education*, 22(2), 65—74. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.17759/pse.2017220206 (In Russ.).
- Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T., Rosenblatt, A., Burling, J., Lyon D., Pinel, E., & Simon, L. (1992). Assessing the terror management analysis of self-esteem: Converging evidence of an anxiety buffering function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 913—922. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1037/0022-3514.63.6.913
- Luhtanen, R.K., & Crocker, J. (2005). Alcohol use in college students: Effects of level of self-esteem, narcissism, and contingencies of self-worth. *Psychology of Addictive Behaviors*, 19, 99—103. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1037/0893-167x.19.1.99
- Maslow, A.H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370—396. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1037/h0054346

- Mecca, A.M., Smelser, N.J., & Vasconcellos, J. (1989). *The Social Importance of Self-Esteem*. Berkeley: University of California Press. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4:10.1093/sf/69.3.974
- Molchanova, O.N., & Nekrasova, T.Yu. (2013). Adaptation of J. Crocker's Contingencies of Self-Worth Scale. *Cultural-Historical Psychology*, (4), 65—74. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4:10.17759/chp.2015110402 (In Russ.).
- Sowislo, J.F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139, 213—240. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1037/a 0028931
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297—333. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1037/h0040934

© Gordeeva, T.O., Lunkina, M.V., 2017

Article history:

Received 12 May 2017

Revised 15 August 2017

Accepted 14 September 2017

For citation:

Gordeeva, T.O., Lunkina, M.V. (2017). Way of Maintaining the Self-Respect as Predictor of Life Satisfaction, Academic Motivation and Persistence in Adolescents. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (4), 413—426. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-413-426

Bio Note:

Tamara O. Gordeeva — Doctor of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Educational Psychology and Pedagogy of the Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia). E-mail: tamgordeeva@gmail.com

Maria V. Lunkina — Postgraduate student of the Department of Educational Psychology and Pedagogy of the Faculty of Psychology of Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia). E-mail: marusamendelevich@gmail.com



DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-427-439

УДК 159.923

СООТНОШЕНИЕ ОПЫТА «ПОТОКА» С ОСОБЕННОСТЯМИ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ И ИНДИВИДУАЛЬНО- ЛИЧНОСТНЫМИ ЧЕРТАМИ СТУДЕНТОВ

М.И. Волк¹, Д.И. Савельева^{2,3}

¹ Российский университет дружбы народов
Миклухо-Маклая ул., 6, Москва, Россия, 117198

² Университет Маастрихт
Миндерброедерсберг, 4-6, Маастрихт, Нидерланды, 6211

³ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Мясницкая ул., 20, Москва, Россия, 101000

Исследование посвящено изучению опыта «потока» в его взаимосвязи с особенностями мотивации и индивидуальности студентов. Также предпринимается попытка прояснить структуру потока с точки зрения наличия элементов, относящихся к мотивации. В статье обсуждаются разные подходы к определению состояния потока в рамках холистического и причинно-следственного направлений, предоставлен обзор проблемных точек концепции потока, а также поднимается вопрос отнесения элементов, исходяно определенных как потоковых, к мотивационным. В эмпирическом исследовании приняли участие 133 студента 1–3-го курсов университета. Для диагностики использовались русскоязычный вариант опросника «Шкала измерения состояния потока-2» в авторской адаптации (Савельева, 2016), методика «Шкалы академической мотивации» (Гордеева, Сычев, Осин, 2014) и опросник Г. Айзенка EPQ (шкалы экстраверсии–интроверсии и нейротизма–эмоциональной стабильности). В результате с использованием корреляционного и факторного анализа выявлены значимые связи большинства элементов «потока» с мотивацией в обучении (прежде всего, с блоком внутренней мотивации). В тоже время, установлено, что с экстраверсией–интроверсией связаны только два элемента «потока» (ясная цель, потеря самосознания), а с нейротизмом–эмоциональной стабильностью — один (потеря самосознания). Выявить на эмпирическом уровне элементы потока, схожие по описанию с мотивационными, не удалось. Обсуждаются вопросы о теоретических причинах полученных результатов, о связи потока с мотивацией в обучении и с индивидуально-личностными особенностями студентов.

Ключевые слова: «поток», оптимальное переживание, Шкала измерения состояния потока-2, внутренняя мотивация, мотивация в обучении, интроверсия–экстраверсия, эмоциональная стабильность–нейротизм

Введение

Концепция «потока» М. Чиксентмихайи прошла ряд изменений в ходе длительного периода исследований (Rich, 2016a, 2016b). Вследствие этого появились разные определения «потока», подходы к его изучению и разногласия в понимании отдельных элементов «потока».

Изначально состояние «потока» определялось через девять элементов:

- ясная цель;
- баланс между способностями субъекта и требованиями задачи;
- недвусмысленная обратная связь;
- чувство контроля над своими действиями;
- внимание;
- слияние действия и сознания;
- потеря самосознания;
- аутоотелические переживания;
- трансформация времени.

В современных исследованиях определения «потока» варьируются в зависимости от понимания авторами роли элементов «потока» в его возникновении. В процессе теоретического обзора научных работ было выделено два направления изучения «потока»:

- 1) холистическое, понимающее «поток» как сумму элементов;
- 2) причинно-следственное, выделяющее среди девяти элементов причины и следствия.

В рамках холистического подхода «поток» определяется как состояние, сводимое к сумме указанных девяти элементов (Beard, 2015), или как фактор второго порядка, образующийся за счет совокупного влияния девяти факторов первого порядка, указанных изначально М. Чиксентмихайи (McQuillan, Conde, 1996; Waterman и др., 2003). Здесь же некоторые авторы определяют «поток» через какую-то часть из девяти элементов, не упоминая остальные, преимущественно оставляя ключевую роль за балансом требований задач и способностей человека (Basom, Frase, 2004; Keller, Herbert, 2008; Lee, 2005).

Ко второму направлению относится определение Нормана и Хоффмана, которые выделяют причины «потока» — баланс требований задачи и способностей, сфокусированное внимание. Квинн также предлагает причинно-следственное определение «потока», различая причины «потока» — наличие ясной цели, баланса требований задачи и способностей, обратной связи и концентрации, а также элементы, возникающие как следствие данного состояния, — ощущение контроля, потеря самосознания и трансформация времени (Quinn, 2005).

Таким образом, в психологической науке пока отсутствует единое мнение о соотношении элементов «потока», продолжаются дискуссии по уточнению следующих элементов «потока»: ясная цель (Липартиани, 2013; Latham, Seijts, 1999; Quinn, 2005), потеря самосознания (Dietrich, 2004; Quinn, 2005). Более того, М. Чиксентмихайи, основатель концепции потока, в своем интервью уже выделяет один самый важный элемент потока — внимание, хотя раньше отдавал ведущую роль балансу требований задач и способностей, ясной цели и обратной связи (Beard, 2015).

Состояние «потока» и мотивация

Разные взгляды на определение состояния «потока» и на соотношение составляющих его элементов могли появиться вследствие смешения данного состояния с мотивацией человека.

Действительно, в состоянии «потока» человек сильно увлечен деятельностью, максимально сконцентрирован, испытывает радость, ощущение контроля, забывает о тревожных мыслях и может не заметить, сколько времени потратил на решение задачи, а главное ощущает, что сложность задач соответствует возможностям человека (Csikszentmihalyi, Csikszentmihalyi, 1988). Уже по этому описанию потока можно увидеть сходство данного состояния с понятием «внутренняя мотивация». Так, согласно теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райна (Ryan, Deci, 2000; Гордеева, 2015) в основе внутренней мотивации лежат три базовые потребности — в автономии, компетентности и причастности, причем первой потребности отдается главенствующая роль. Потребность в автономии означает самостоятельность выбора, возможность быть инициатором своих действий, желание контролировать свои поступки, и тем самым схожа с элементом потока «ощущение контроля». Потребность в компетентности также имеет сходство с элементом потока «баланс требований задач и способностей» и означает наличие ощущения уверенности в собственных силах для решения задачи, восприятие проблемной ситуации как оптимальной, т.е. не слишком сложной и не слишком легкой. Более того, некоторые авторы при определении «потока» называют данное состояние «прототипом внутренней мотивации» (Schüler и др., 2014. С. 7) или указывают, что оно «включает в себя внутреннюю мотивацию» (Fagerlind и др., 2013. С. 161).

Во время состояния потока, а точнее описывая данное состояние *post factum*, респонденты, наряду с другими ощущениями, отмечают еще ощущение «наличие ясной цели» (Csikszentmihalyi, Csikszentmihalyi, 1988). Интерпретация элемента потока «ясная цель» совпадает с некоторыми идеями и положениями мотивационных теорий по целеполаганию, таких как теория результативных целей 2×2 (Moller, Elliot, 2006) и теория перспективы будущего (Нюттен, 2004).

На эмпирическом уровне исследования мотивации, также как и исследования потока, показывают ее положительное влияние на академическую успеваемость (Гордеева, Сычев, Шепелева, 2015; Shernoff, Csikszentmihalyi, 2009). Таким образом, можно предположить, что в состоянии «потока» находится человек внутренне замотивированный к той или иной деятельности. Актуальные исследования показывают, что мотивация способствует возникновению состояния потока, причем наибольшую роль играет удовлетворенность потребности в автономии (Datu, Mateo, 2016; Stormoen и др., 2016).

Аналогичный пример можно найти в исследовании соотношения состояния «потока» с имплицитными потребностями в причастности, достижении и власти согласно теории потребностей Д. Макклелланда, а также с потребностями в автономии, причастности и компетентности согласно теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райна. В данном исследовании показано, что индивиды с низкой выраженностью потребности в автономии намного меньше получали ее из внешней среды (Schüler, Brandstätter, 2013; Schüler и др., 2014).

Таким образом, изложенный теоретический анализ холистической и причинно-следственной трактовки потока, анализ сходства между представлениями о состоянии потока и теориями мотивации, а также появляющиеся эмпирические данные по исследованию мотивации и состояния «потока», в которых показано

неоднозначное понимание данного состояния и взаимоотношения между его элементами, позволяет авторам выдвинуть *первую гипотезу*: в описании состояния «потока» помимо собственно потоковых элементов присутствуют и мотивационные.

Современные исследования потока в целом сфокусированы на изучении связи данного состояния с мотивацией, например, теории мотивации Э. Деси и Р. Райна или Д. Макклелланда, при этом отсутствует однозначное понимание взаимоотношения мотивации и потока в учебной деятельности, что приводит нас к выдвижению *второй гипотезы*: состояние «потока», возникшее во время учебной деятельности, положительно связано с внутренней мотивацией в обучении и отрицательно связано с внешней и амотивацией.

Состояние «потока» и индивидуально-личностные особенности

Считается, что состояние «потока» может ощутить любой человек, независимо от тех или иных индивидуально-личностных особенностей (Csikszentmihalyi, Csikszentmihalyi, 1988). Тем не менее, некоторые элементы «потока» (внимание, слияние действия и сознания, потеря самосознания) могут появляться и удерживаться сильнее и легче у человека с определенной выраженностью черт. Так, например, эмоционально стабильный человек меньше подвержен отвлечению со стороны внутренних негативных переживаний, т.е. преобладание этой черты позволяет легче сконцентрироваться на задаче, погрузиться в процесс и отвлечься от тревожных мыслей. Преобладание такой черты как интроверсия, на взгляд авторов статьи, также может способствовать более успешному вхождению и пребыванию в состоянии «потока», потому что помогает абстрагироваться от окружающей обстановки и слиться с деятельностью.

Зарубежные исследования состояния потока и индивидуально-личностных черт показывают наличие значимых отрицательных связей состояния потока с нейротизмом, при этом взаимосвязи с другими чертами «Большой пятерки» (сознательность, экстраверсия, открытость и согласие) неоднозначны и различаются у разных авторов (Ullén и др., 2012; Moon, Kim, Armstrong, 2014; Ross, Keiser, 2014; Ullén и др., 2016). Так, по результатам некоторых исследований высокие показатели экстраверсии связаны с более высокими показателями потока (Ross, Keiser, 2014), что не подтверждается в других работах (Heller, Bullerjahn, & Georgi, 2015). Анализ роли черт из «Большой пятерки» в возникновении состояния потока показывает, что самыми сильными предикторами являются согласие и сознательность (связь с 8-ю и 7-ю элементами соответственно), нейротизм и экстраверсия имеют меньший вклад (связь с 4-мя и 5-ю шкалами соответственно), а открытость обнаруживает связь лишь с одним элементом (Ross, Keiser, 2014).

Основываясь на представленном анализе противоречивых результатов зарубежных исследований взаимосвязи состояния потока с индивидуально-личностными чертами (аналогичные исследования на российской выборке отсутствуют), авторы выдвигаем следующую *третью гипотезу*: состояние «потока» положительно взаимосвязано с интроверсией и отрицательно связано с нейротизмом.

Процедура исследования

Выборка. В исследовании приняли участие 133 студента 1—3-го курсов Российского университета дружбы народов. Средний возраст респондентов — 18,91 лет (стандартное отклонение 1,37), 93 девушек и 25 юношей (33 человека не указали возраст, 15 — пол); 82 студента учатся по направлению «психология», 37 — «журналистика», 14 — «лингвистика».

Методы. Для измерения состояния «потока» был использован полный вариант опросника «Шкала измерения состояния потока-2». Опросник состоит из 26 вопросов и 9 шкал, соответствующих 9 элементам «потока», которые перечислены ранее (Jackson, Martin, Eklund, 2008; Jackson, Eklund, 2004). Опросник прошел начальный этап процесса валидизации на российской выборке — двойной перевод и проверку надежности шкал (Савельева, 2016).

Для исследования мотивационной структуры респондентов использовалась методика Т.О. Гордеевой «Шкалы академической мотивации» (Гордеева, Сычев, Осин, 2014), которая включает следующие блоки и шкалы: блок внутренняя мотивация (шкалы «познавательная мотивация», «мотивация достижения» и «мотивация саморазвития»), блок внешняя мотивация (шкалы «мотивация самоуважения», «интроецированная мотивация» и экстернальная мотивация»), а также шкала «амотивация».

Для измерения уровня эмоциональной стабильности—нейротизма и экстраверсии—интроверсии была использована широко известная методика Г. Айзенка — EPQ (Райгородский, 2006).

Статистическая обработка проводилась с использованием корреляционного (коэффициент Спирмена) и факторного (метод главных компонент) анализа.

Результаты

Анализ места состояния «потока» в мотивационной структуре студента. По результатам корреляционного анализа (коэффициент Спирмена) показателей методики «Шкала измерения состояния потока-2» и методики Т.О. Гордеевой «Шкалы академической мотивации» наибольшее количество значимых связей со шкалами «потока» оказалось у составляющих блока внутренней мотивации: познавательная мотивация обнаруживает значимые корреляции с 6-ти из 9-ти шкал «потока», мотивация саморазвития — с 4-мя шкалами, мотивация достижения — с 3-мя (табл. 1). Шкалы «мотивация самоуважения», «интроецированная мотивация», «экстернальная мотивация» и амотивация (блок внешней мотивации) значимо положительно связаны с 1—2-й шкалам «потока», «амотивация» отрицательно значимо связана с одной шкалой «потока». Также общий индекс потока выявил значимые связи со всем блоком внутренней мотивации и с мотивацией самоуважения, относящейся к внешней мотивации.

Для уточнения характера связей между элементами «потока» и мотивации в учебной деятельности авторами был проведен эксплораторный факторный анализ полученных данных — метод главных компонент с последующим вращением варимакс. В результате выделились четыре фактора, описывающих 67% дисперсии. В первый фактор «*потока*» вошли элементы «баланс требований задачи и

способностей», «ясная цель», «обратная связь», «концентрация», «ощущение контроля», «аутотелический опыт» (с соответствующими факторными нагрузками 0,77; 0,81; 0,86; 0,78; 0,82; 0,53). Во второй фактор **внутренней мотивации** вошли три мотива из блока внутренней мотивации согласно Т.О. Гордеевой: познавательные учебные мотивы, мотивы достижения и саморазвития (0,88; 0,87; 0,93), а также один мотив из блока внешней мотивации — мотив самоуважения (0,74). В третий фактор **внешней мотивации** вошли экстернализованная, интроецированная мотивация и амотивация (0,87; 0,84; 0,44). В четвертый фактор вошли шкалы «потока», получившие наименьшие значения по надежности — «слияние действия и сознания», «потеря самосознания» и «трансформация времени» (0,72; 0,5; 0,6).

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа показателей шкал «потока» и опросника академической мотивации Т.О. Гордеевой
[Results of the correlation analysis of “flow” scales and T.O. Gordeeva’s academic motivation questionnaire]

Элементы «потока»	Мотивация						Амотивация
	Познавательная	Достижения	Саморазвития	Самоуважения	Интроецированная	Экстернализованная	
Баланс требований задачи и способностей	0,23*	0,22*	0,17	0,11	-0,04	-0,06	-0,01
Слияние действия и сознания	-0,09	-0,03	0,01	-0,04	0,06	0,18*	-0,10
Ясная цель	0,25**	0,17	0,27**	0,18	0,01	-0,02	-0,16
Обратная связь	0,25**	0,12	0,27**	0,18	-0,10	-0,12	-0,18*
Концентрация	0,23*	0,21*	0,24**	0,27**	0,08	-0,01	-0,07
Ощущение контроля	,336**	,256**	,285**	0,27**	0,08	-0,0	-0,07
Потеря самосознания	0,09	-0,04	0,15	0,11	0,05	0,01	0,0
Трансформация времени	0,08	0,02	0,08	0,14	0,18*	0,28**	0,12
Аутотелический опыт	0,19*	0,12	0,08	-0,01	-0,06	-0,09	-0,15
Поток — общий индекс	0,28**	0,23**	0,31**	0,23**	0,05	0,02	-0,09

* Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя).

** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя).

Анализ соотношения эмоциональной стабильности—нейротизма и экстраверсии—интроверсии с элементами «потока». По результатам корреляционного анализа (коэффициент Спирмена) шкал методики Г. Айзенка и опросника «Шкала измерения состояния потока-2» (табл. 2) была выявлена значимая связь экстраверсии—интроверсии со шкалами: «ясная цель» (0,24; $p < 0,05$), «потеря самосознания» (0,19; $p < 0,05$) и отрицательная связь нейротизма со шкалой «потеря самосознания» (-0,22; $p < 0,05$). С общим индексом потока значимо связана только экстраверсия-интроверсия (0,19; $p < 0,05$).

**Результаты корреляционного анализа показателей шкал «потока»
и методики Г. Айзенка — EPQ**
[Results of the correlation analysis of “Flow” scales
and Eysenck Personality Questionnaire]

Элементы «потока»	Экстраверсия– интроверсия	Стабильность– нейротизм
Баланс требований задачи и способностей	0,09	0,03
Слияние действия и сознания	0,09	0,08
Ясная цель	0,24**	–0,09
Обратная связь	0,18	0,02
Концентрация	–0,03	–0,02
Ощущение контроля	0,10	–0,07
Потеря самосознания	0,19*	–0,22*
Трансформация времени	0,10	0,07
Аутотелический опыт	0,03	–0,07
Поток — общий индекс	0,19*	–0,03

* Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторонняя).

** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторонняя).

Обсуждение результатов

На основе теоретического анализа концепции «потока» и теорий мотивации в обучении была выдвинута *первая гипотеза* о наличии в определении «потока» элементов, относящихся к мотивации. По результатам факторного анализа видно, что шкалы «потока», блок внешней мотивации и блок внутренней мотивации в обучении относятся к разным факторам, соответственно гипотеза не находит своего подтверждения в рамках данного исследования. Возможно, эффективнее изучить особенности состояния «потока» у учащихся с разным уровнем мотивации, что поможет прояснить отношения между данными конструктами.

Вторая гипотеза о связи состояния «потока» студентов с мотивацией в обучении частично подтвердилась, что соответствует современным исследованиям по изучению общей мотивации (Schüler, Brandstätter, 2013; Schüler и др., 2014; Datu, Mateo, 2016; Stormoen и др., 2016). Выявлены значимые корреляции 8 из 9 шкал «потока» с мотивацией в обучении. Исследование места состояния «потока» в мотивационной структуре выявило связь блока внутренней мотивации в обучении с состоянием «потока», больше всего связей со шкалами «потока» оказалось у познавательной мотивации и минимальное количество связей у блока внешней мотивации, что подтверждает гипотезу.

Третья гипотеза о том, что состояние «потока» положительно взаимосвязано с интроверсией и отрицательно связано нейротизмом частично подтвердилась (выявлено только три значимые корреляции из 9 возможных). Значимые положительные связи экстраверсии–интроверсии обнаружены с двумя шкалами «потока» (ясная цель, потеря самосознания), отрицательная связь между эмоцио-

нальной стабильностью—нейротизмом — с одной шкалой (потеря самосознания). Обнаружена значимая связь экстраверсии—интроверсии с общим индексом «потока», что противоречит выдвинутой гипотезе, но согласуется с другими исследованиями (Ross, Keiser, 2014).

Выводы

Проведенный обзор литературы продемонстрировал трудности в определении потока, которые могут быть вызваны смещением потока с мотивационными явлениями. В данном исследовании были выявлены положительные связи между внутренней мотивацией в обучении и состоянием «потока», что говорит о важности и перспективности изучения данного феномена для сферы обучения. Менее тесные связи индивидуально-личностных особенностей (экстраверсии и нейротизма) с «потоком» дают основания предположить, что данное состояние в значительной степени может быть вызвано и прекращено специально организованной средой. Также показано существующие разногласия в определении состояния «потока» и некоторых отдельных элементов, что указывает на важность изучения и прояснения самой структуры «потока».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2015.
- Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 4. С. 96—107.
- Гордеева Т.О., Сычев О.А., Шепелева Е.А. Интеллект, мотивация и копинг-стратегии как условия академических достижений школьников // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 15—26.
- Липартиани М.М. Сравнительный анализ «опыта потока» в различных видах деятельности. Дипломная работа. М.: МГУ, 2013.
- Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004.
- Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. Самара: Изд. дом «БАХРАМ-М», 2006.
- Савельева Д.И. Обратная связь как одно из условий состояния «потока» в учебной деятельности // Акмеология. 2016. № 4 (60). С. 215—218.
- Basom M.R., Frase, L. Creating optimal work environments: Exploring teacher flow experiences // Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. 2004. Vol. 12. No. 2. P. 241—258. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1080/1361126042000239965
- Beard K.S. Theoretically Speaking: An Interview with Mihaly Csikszentmihalyi on Flow Theory Development and Its Usefulness in Addressing Contemporary Challenges in Education // Educational Psychology Review. 2015. Vol. 27. No. 2. P. 353. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1007/s10648-014-9291-1
- Csikszentmihalyi M., Csikszentmihalyi I. Optimal experience. Psychological studies of flow in consciousness. Cambridge Univ. Press, 1988.
- Datu J.A.D., Mateo N.J. Perceived autonomy support moderates the relations between counseling self-efficacy and flow among Filipino counselors // Current Psychology. 2016. Vol. 35. No. 1. P. 69—76.

- Dietrich, A.* Neurocognitive mechanism underlying the experience of flow // *Consciousness and Cognition*. 2004. No. 13. P. 746—761. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1016/j.concog.2004.07.002
- Fagerlind A.C. et al.* Experience of work-related flow: does high decision latitude enhance benefits gained from job resources? // *Journal of Vocational Behavior*. 2013. Vol. 83. No. 2. P. 161—170.
- Jackson S.A., Martin A.J., Eklund R.C.* Long and short measures of flow: The construct validity of the FSS-2, DFS-2, and new brief counterparts // *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 2008. Vol. 3. No. 5. P. 561—587.
- Jackson S.A., Eklund R.C.* The flow scales manual. Morgantown, WV, USA: Publishers Graphics. 2004.
- Heller K., Bullerjahn, C., & Georgi, von, R.* The Relationship Between Personality Traits, Flow-Experience, and Different Aspects of Practice Behavior of Amateur Vocal Students // *Frontiers in Psychology*. 2015. No. 6 (853). P. 112—15. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.3389/fpsyg.2015.01901
- Keller J., Herbert B.* Flow and Regulatory Compatibility: An Experimental Approach to the Flow Model of Intrinsic Motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2008. Vol. 34. No. 2. P. 196—209. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1177/0146167207310026
- Latham G.P., Seijts G.H.* The effects of proximal and distills goals on performance on a moderately complex task // *Journal on Organizational Behavior*. 1999. Vol. 20. No. 4. P. 421—429. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1002/(SICI)1099-1379(199907)20:4<421::AID-JOB896>3.0.CO;2-#
- Lee E.* The Relationship of Motivation and Flow Experience to Academic Procrastination in University Students // *Journal of Genetic Psychology*. 2005. Vol. 166. No. 1. P. 5—14. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.3200/GNTP.166.1.5-15
- McQuillan J., Conde G.* The condition of Flow in reading: two studies of optimal experience // *Reading Psychology*. 1996. Vol. 17. No. 2. P. 109—135. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4:10.1080/0270271960170201
- Moller A.C., Elliot A.J.* The 2 2 achievement goal framework: An overview of empirical research // *Focus on educational psychology* / Ed. by A. Mittel. New York: Nova Science, 2006. P. 307—326.
- Moon Y.J., Kim W.G., Armstrong D.J.* Exploring neuroticism and extraversion in flow and user generated content consumption // *Information & Management*. 2014. Vol. 51. No. 3. P. 347—358.
- Quinn R.W.* Flow in Knowledge Work: High Performance Experience in the Design of National Security Technology // *Administrative Science Quarterly*. 2005. No. 50. P. 610—41. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.2189/asqu.50.4.610
- Rich G.* Flow and optimal experience: methodological implications for internationalizing and contextualizing a positive psychology concept. Part 1 // *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2016 a. No. 2. P. 7—18.
- Rich G.* Flow and optimal experience: methodological implications for internationalizing and contextualizing a positive psychology concept. Part 2 // *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2016 b. No. 3. P. 7—13.
- Ross S.R., Keiser H.N.* Autotelic personality through a five-factor lens: Individual differences in flow-propensity // *Personality and Individual Differences*. 2014. Vol. 59. P. 3—8.
- Ryan R.M., Deci E.L.* Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // *Contemporary educational psychology*. 2000. Vol. 25. No. 1. P. 54—67.
- Schüler J., Brandstätter V.* How basic need satisfaction and dispositional motives interact in predicting flow experience in sport // *Journal of Applied Social Psychology*. 2013. Vol. 43. No. 4. P. 687—705.

- Schüler J. et al.* Do Some People Need Autonomy More Than Others? Implicit Dispositions Toward Autonomy Moderate the Effects of Felt Autonomy on Well — Being // *Journal of Personality*. 2014. Vol. 84. No. 1. P. 5—20. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1111/jopy.12133
- Sherhoff D.J., Csikszentmihalyi M.* Cultivating engaged learners and optimal learning environments // *Handbook of positive psychology in schools*. 2009. P. 131—145.
- Stormoen S. et al.* High school physical education: What contributes to the experience of flow? // *European Physical Education Review*. 2016. Vol. 22. No. 3. P. 355—371.
- Ullén F., Manzano Ö. de, Almeida R., Magnusson P.K., Pedersen N.L., Nakamura J., Csikszentmihályi M., Madison G.* Proneness for psychological flow in everyday life: Associations with personality and intelligence // *Personality and Individual Differences*. 2012. Vol. 52. No. 2. P. 167—172.
- Ullén F., Harmat L., Theorell T., & Madison G.* Flow and individual differences—a phenotypic analysis of data from more than 10,000 twin individuals // *Flow Experience*. Springer, Cham, 2016. P. 267—288.
- Waterman A.S., Schwartz S.J., Goldbacher E., Green H., Miller C., Philip S.* Predicting the Subjective Experience of Intrinsic Motivation: The Roles of Self-Determination, the Balance of Challenges and Skills, and Self-Realization Values // *Personal and Social Psychology Bulletin*. 2003. Vol. 29. No. 11. P. 1447—1458. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1177/0146167203256907

© Волк М.И., Савельева Д.И., 2017

История статьи:

Поступила в редакцию: 22 января 2017

Принята к печати: 14 сентября 2017

Для цитирования:

Волк М.И., Савельева Д.И. Соотношение опыта «потока» с особенностями внутренней мотивации и индивидуально-личностными чертами студентов // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2017. Т. 14. № 4. С. 427—439. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-427-439

Сведения об авторах:

Волк Марина Игоревна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов (Москва, Россия). E-mail: volk_mi@pfur.ru

Савельева Дарья Игоревна — аспирант Университета Маастрихт (Маастрихт, Нидерланды) и департамента образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Москва, Россия). E-mail: savelievadaria@gmail.com

INTERRELATION OF FLOW EXPERIENCE WITH INTRINSIC MOTIVATION AND PERSONALITY TRAITS IN STUDENTS

Marina I. Volk¹, Daria.I. Savelieva^{2,3}

¹ Peoples' Friendship University of Russia

Miklukho-Maklaya str., 6 Moscow, Russia, 117198

² Maastricht University

Minderbroedersberg 4-6, 6211 LK Maastricht, The Netherlands

³ Higher School of Economics — National Research University

Myasnitskaya str., 20, Moscow, Russia, 101000

The study examines the experience of “flow” in its relationship with the motivation and individuality of students. The flow pattern is clarified by the analyses of presence of elements related to motivation. The article discusses different approaches to the determination of flow-state within holistic and causal directions, provides an overview of the problematic points of this concept and raises the question of the considering the elements traditionally identified as the part of flow as elements of motivation. The empirical study involved 133 university students of 1-3-years of study. The Russian version of the questionnaire “The flow state scale-2” in the author’s adaptation (D. I. Savelieva), the “academic motivation scale” (T. O. Gordeeva, O. Sychev, E. N. Osin) and the H. Eysenck questionnaire G-EPQ (extroversion—introversion and neuroticism—emotional stability scales) were used. The result of correlation and factor analysis revealed significant relationships of most of the “flow”-elements with motivation to learn (especially with intrinsic motivation). At the same time, it is established that extraversion—introversion is associated only with two elements of “flow” (a clear goal and loss of consciousness), and neuroticism—emotional stability with one (loss of consciousness). An attempt to identify at the empirical level the “flow” elements, matching the theoretical description of motivation has failed. The theoretical reasons of the obtained results, of the relationship of flow, motivation to learn, and individual students’ personal characteristics are discussed.

Key words: flow experience, optimal experience, The Flow State Scale-2, intrinsic motivation, motivation to learn, introversion—extraversion, neuroticism—emotional stability

REFERENCES

- Basom, M.R., & Frase, L. (2004). Creating optimal work environments: Exploring teacher flow experiences. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(2), 241—258. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1080/1361126042000239965
- Beard, K.S. (2015). Theoretically Speaking: An Interview with Mihaly Csikszentmihalyi on Flow Theory Development and Its Usefulness in Addressing Contemporary Challenges in Education. *Educational Psychology Review*, 27(2), 353. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1007/s10648-014-9291-1
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. (1988). *Optimal Experience. Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge: Cambridge Univ Press.
- Datu, J.A.D., & Mateo, N.J. (2016). Perceived Autonomy Support Moderates the Relations Between Counseling Self-Efficacy and Flow Among Filipino Counselors. *Current Psychology*, 35(1), 69—76.
- Dietrich, A. (2004). Neurocognitive Mechanism Underlying the Experience of Flow. *Consciousness and Cognition*, 13, 746—761. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1016/j.concog.2004.07.002
- Fagerlind, A.C., Gustavsson, M., Johansson, G., & Ekberg, K. (2013). Experience of Work-Related Flow: Does High Decision Latitude Enhance Benefits Gained from Job Resources? *Journal of Vocational Behavior*, 83(2), 161—170.

- Gordeeva, T.O. (2015). *Psychology of achievement motivation*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.).
- Gordeeva T.O., Sychev O.A., & Osin E.N. (2014). “Academic motivation scales” questionnaire. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 35(4), 96—107. (In Russ).
- Gordeyeva, T.O. & Sychev, O.A. (2015). Intellect, motivation and coping- strategies as a condition for a school students’ academic achievement. *Voprosy Psikhologii*, (1), 15—26. (In Russ).
- Heller, K., Bullerjahn, C., & Georgi, Von, R. (2015). The Relationship between Personality Traits, Flow-Experience, and Different Aspects of Practice Behavior of Amateur Vocal Students. *Frontiers in Psychology*, 6(853), 112—15. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.3389/fpsyg.2015.01901
- Jackson, S.A., Martin, A.J., & Eklund, R.C. (2008). Long and short measures of flow: The construct validity of the FSS-2, DFS-2, and new brief counterparts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(5), 561—587.
- Jackson, S.A., & Eklund, R.C. (2004). *The Flow Scales Manual*. Morgantown: Publishers Graphics.
- Keller, J., & Herbert, B. (2008). Flow and Regulatory Compatibility: An Experimental Approach to the Flow Model of Intrinsic Motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(2), 196—209. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1177/0146167207310026
- Latham, G.P., & Seijts, G.H. (1999). The Effects of Proximal and Distal Goals on Performance on a Moderately Complex Task. *Journal on Organizational Behavior*, 20(4), 421—429. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1002/(SICI)1099-1379(199907)20:4<421::AID-JOB896>3.0.CO;2-#
- Lee, E. (2005). The Relationship of Motivation and Flow Experience to Academic Procrastination in University Students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5—14. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.3200/GNTP.166.1.5-15
- Lipartiani, M.M. (2013). *Sravnitel'nyy analiz "opyta potoka" v razlichnykh vidakh deyatelnosti*. Graduate work. Moscow: MSU. (In Russ).
- McQuillan, J., & Conde, G. (1996). The Condition of Flow in Reading: Two Studies of Optimal Experience. *Reading Psychology*, 17(2), 109—135. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4:10.1080/0270271960170201
- Moller, A.C., & Elliot, A.J. (2006). The 2 x 2 achievement goal framework: An overview of empirical research. In A. Mittel (Ed.). *Focus on educational psychology* (pp. 307—326). New York: Nova Science.
- Moon, Y.J., Kim, W.G., & Armstrong D.J. (2014). Exploring Neuroticism and Extraversion in Flow and User Generated Content Consumption. *Information & Management*, 51(3), 347—358.
- Nutten, J.R. (2004). *Motivation, action and future perspective*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ).
- Quinn, R.W. (2005). Flow in Knowledge Work: High Performance Experience in the Design of National Security Technology. *Administrative Science Quarterly*, 50, 610—41. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.2189/asqu.50.4.610
- Raygorodskiy, D.Ya. (2006). *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy*. Samara: BAKHRAM-M Publ. (In Russ).
- Rich, G. (2016 a). Flow and Optimal Experience: Methodological Implications for Internationalizing and Contextualizing a Positive Psychology Concept. Part 1. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (2), 7—18.
- Rich, G. (2016 b). Flow and Optimal Experience: Methodological Implications for Internationalizing and Contextualizing a Positive Psychology Concept Part 2. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (3), 7—13.
- Ross, S.R., & Keiser, H.N. (2014). Autotelic Personality Through a Five-Factor Lens: Individual Differences in Flow-Propensity. *Personality and Individual Differences*, (59), 3—8.

- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54—67.
- Savelieva, D.I. (2016). Feedback as One of the Conditions of the Flow Regime in Education. *Acmeology*, (4), 213—218. (In Russ).
- Schüler, J., & Brandstätter, V. (2013). How Basic Need Satisfaction and Dispositional Motives Interact in Predicting Flow Experience in Sport. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(4), 687—705.
- Schüler, J., Sheldon, K.M., Prentice, M., & Halusic, M. (2014). Do Some People Need Autonomy More Than Others? Implicit Dispositions Toward Autonomy Moderate the Effects of Felt Autonomy on Well — Being. *Journal of personality*, 84(1), 5—20. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1111/jopy.12133
- Sherhoff D.J., & Csikszentmihalyi M. (2009). Cultivating Engaged Learners and Optimal Learning Environments. In M.J. Furlong, R. Gilman, & E.S. Huebner (Eds.). *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 131—145). London: Routledge.
- Ullén F., Manzano Ö. de, Almeida R., Magnusson P.K., Pedersen N.L., Nakamura J., Csikszentmihályi M., Madison G. (2012). Proneness for Psychological Flow in Everyday Life: ASSOCIATIONS with Personality and Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 167—172.
- Ullén, F., Harvat, L., Theorell, T., & Madison, G. (2016). Flow and Individual Differences — a Phenotypic Analysis of Data from more than 10,000 Twin Individuals. In F. Ørsted Andersen, F. Ullén, J. Wright, & G. Sadlo (Eds.). *Flow Experience* (pp. 267—288). Springer, Cham.
- Waterman A.S., Schwartz S.J., Goldbacher E., Green H., Miller C., Philip S. (2003). Predicting the Subjective Experience of Intrinsic Motivation: The Roles of Self-Determination, the Balance of Challenges and Skills, and Self-Realization Values. *Personal and Social Psychology Bulletin*, 29(11), 1447—1458. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1177/0146167203256907

© Volk, M.I., Savelieva, D.I., 2017

Article history:

Received 22 January 2017

Revised 15 April 2017

Accepted 14 September 2017

For citation:

Volk, M.I., Savelieva, D.I. (2017). Interrelation of Flow Experience with Intrinsic Motivation and Personality Traits in Students. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (4), 427—439. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-427-439

Bio Note:

Marina I. Volk — Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of Social and Differential Psychology Chair of the Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia). E-mail: volk_mi@pfur.ru

Daria I. Savelieva — Post-graduate Student of Maastricht University, School of Health Education (Maastricht, the Netherlands) and Higher School of Economics — National Research University, Department of Education (Moscow, Russia). E-mail: savelievadaria@gmail.com



DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-440-450

УДК 159.95

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ

А.О. Прохоров, М.Г. Юсупов

Казанский (Приволжский) федеральный университет
ул. Кремлевская, 18, Казань, Россия, 420008

Проблема психических состояний является фундаментальной проблемой современной психологической науки. Особую значимость исследование состояний приобретает в контексте учебно-познавательной, научно-исследовательской и творческой деятельности, в ходе которых на первый план выступают познавательные состояния, связанные с усвоением и творческим преобразованием содержания научных дисциплин. Поэтому актуально исследование познавательных состояний субъекта: ситуаций их возникновения, организации, механизмов интеграции и развития, влияния на продуктивность деятельности. В статье представлены теоретические основания к изучению функциональных структур познавательных состояний в учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности. Утверждается, что исследование динамического аспекта познавательных состояний позволит раскрыть регулятивную сущность познавательных состояний по отношению к этим видам деятельности, выявить закономерности их взаимосвязи с психическими состояниями других классов (эмоциональными, волевыми, функциональными). Познавательные состояния рассматриваются как целостная функциональная структура, образующаяся посредством интеграции различных компонентов психики (переживаний, психических процессов, психологических свойств и др.) и изменяющаяся на протяжении различных этапов основной деятельности. Предлагаемая концепция может быть полезна для разработки методов актуализации и управления познавательным процессом в учебной деятельности и повышения эффективности творческой и научно-исследовательской деятельности, в области создания искусственного интеллекта и др.

Ключевые слова: деятельность, субъект, познавательное состояние, структура, функции, динамика

Проблема функциональной организации познавательных состояний

С развитием системного подхода были созданы первые теории функциональной организации психики (П.К. Анохин, Б.Г. Ананьев, В.А. Ганзен, Б.Ф. Ломов и др.). На базе этих теорий была разработана общепсихологическая концепция функциональных структур психических состояний личности (Прохоров, 1994, 1998). Дальнейшее развитие этих идей предполагает исследование проявлений функциональных структур состояний в условиях отдельных видов деятельности. Особую значимость исследование психических состояний приобретает в контексте учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности, в ходе которых ежедневно переживаются интенсивные познавательные состояния (заинтересованность, сомнение, сосредоточенность, размышления и др.), связанные

с пониманием, усвоением, творческим преобразованием содержания научных дисциплин, овладением способами и приемами реализуемой деятельности. Поэтому на первый план выходят исследования функциональных структур познавательных состояний: ситуаций их возникновения, организации, механизмов интеграции и развития, влияния на продуктивность основной деятельности субъекта.

На современном этапе изучения данной проблемы познавательные состояния рассматриваются как самостоятельный класс, однако исследованиям главного — процессуального аспекта познавательных состояний уделяется недостаточное внимание. На сегодняшний день остаются открытыми вопросы организации познавательных состояний. Недостаточно изучены механизмы их интеграции, динамика взаимосвязи познавательных состояний с психическими процессами и свойствами, не в полной мере проанализированы социально-психологические факторы их вызывающие и др. Существующее положение связано с традиционным пониманием состояния как целостной характеристики психики за определенный период времени (Левитов, 1964). Подобный подход не может привести к пониманию сущности познавательных состояний, механизмов их образования и трансформации, не позволяет раскрыть функции состояний в реальной деятельности субъекта. В связи с этим необходимы исследования, направленные на разработку динамического аспекта познавательных состояний, описание типичных «познавательных структур», возникающих в связи с определенными ситуациями деятельности субъекта, раскрытие их структуры и функций, механизмов актуализации, интеграции и трансформации на различных этапах деятельности, выделение ведущих факторов, определяющих организацию и динамику состояний.

Актуальность исследования функциональных структур познавательных состояний

В общепсихологическом плане исследование функциональных структур познавательных состояний позволит показать роль этих состояний в учебной, научно-исследовательской, творческой и других видах деятельности. Особую актуальность исследование функциональных структур познавательных состояний приобретает для разработки категории «психическое состояние» в психологии, поскольку включает решение проблем устойчивости/изменчивости структуры состояния, роли предшествующих состояний, связи с другими категориями психических явлений и др. Следует отметить, что в современной отечественной психологии экспериментальные исследования познавательных состояний представлены недостаточно, как следствие — специфика познавательных состояний по отношению к другим видам состояний остается нераскрытой. Однако как показывают исследования (Проخورов, Чернов, Юсупов, 2013; Prokhorov et al., 2015), познавательные состояния, возникающие в процессе решения интеллектуальных задач, образуют динамический комплекс, интегрируя в свою структуру эмоции (как индикаторы непосредственного отношения испытуемых к предлагаемым заданиям и ситуации исследования в целом), когнитивную активность (которая характеризует интеллектуальную деятельность с точки зрения меры сложности

решаемых задач и умственных затруднений при реализации деятельности), а также социальные чувства (чувства долга, ответственности и др.). Поэтому познавательные состояния необходимо исследовать как целостную функциональную структуру, образующуюся посредством интеграции различных компонентов психики (переживаний, психических процессов, психологических свойств и др.) и изменяющуюся на протяжении различных этапов основной деятельности.

Знание специфики познавательных состояний имеет большое значение в деятельности преподавателей в процессе обучения школьников и студентов. Научно обоснованное управление познавательными состояниями отдельных учащихся или групп позволит усилить позитивное влияние обучения на формирование личности школьника или студента. Таким образом, исследование функций познавательных состояний в ходе основной деятельности человека, а также разработка методов их актуализации, является важнейшей практической задачей в области психологии.

Исследование функциональных структур познавательных состояний может также внести вклад и в развитие психологии искусственного интеллекта. Типичные динамические комплексы познавательных состояний могут выступать в качестве алгоритмов самообучающейся интеллектуальной системы. Например, состояние «заинтересованности» активизирует информационные процессы в новых ситуациях в целях «понимания» происходящего; состояние «удивления» обеспечивает непротиворечивое встраивание новой информации в имеющуюся базу данных; состояние «уверенности/неуверенности» запускает процесс вероятностного прогнозирования достижения или не достижения поставленной цели.

Теоретические аспекты исследования функциональных структур познавательных состояний

Исходные теоретические предпосылки для исследования функциональных структур познавательных состояний появились в результате работ Б.Г. Ананьева, П.К. Анохина, В.А. Ганзена, Б.Ф. Ломова и др. В психологии состояний человека была разработана теория функциональных структур психических состояний личности (Прохоров, 1994), создана концепция неравновесных состояний (Прохоров, 1998). Отдельные аспекты проблемы функциональных структур состояний частично рассматривались в контексте изучения психической напряженности (Немчин, 1983; Наенко, 1976), утомления (Леонова, 1984), информационного стресса (Бодров, 2000) и др.

В зарубежной психологии наиболее близкие исследования проводились в контексте изучения базовых эмоций (Izard, 1991). Были рассмотрены взаимосвязи между базовыми эмоциями, в том числе интеллектуальными (заинтересованность и удивление), выделены диады и триады взаимодействия, проанализированы «когнитивно-аффективные комплексы», являющиеся результатом взаимодействия эмоций, когнитивных процессов и наличных знаний (опыта) человека. Схожее по содержанию понятие «идеoaффективной организации» рассматривал S.S. Tomkins (Tomkins, 1962). Аналогичные структуры в рамках социального познания исследовали D. Katz и E. Stotland (Katz, Stotland, 1959), обозначая их тер-

мином «установка». Последняя включает в свой состав аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты, тем самым проявляясь как сложное психическое состояние.

Другое направление исследований связано с изучением взаимодействия когнитивной и аффективной сферы человека: рассматривались вопросы отношения когнитивных процессов к эмоциям (Zajonc, 1984; Lazarus, 1991), исследовалась функциональная асимметрия положительных и отрицательных состояний (Fredrickson, 2001; Isen, 1987), влияние негативных и позитивных эмоций на академические успехи студентов (Rowe et al., 2015; Chiang, Liu, 2014). Также исследовалась феноменология психических состояний в учебном процессе, в частности, рассматривались состояния скуки, разочарования, спокойствия и др. (Pekrun et al., 2002).

Проведенные исследования позволили сформулировать основные положения концепции функциональных структур познавательных состояний в ходе основной деятельности субъекта.

Концептуальные основания исследования функциональных структур познавательных состояний

Функциональная структура состояния анализируется авторами как целостное явление психической деятельности (как совокупность состояний). В этом понятии фиксируются инвариантные и динамические аспекты проявлений функций состояний во взаимоотношении с системой более высокого порядка (целостным психическим) и ее компонентами, а также характеристиками среды.

Функциональные структуры познавательных состояний актуализируются в ходе учебной, научно-исследовательской и других видах деятельности как результат взаимодействия субъекта и объекта познания. С точки зрения системного подхода они представляют собой многоуровневую структуру, интегрирующую в свой состав совокупность разнородных психических явлений (психические процессы, свойства, социально-психологические проявления и др.), необходимых для эффективной реализации деятельности. В соответствии с данным положением, функциональные структуры познавательных состояний обеспечивают координацию когнитивной, волевой, эмоциональной и др. компонент личности в зависимости от ситуаций жизнедеятельности. Изучение специфики взаимодействия данных подсистем психического состояния позволит приблизиться к пониманию сущности познавательных состояний как целостного явления. Комплексы отдельных состояний образуют оперативный (с-мин), текущий (ч-день) и длительный (мес.-г.) уровни функциональной структуры. На каждом из уровней доминирующим (системообразующим) выступает одно или несколько познавательных состояний, придающих переживаниям субъекта соответствующую этим состояниям эмоциональную окраску. Компоненты функциональной структуры находятся в непрерывном взаимодействии друг с другом, благодаря чему происходит развитие функциональной структуры, обеспечивающее адаптацию субъекта к информационно насыщенным ситуациям основной деятельности. Таким образом, функциональные структуры познавательных состояний могут служить

средством постижения таких сложных форм деятельности как учебная и научно-исследовательская.

Новизна предлагаемой исследовательской модели заключается в том, что познавательные состояния исследуются как функциональные структуры в единстве с этапами и формами деятельности субъекта. Предлагаемый подход позволит раскрыть регулятивные функции познавательных состояний по отношению к учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности, показать их состав, структуру, механизмы взаимосвязи с психическими состояниями других классификационных групп (эмоциональными, волевыми, функциональными).

Указанные положения иллюстрируют в обобщенном виде результаты феноменологических исследований познавательных состояний в учебной деятельности школьников и студентов.

Эмпирические исследования функциональных структур познавательных состояний

Исследования проводились в два этапа, на первом изучались познавательные состояния школьников, на втором — познавательные состояния студентов естественнонаучных и гуманитарных специальностей.

На *первом этапе* эмпирическое исследование было посвящено изучению влияния познавательных состояний на успешность решения задач различного уровня сложности. Исследование проводилось на базе МБОУ Лицея № 177 г. Казани. Выборку составили 43 ученика 10 классов, средний возраст — 16,5 лет.

Перед началом исследования был проведен классный час, где школьники были подробно ознакомлены с глоссарием психических состояний. Метод интервью служил средством проверки достоверности понимания глоссария и процедуры оценки своего психического состояния во время решения задач.

В качестве стимульного материала выступили геометрические задачи различного уровня сложности. В процессе решения задач деятельность испытуемых прерывалась (начало, середина, конец процесса решения) для сбора информации о переживаемых состояниях.

По итогам проведения исследования были получены следующие результаты.

Познавательные состояния составляют 54% от общего количества состояний, переживаемых школьниками во время решения математических задач. Ученики, успешно решившие задачи, испытывали состояния спокойствия, внимания, заинтересованности, размышления/раздумья, задумчивости. Состояние задумчивости близко к состоянию размышления/раздумья, однако в отличие от последнего, характеризуется меньшей активностью, произвольностью и целенаправленностью мыслительного процесса.

Познавательные состояния активировали, направляли умственную деятельность ученика на успешное решение задачи, а состояние спокойствия создавало общий благоприятный «фон», регулируя нежелательные эмоциональные реакции и способствуя концентрации внимания ученика на предлагаемой задаче.

Учащиеся, предоставившие неполные решения задач, испытывали состояния размышления/раздумья, трудности, спокойствия, озадаченности, активации,

усталости, лени, задумчивости, любопытства. Доля познавательных состояний в функциональных структурах — 38%. Возможно, именно включенность таких состояний как трудность, усталость, лень в функциональные структуры препятствовали успешному решению задач. Данные состояния как бы «отключали» позитивные познавательные состояния, например, озадаченность сопровождалась бесплодной умственной напряженностью и отказом от активного поиска решения.

Испытуемые, которые не справились с задачами, испытывали лень, задумчивость, спокойствие, трудность, сомнение, внимание, волнение, размышление/раздумье, скуку. Здесь познавательным состояниям отведена малая роль (их доля составляет 11% от общего количества состояний), определяющими состояниями были лень, трудность и скука. Примечательно, что состояние сомнения препятствует процессу решения задачи, оно довольно быстро истощает испытуемого и завершается потерей интереса к предлагаемой задаче.

Важно отметить, что на успешность решения задач влияют не только познавательные состояния, которые испытывают ученики. Например, некоторые ученики в первый день исследования получили низкие оценки за выполненные решения, при этом все они переживали познавательные состояния (заинтересованность, задумчивость и др.). Однако на второй день исследования все задачи были решены, а комплекс познавательных состояний, сопровождавших процесс решения, был тем же самым. Таким образом, важную роль играет настрой на решение задач и процесс исследования в целом.

Второй этап включал два эмпирических исследования, которые проводились в условиях учебной деятельности студентов.

Сбор данных о переживаемых состояниях проводился с помощью специально разработанной анкеты (Прохоров, Юсупов, 2015). Выборку исследования составили 346 студентов разных специальностей Казанского университета (математики, физики, биологи, психологи и др.). Средний возраст респондентов — 19,7 лет.

В первом исследовании для активизации познавательных состояний студентов проводился тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (см. Болотова, Макарова, 2002). Анализ самоотчетов респондентов показал, что возникающие в ходе выполнения интеллектуальных задач состояния имеют неоднородную структуру. Так, студенты отмечали интенсивные состояния негодования, азарта, тревоги и др. Некоторые респонденты указывали на переживания, связанные с чувством ответственности. Наиболее часто описывалось состояние азарта (16% респондентов), скуки (11%) и познавательной активности (9%). Кроме того, интеллектуальная активность сочеталась с переживаниями, указывающими на функциональные состояния утомления, монотонии и др. Среди состояний студенты наиболее часто отмечали заинтересованность (48%), четыре респондента описывали состояния, выражающие свойство целеустремленности, а также состояния уверенности и сомнения. Наиболее типичное сочетание (56% респондентов) образует комбинация «заинтересованность — умственное напряжение», при этом в феноменологических описаниях центральное положение отводится переживаниям заинтересованности.

Во втором исследовании состояния рассматривались в трех различных по содержанию условиях учебной деятельности — лекциях, семинарах и экзаменах.

Анализ самоотчетов студентов показал, что познавательная деятельность студентов сопровождается довольно сложными комбинациями состояний. В условиях лекции типична триада «спокойствие — заинтересованность — сонливость» (57%), в условиях семинара — «веселость — заинтересованность — спокойствие — задумчивость» (53%) и в ситуации экзамена — «умственное напряжение — сосредоточенность — волнение» (69%).

Таким образом, в зависимости от ситуации, познавательный процесс сочетается с функциональными состояниями низкой интенсивности (лекция), положительными (семинар) или отрицательными (экзамен) эмоциональными состояниями высокой интенсивности. При этом стержневыми состояниями в отмеченных триадах выступают состояния заинтересованности (лекция, семинар) и умственного напряжения (экзамен): по сравнению с прочими состояниями их доля составляет 61%.

Заключение

Результаты проведенных исследований позволяют сделать следующие *выводы*.

1. Познавательные состояния являются типичными для учебной деятельности школьников и студентов, составляя около 60% всех психических состояний, переживаемых в учебном процессе. Различные формы обучения и ситуации учебной деятельности определяют состав и сложность функциональных структур познавательных состояний.

2. Ведущие компоненты функциональных структур познавательных состояний в обучении следующие: заинтересованность, размышление/раздумье, сосредоточенность, задумчивость, умственное напряжение, спокойствие. Данные состояния выступают одним из факторов успешного решения задач учебной деятельности.

3. Включенность состояний сомнения, озадаченности, лени, апатии, скуки, волнения в функциональные структуры познавательных состояний снижает продуктивность учебной деятельности, препятствует успешному решению задач.

4. В диапазоне «обычная — напряженная ситуация учебной деятельности» (лекция-семинар-экзамен) происходит усложнение функциональных структур познавательных состояний, расширяется их состав, возрастает роль функциональных, эмоциональных и волевых состояний.

5. Функциональные структуры познавательных состояний есть результат взаимодействия эмоций, когнитивных компонент, имеющих отношение к уровню функционирования интеллектуальных способностей, психофизиологических состояний, а также социальных чувств (чувства долга, ответственности и др.).

Исследование познавательных состояний позволит раскрыть регулятивную сущность состояний по отношению к учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности, выявить механизмы их взаимосвязи с психическими состояниями других классификационных групп (эмоциональными, волевыми, функциональными). Знание функциональных структур познавательных состояний открывает возможность представить динамику учебной, научно-исследовательской, творческой деятельности как систему психических состояний и воз-

можных отношений между ними. Благодаря исследованиям функциональных структур познавательных состояний преодолевается разрыв между психическими состояниями различных групп: познавательными, эмоциональными, мотивационно-волевыми, функциональными и др.

Предлагаемый подход может найти применение в учебной и педагогической деятельности, поскольку частота актуализации познавательных состояний в учебном процессе служит одним из критериев усвоения знаний. Формирование познавательных умений и навыков опирается на создание и поддержание в учебном процессе таких состояний как познавательная активность (развивающее обучение), сомнение, уверенность, догадка, инсайт, рефлексирование (проблемное обучение) и др. Без систематического переживания этих состояний обучающимся сложно усвоить все многообразие знаний, обобщить полученный в ходе обучения познавательный опыт, определить цели дальнейшей работы и скорректировать свой учебный процесс. Таким образом, опора на типичные функциональные структуры познавательных состояний позволит создавать «обучающую среду», помещая в центр внимания усваиваемые знания и интеллектуальные способности учащихся.

В научно-исследовательской и творческой деятельности знание познавательных состояний и особенностей их актуализации может стать основой более эффективного управления этими состояниями: способствовать поддержанию ритма, длительности и оптимальной интенсивности состояний в процессе деятельности. Последнее будет способствовать большей эффективности процесса управления.

Благодарности и финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Татарстан в рамках научного проекта № 17-16-16012.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бодров В.А.* Информационный стресс: учеб. пособие для вузов. М.: ПЕРСЭ, 2000.
- Болотова А.К., Макарова И.В.* Прикладная психология. М.: Аспект Пресс, 2002.
- Левитов Н.Д.* О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964.
- Леонова А.Б.* Психодиагностика функциональных состояний человека. М.: МГУ, 1984.
- Леонова А.Б., Величковская С.Б.* Дифференциальная диагностика состояний сниженной работоспособности // Психология психических состояний. Вып. 4. Казань: Центр инновационных технологий. 2002. С. 326—343.
- Наенко Н.И.* Психическая напряженность. М.: МГУ, 1976.
- Немчин Т.А.* Состояния нервно-психического напряжения Л.: ЛГУ, 1983.
- Прохоров А.О.* Психические состояния и их функции. Казань: КГПИ, 1994.
- Прохоров А.О.* Психология неравновесных состояний. М.: Ин-т психол. РАН, 1998.
- Прохоров А.О., Чернов А.В., Юсупов М.Г.* Влияние напряженности учебной ситуации на структурно-функциональную организацию познавательных состояний субъекта // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. Том 155. Книга 6. 2013. С. 185—196.

- Прохоров А.О., Юсупов М.Г.* Феноменологические особенности познавательных состояний студентов различных курсов обучения // *Образование и саморазвитие.* Том 45. Книга 3. 2015. С. 39—46.
- Chiang W.W., Liu C.J.* Scale of Academic Emotion in Science Education: Development and Validation // *International Journal of Science Education.* 2014. Vol. 36. No. 6. P. 908—928. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1080/09500693.2013.830233
- Fredrickson B.L.* The role of positive emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Built Theory of Positive Emotions // *American Psychologist.* 2001. Vol. 56. No. 3. P. 218—226. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1037/0003-066X.56.3.218
- Izard C.E.* The Psychology of Emotions. New York: Plenum Press, 1991. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1007/978-1-4899-0615-1
- Katz D., Stotland E.* A Preliminary Statement of a Theory of Attitude Structure and Change // *Psychology: A Study of a Science.* Vol. III / Ed. by S. Koch. New York: McGraw-Hill, 1959. P. 423—475.
- Lazarus R.S.* Emotion and Adaptation. New York: Oxford University Press, 1991.
- Pekrun R., Goetz T., Titz W., Perry R.* Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research // *Educational Psychologist.* 2002. Vol. 37. No. 2. P. 91—105. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1207/S15326985EP3702_4
- Prokhorov A.O., Yusupov M.G., Plokhikh, V.V.* Cognitive States in the Process of Students' Intellectual Activity // *The New Education Review.* 2015. Vol. 41. No. 3. P. 263—274. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.15804/tner.2015.41.3.21
- Rowe A.D., Fitness J., Wood L.N.* University student and lecturer perceptions of positive emotions in learning // *International Journal of Qualitative Studies in Education.* 2015. Vol. 28. No. 1. P. 1—20. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1080/09518398.2013.847506
- Tomkins S.S.* Affect Imagery Consciousness: Vol. I. The Positive Affects. London: Tavistock, 1962.
- Zajonc R.B.* On the primacy of affect // *Approaches to Emotion / Ed. by K. Scherer, P. Ekman.* Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Assoc., 1984. P. 259—270.

© Прохоров А.О., Юсупов М.Г., 2017

История статьи:

Поступила в редакцию: 9 марта 2017

Принята к печати: 14 сентября 2017

Для цитирования:

Прохоров А.О., Юсупов М.Г. Функциональные структуры познавательных состояний // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика.* 2017. Т. 14. № 4. С. 400—450. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-400-450

Сведения об авторах:

Прохоров Александр Октябрьнович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия). E-mail: ALProkhor1011@gmail.com

Юсупов Марк Геннадьевич — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань, Россия). E-mail: yusmark@yandex.ru

THE FUNCTIONAL STRUCTURE OF COGNITIVE STATES

Alexander O. Prokhorov, Mark G. Yusupov

Kazan (Volga Region) Federal University
Kremlevskaya St., 18 Kazan, Russia, 420008

Abstract. The problem of mental states is a fundamental problem of modern psychological science. The study of states takes on special significance in the context of educational, cognitive, scientific research and creative activity. In the course of these activities, cognitive states, associated with the assimilation and creative transformation of the content of scientific disciplines, come to the fore. Therefore, the research of subject's cognitive states is significant (actual это все же больше «действительный» или «реальный») and concerns situations of their origin, organization, mechanisms of integration and development, influence on the productivity of the activity. The article is devoted to studying of functional structures of cognitive states in educational and research activity. The research of dynamic aspect of cognitive states will allow to disclose regulatory essence of cognitive states in relation to these kinds of activity, to reveal regularities of their interrelation with mental states of other classification groups. Cognitive states are considered as an integral functional structure, formed through the integration of various components of the psyche (experiences, mental processes, psychological properties, etc.), and changing throughout the various stages of the main activity. The resulting conception can form the basis for the development of methods of updating and management of cognitive states in the educational process, research activity, and to find application in the psychology of artificial intelligence.

Key words: activity, subject, cognitive state, structure, function, dynamics

Acknowledgements

The research was conducted with the support of the Russian Foundation for Basic Research and the Government of the Republic of Tatarstan, project No. 17-16-16012.

REFERENCES

- Bodrov, V.A. (2000). *Informatsionnyy stress: uchebnoye posobiye dlya vuzov*. Moscow: PER SE. (In Russ.).
- Bolotova, A.K., & Makarova, I.V. (2002). *Prikladnaya psikhologiya*. Moscow: Aspekt Press. (In Russ.).
- Chiang, W.W., & Liu, C.J. (2014). Scale of Academic Emotion in Science Education: Development and Validation. *International Journal of Science Education*, 36(6), 908—928. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1080/09500693.2013.830233
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Built Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218—226. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1037/0003-066X.56.3.218
- Izard, C.E. (1991). *The Psychology of Emotions*. New York: Plenum Press. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1007/978-1-4899-0615-1
- Katz, D., & Stotland, E. (1959). *A Preliminary Statement of a Theory of Attitude Structure and Change*. In: S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science* (vol. III, pp. 423—475). New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Leonova, A.B. (1984). *Psikhodiagnostika funktsional'nykh sostoyaniy cheloveka*. Moscow: MGU. (In Russ.).
- Leonova, A.B., & Velichkovskaya, S.B. (2002). Differential'naya diagnostika sostoyaniy snizhennoy rabotosposobnosti. In *Psikhologiya psikhicheskikh sostoyaniy* (issue 4, pp. 326—343). Kazan': Tsentr innovats. Tekhnologiy. (In Russ.).

- Levitov, N.D. (1964). *O psikhicheskikh sostoyaniyakh cheloveka*. Moscow: Prosveshcheniye. (In Russ.).
- Nayenko, N.I. (1976). *Psikhicheskaya napryazhennost'*. Moscow: MSU Publ. (In Russ.).
- Nemchin, T.A. (1983). *Sostoyaniya nervno-psikhicheskogo napryazheniya*. Leningrad: LGU Publ. (In Russ.).
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R.P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: a Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91—105. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1207/S15326985EP3702_4
- Prokhorov, A.O. (1994). *Psikhicheskiye sostoyaniya i ikh funktsii*. Kazan?: KGPI Publ. (In Russ.).
- Prokhorov, A.O. (1998). *Psikhologiya neravnovesnykh sostoyaniy*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.).
- Prokhorov, A.O., Chernov, A.V., & Yusupov, M.G. (2013). Vliyaniye napryazhonnosti uchebnoy situatsii na strukturno-funktsional'nyuyu organizatsiyu poznavatel'nykh sostoyaniy sub'yekta. *Uchenyye zapiski Kazanskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnyye nauki, 155(6), 185—196. (In Russ.).
- Prokhorov, A.O., Yusupov, M.G., & Plokhikh, V.V. (2015). Cognitive States in the Process of Students' Intellectual Activity. *The New Education Review*, 41(3), 263—274. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.15804/tner.2015.41.3.21
- Prokhorov, A.O., & Yusupov, M.G. (2015). Fenomenologicheskiye osobennosti poznavatel'nykh sostoyaniy studentov razlichnykh kursov obucheniya. *Obrazovaniye i samorazvitiye*, 45(3), 39—46. (In Russ.).
- Rowe, A.D., Fitness, J., & Wood, L.N. (2015). University student and lecturer perceptions of positive emotions in learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 1—20. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1080/09518398.2013.847506
- Tomkins, S.S. (1962). *Affect Imagery Consciousness: Volume I, The Positive Affects*. London: Tavistock.
- Zajonc, R.B. (1984). *On the primacy of affect*. In: K. Scherer, P. Ekman (Eds.). *Approaches to Emotion* (pp. 259—270). Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Assoc.

© Prokhorov, A.O., Yusupov, M.G., 2017

Article history:

Received 9 March 2017

Revised 21 July 2017

Accepted 14 September 2017

For citation:

Prokhorov, A.O., Yusupov, M.G. (2017). The Functional Structure of Cognitive States. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (4), 440—450. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-440-450

Bio Note:

Alexander O. Prokhorov — Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of General Psychology Department of Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, Russia). E-mail: ALProkhor@gmail.com

Mark G. Yusupov — Ph.D. in psychology, associate professor, associate professor of General Psychology Department of Kazan (Volga Region) Federal University (Kazan, Russia). E-mail: yusmark@yandex.ru



DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-451-465

УДК 378.146

ИНТЕГРАЦИЯ ФРАКТАЛЬНЫХ И НЕЙРОСЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОНТРОЛЕ И ОЦЕНКЕ ЗНАНИЙ ОБУЧАЕМЫХ

С.Н. Дворяткина

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
Коммунаров ул., 28, Елец, Россия, 399770

Постановка и решение проблемы поиска теоретического обоснования и разработки эффективных дидактических механизмов организации процесса педагогического контроля и оценки знаний обучаемых может быть основана на конвергенции ведущих психолого-педагогических, математических и информационных технологий с учетом современных достижений в науке. В статье обоснована педагогическая целесообразность реализации возможностей средств информационных технологий в оценке сложного математического знания, в управлении познавательной деятельностью студентов. Исследована и реализована на практике интеграция фрактальных методов и нейросетевых технологий в совершенствовании системы педагогического контроля математических знаний обучаемых в составе автоматизированных обучающих систем (АОС). Доказано, что фрактальные методы увеличивают точность и глубину оценивания уровня обученности студентов, комплексов интеллектуальных операций и интегративных качеств, позволяющих осваивать и применять междисциплинарные знания и умения в профессиональной деятельности. Нейросетевые технологии решают проблему реализации лично-ориентированного обучения с позиций оптимальной индивидуализации математического образования и самореализации личности. Технология проектирования интегративной системы педагогического контроля знаний студентов включает следующие этапы: установление требуемых параметров обучения; определение и подготовка исходных данных для реализации интеграции фрактальной и нейросетевой технологий; разработку диагностического модуля в составе блока искусственного интеллекта АОС, заполнение структурированных системой баз данных; запуск системы для получения прогноза. Новым в разработке интегративной автоматизированной системы педагогического контроля знаний является то, что индивидуальная оценка качества обучения студентов осуществляется на основе двух параметров — глубины усвоения понятия, его взаимосвязи с другими понятиями и оценке величины синергетического эффекта интеграции знаний и деятельности обучаемых. Опыт внедрения и эксплуатации автоматизированной системы педагогического контроля и оценки знаний на основе интеграции фрактального моделирования и нейросетевых технологий позволил повысить уровень объективности оценивания знаний обучаемых, качество управления учебным процессом, его результативность в целом.

Ключевые слова: интеграция, синергетический эффект, педагогический контроль, индивидуализация, нейросетевые технологии, фрактальные методы

Введение

Цифровые технологии сильно повлияли на мир и, как следствие, наблюдаются значительные изменения в системе высшего образования, связанные с их ак-

тивным внедрением в процесс обучения. Поэтому в условиях глобальной информатизации образования одна из перспектив состоит в интеграции психолого-педагогических, математических и информационных технологий, использование творческого, инновационного потенциала данного симбиоза в рамках новой культуры обучения и оценки результатов педагогической деятельности с учетом современных достижений в науке.

Контроль сформированности профессиональных компетенций и оценка уровня знаний обучаемых являются одними из результативных методов современной педагогической практики, необходимым механизмом мониторинга функционирования и развития дидактической системы. В целях обеспечения эффективности управления познавательной деятельностью, развития личности студента необходимо оперативно решать комплексную задачу получения сведений об учащихся как о субъекте обучения, состоянии их опыта, личностных качеств, знаний, умений, навыках. Современный уровень развития информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) позволяет переадресовать данную задачу компьютерным системам, генерировать образовательные результаты в форме различных информационных сообщений.

Психолого-функциональные аспекты педагогического контроля и комплексной оценки знаний достаточно глубоко разработаны отечественными и зарубежными дидактами (Аванесов, 2015; Болотов и др., 2013; Шадриков, Кузнецова, 2011; Усова, 2007). В настоящее время широко внедряются новые методики диагностирования знаний обучаемых, их продвижения в учении, установления интеллектуального потенциала обучающегося на основе ИКТ. В частности, это следующие методы и средства: автоматизированные системы управления качеством подготовки специалистов, электронные системы квалиметрии профессиональных знаний, автоматизированные системы тестового контроля (САТ-системы), рейтинговые системы оценки знаний и др. Как показал анализ научной литературы, по мнению многих современных специалистов в области информатизации образования, например, О.А. Козлова (Козлов, 2017), А.И. Кибзуна (Кибзун, Иноземцев, 2014), В.Л. Латышева (Латышев, 2009), В.М. Монахова (Монахов, 2014), И.В. Роберт (Роберт, 2016), И.Д. Рудинского (Рудинский, Давыдова, 2014) и др., данные системы позволяют не только количественно, но и в большинстве случаев качественно оценить уровень усвоения учебного материала. Теоретико-методологической основой разрабатываемых и внедряемых исследователями в учебный процесс автоматизированных систем педагогического контроля выступают современные методы математической статистики, теории принятия решений, нечеткой логики, искусственного интеллекта и др.

На взгляд автора, наиболее эффективной и продуктивной стратегией в современных условиях развития ИКТ служит тесная интеграция процесса обучения и контроля, которая реализуется в современных АОС. Возможность индивидуализации обучения в контексте личностно-ориентированного подхода является одним из важнейших преимуществ использования АОС (Козлов, 2017; Роберт, 2016; Углев, 2010). С помощью адаптивных и интеллектуальных технологий обучающая система учитывает индивидуальные способности студента, его предыдущие, текущие знания и умения. На основе данных, полученных о студенте, процесс его

обучения осуществляется оптимальным путем, так как происходит выбор одной из возможных образовательных траекторий. Подобный выбор из множества вариантов решения указанной задачи неосуществим без применения современных компьютерных средств, основанных на нейросетевых технологиях (Грушевский и др., 2008). Такого рода технологии работают по аналогии с принципами организации и функционирования нейронов головного мозга человека.

Нейросетевые технологии можно использовать в целях формирования индивидуальной траектории обучения, автоматизации процессов педагогического контроля за результатами учебно-познавательной деятельности и ее коррекции. В то же время существенно увеличить точность и глубину оценивания уровня обученности студентов, а также комплексов интеллектуальных операций и интегративных качеств, дающих возможность осваивать и применять междисциплинарные знания и умения в профессиональной деятельности, позволят методы фрактальной геометрии (Dvoryatkina et al., 2017). Основываясь на базовых свойствах фрактала — самоподобие и сохранение инварианта, методы фрактальной геометрии можно применить для количественной и качественной оценки сложных структур учебных элементов посредством их представления в виде фрактальных моделей. Подобное отождествление изучаемого нового математического понятия не с отдельным элементом, изображаемым точкой некоторого содержательно-информационного пространства, а с целым множеством элементов, распределенных с переменной плотностью в рассматриваемом понятийном пространстве, позволит раскрыть внутреннюю структурную бесконечность, высвечивая многоаспектный характер изучаемых дескрипторов. Фрактальные методы наиболее близки к природным и биологическим процессам. Если мозг рассматривать как сложную систему нейронов, то его динамику, по предположению, можно описать с помощью нелинейной математики нейронных сетей. При интеграции в работу АОС нейросетевых технологий одновременно активизируются две нейросети — нейросеть обучающегося и нейросетевой алгоритм АОС. Это приводит к тому, что конечный результат достигается с минимальными временными затратами и максимальной эффективностью процесса обучения. Более того, наблюдается эффект резонанса с высокоамплитудным нарастанием синергетического эффекта.

Автор полагает, что разработка технологии педагогического контроля и оценки уровня знаний, основанной на интеграции фрактальных и нейросетевых технологий, — перспективное направление в исследовании процесса квалиметрии знаний обучаемых. В связи с изложенным, *цель исследования* состоит в теоретическом обосновании и разработке эффективных дидактических механизмов организации процесса педагогического контроля/оценки знаний обучаемых на основе конвергенции педагогической науки и современных технологий.

Нейросетевые технологии и фрактальные методы в педагогике

Термин «нейронные сети» сформировался в середине XX в. в среде американских исследователей, изучавших принципы организации и функционирования нейронных сетей. Так, например, исследователи У.С. Мак-Калох и В. Питтс

(McCulloch, Pitts, 1943) создали модель нейрона и сформулировали основные положения теории функционирования головного мозга; Д. Хебб (Hebb, 1949) установил правила обучения нейронной сети; Ф. Розенблатт (Rosenblatt, 1962) предложил возможный вариант технической реализации первого в мире нейрокомпьютера; Дж. Хопфилд (Hopfield, 1982) изобрел ассоциативную нейронную сеть. Под *нейронными сетями* в науке понимают вычислительные структуры и алгоритмы, которые моделируют простые процессы, ассоциируемые с процессами человеческого мозга. Данные системы способны к адаптивному обучению путем анализа положительных и отрицательных воздействий. Элементарным преобразователем в данных сетях является искусственный нейрон (или просто нейрон), названный по аналогии с биологическим прототипом (Круглов, Борисов, 2002). В настоящее время исследования, связанные с изучением искусственных нейронных сетей, находятся в стадии интенсивного развития. Данная область знания стимулирует развитие не только технических, но и гуманитарных дисциплин (экономика, финансы, бизнес и др.), обеспечивая их новыми инструментами и представлениями.

В качестве возможной альтернативы западным взглядам на нейронные сети, рассмотрим адаптацию нейросетевых технологий к организации процесса обучения в целом и педагогическому контролю знаний в частности. Структура действий обучающей системы базируется на принципах функционирования нейронной сети. Выстраиваемая АОС индивидуальная траектория для каждого обучаемого подобна структуре прохождения импульса возбуждения по нейронной сети. Причем чем более «развита» нейросеть, тем быстрее будет достигнут конечный образовательный результат. Если отдельные участки траекторий у разных обучаемых будут совпадать, то модулем прогнозирования будет реализован уже известный системе алгоритм. В случае ошибки операции прогнозирования, которая выявляется модулем контроля, траектория обучения снова выходит за рамки ранее использовавшегося «штампа». В данном случае возможен вариант применения реализовавшегося для другого обучаемого участка траектории. И так может происходить многократно. Цель работы АОС заключается не только в приведении уровня знаний многих обучаемых к «единому знаменателю» в рамках установленных отклонений, но и в минимизации временных затрат на процесс обучения.

Суть применения фрактальных методов в диагностике состоит в симбиозе качественных и количественных оценок усвоения сложных структур учебных элементов. Данный подход особенно важен для квалиметрии математического образования, где естественным образом возникающие многоступенчатые абстракции предметного содержания создают условия для освоения сложных знаниевых конструкторов, задающих ценностный императив личностного саморазвития.

Важным аспектом, который не учитывался ранее в существующих диагностических методиках, служит вопрос оценки синергетического эффекта прироста опыта и личностного развития, возникающего в результате учебно-познавательной деятельности обучаемого. Данный эффект вызван когерентным и скоординированным во времени действием разнородных по природе операционных механизмов, приводящих к качественным изменениям в личности обучаемого.

При этом синергетический эффект проявляется как дополнительный результат в контексте интеграции научного знания, а также в углублении внутренней структуры самоорганизации математического знания. Наиболее универсальной математической моделью оценки синергетического эффекта интеграции знаний и деятельности представляется следующая модель, в которой общий эффект любой деятельности выражается в виде суммы:

$$E = E_s + \sum_i E_i,$$

где E — общий эффект учебно-познавательной деятельности; E_s — синергетический эффект; E_i — эффект учебно-познавательной деятельности при усвоении i -го элемента математического знания.

Синергетический эффект может быть выражен в следующих аспектах:

— при одном и том же отрезке времени, отводимого на изучение структурных элементов математического знания, наблюдается увеличение объема знаний и достигается возможность получения «скрытого знания», объективно существующего, но субъективно неизвестного обучаемому. Данный кумулятивный знаниевый эффект формируется за счет полноты сформированности умений оперировать понятиями при решении прикладных и профессиональных задач через установление междисциплинарных связей на более глубоких уровнях интеграции;

— при одних и тех же интеллектуальных, физиологических, информационных ресурсах интеграция научного знания обеспечивает качественное обогащение интеллектуальных операций, упорядочение содержания и структуры когнитивного опыта, эффективное развитие исследовательской деятельности, саморегуляцию личностных черт обучающегося в ходе освоения сложных знаниевых структур (Дворяткина, Смирнов, 2016).

Методологической базой разработки методики оценки синергетического эффекта интеграции знаний и деятельности также будет служить фрактальный подход. Формой выражения синергетического эффекта в условиях интеграции знания является качественное обогащение мыслительных операций через формирование иерархии знаний, упорядочение содержания и структуры когнитивного опыта, усиление коммуникации и социального взаимодействия субъектов, развитие исследовательской деятельности, эффективную саморегуляцию личностных черт обучающегося, усиление мотивации обучаемых.

Процедура и методика исследования

Процесс проектирования системы педагогического контроля и оценки знаний студентов на основе фрактальных методов с использованием нейросетевой технологии включал несколько этапов. Рассмотрим подробнее их содержание и важнейшие процедуры.

1. *Определение требуемых параметров обучения на выходе из системы и допустимых отклонений*, т.е. того, что преподаватель планирует получить от системы на выходе. В частности, показателем качества усвоения учебного материала будет

выступать коэффициент глубины усвоения понятия и его взаимосвязь с другими понятиями (D) и показатель оценки синергетического эффекта (E_s).

2. *Определение и подготовка исходных данных для реализации интеграции фрактальной и нейросетевой технологий.* Данный этап включал разработку междисциплинарной фрактально-организованной базы ключевых математических понятий и создание расширяемого банка учебно-познавательных и исследовательских задач, согласованного с фрактальной структурой понятийного аппарата.

Разработка структуры системы ключевых математических понятий осуществлялась с применением фрактальных методов. Это позволило не только установить логические связи между отдельными понятиями предметной области, но и контролировать, оптимизировать процесс интеграции знания в целом. Посредством фрактального структурирования содержания учебного математического материала осуществлялся процесс установления принудительной корреляции кластеров информационного пространства на разных уровнях взаимопроникновения фрактальных структур, позволяющий установить уровень и глубину междисциплинарных связей между изучаемыми дескрипторами.

Итак, учебно-понятийные конструкты рассматривались как развивающиеся самоподобные структуры, отражающие свойство самоподобия целого в любых его делимых частях в связи с идентичной схемой построения всех структурных элементов содержания обучения. Выбор фрактального множества был обоснован тем, что именно фрактал есть подходящий конструкт эффективного сжатия и упаковки в его структуре объема усваиваемой информации. отождествляя математические понятия с фрактальным множеством, например, с салфеткой Серпинского, можно перевести представление о степени связи понятий на язык геометрических образов, наглядно иллюстрировать взаимную связь всех понятий. Модель структурного элемента знания (математического понятия) имеет вид:

$$S = \Delta \cap (\Delta_1^1 + \Delta_1^2 + \Delta_1^3) \cap \left\{ \begin{array}{l} (\Delta_2^1 + \Delta_2^2 + \Delta_2^3) \cup \\ \cup (\Delta_2^4 + \Delta_2^5 + \Delta_2^6) \cup \\ \cup (\Delta_2^7 + \Delta_2^8 + \Delta_2^9) \end{array} \right\},$$

где Δ — базовое математическое понятие, соответствующее уровню фундаментальных знаний; $\Delta_1^1, \Delta_1^2, \Delta_1^3$ — понятия, образованные после первой итерации (уровень общепрофессиональной подготовки), и соответствующие межпредметной, гуманитарной и естественнонаучной областям знаний соответственно; $\Delta_2^1, \Delta_2^2, \Delta_2^3$ — понятия, образованные после второй итерации (уровень практической самореализации), и соответствующие межпредметной области; $\Delta_2^4, \Delta_2^5, \Delta_2^6$ — понятия, образованные после второй итерации (уровень практической самореализации), и соответствующие гуманитарной области; $\Delta_2^7, \Delta_2^8, \Delta_2^9$ — понятия, образованные после второй итерации (уровень практической самореализации), и соответствующие естественнонаучной области знаний.

При этом изложение учебного материала строилось таким образом, чтобы происходило изменение, наращивание и совершенствование имеющихся математических структур, осуществлялся переход на более высокую ступень организации, когда сформированная ранее структура становится подструктурой новой, более

широкой. Процесс формирования структуры математических понятий с учетом отведенного времени обучения рассмотрен до третьего уровня со степенью сложности структуры приближенно равной 1,6. Расширение структуры содержания обучения посредством увеличения количества итераций не целесообразно по следующим причинам: ограниченности времени, отводимого на изучение материала; избыточного усложнения основного содержания образовательной области.

На основе учебного тезауруса был сформирован расширяемый банк междисциплинарных учебно-познавательных и исследовательских задач, представленный в виде матрицы. Горизонтальные уровни устанавливают реализацию диалога математической, гуманитарной и естественнонаучной культур в процессе обучения в соответствии с первой итерацией фрактальной структуры учебного элемента (понятия): математический профиль, естественнонаучный профиль, гуманитарный профиль. По вертикали выделили уровни усвоения учебного материала согласно дальнейшему росту фрактальных множеств: уровень фундаментальных математических знаний; уровень общепрофессиональной подготовки (умение применять математические знания в профессиональных дисциплинах); уровень практической самореализации (личностное и профессиональное самосознание, самооценка и саморазвитие).

Продвижение по матрице позволило рассчитать вероятность нахождения на определенном уровне освоения содержания с учетом глубины фрактального представления учебных элементов и автоматически производить коррекцию направления предлагаемого к рассмотрению задачного материала по горизонтали и по вертикали. Выполнение большинства заданий всех уровней по вертикали и горизонтали позволяет получить максимальную степень заполнения объема и глубину детализации учебного элемента.

3. *Разработка диагностического модуля в составе блока искусственного интеллекта АОС; заполнение структурированных системой баз данных.* Данный этап предусматривал разработку программного модуля АОС, ориентированного на индивидуальное оценивание качества учебно-познавательной деятельности студентов по двум параметрам — глубина знаний (D) и оценка величины наблюдаемого синергетического эффекта (E_s). Применение теории фракталов позволило решить задачу активизации квалиметрического аппарата.

Коэффициент глубины усвоения понятия и его взаимосвязь с другими понятиями (показатель междисциплинарной связанности понятий) выражается через фрактальную размерность D потока информационного кластера. Фрактальная размерность автоматически вычисляется АОС через H -показатель Херста и связана с последним простым соотношением $D + H = 2$. Расчет H -показателя Херста позволяет прогнозировать динамику процесса усвоения учебного материала. Алгоритм расчета H -показателя Херста для одномерного временного ряда, определяющего количество междисциплинарных понятий, связанных с усвоением ключевого понятия, подробно представлен в работе (Dvoryatkina, Smirnov, Lopukhin, 2017).

В основе методики оценивания синергетического эффекта лежит геометрическое представление распределения плотности вероятности понятийного пространства. Ограниченное окружностью, описанной около равностороннего тре-

угольника, замкнутое множество на плоскости, представляет собой фигуру, позволяющую оценить знаниевый объем в окрестности центрального ядра, который включает безусловно (обязательный, предоставляемый) и условно освоенный материал (не обязательный, вариативный) (рис. 1).

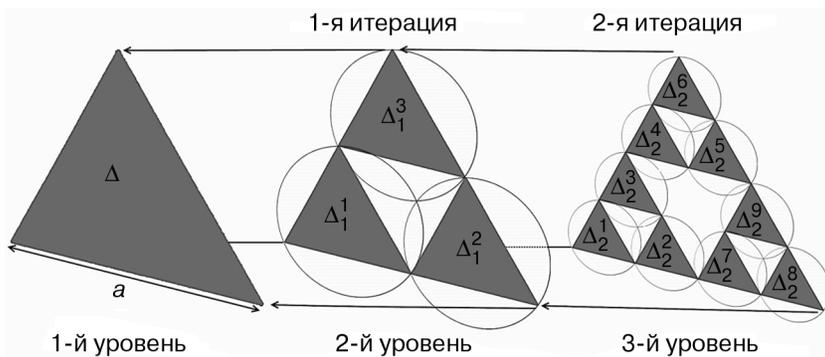


Рис. 1. Геометрическое представление синергетического эффекта на примере фрактальной понятийной модели

[Fig. 1. Geometric representation of the synergistic effect on the example of the fractal conceptual model]

Сумма разностей площадей по каждому уровню между площадью круга (минимальная область, содержащая треугольник) и площадью треугольника (структурная часть салфетки Серпинского, соответствующая одной понятийной единице) представляет оценку синергетического эффекта:

$$E_s = \sum_{j=1,3} (S_{крj^1} - S_{\Delta_j^1}) + \sum_{j=1,9} (S_{крj^2} - S_{\Delta_j^2}) + \dots + \sum_{j=1,3^n} (S_{крj^n} - S_{\Delta_j^n}).$$

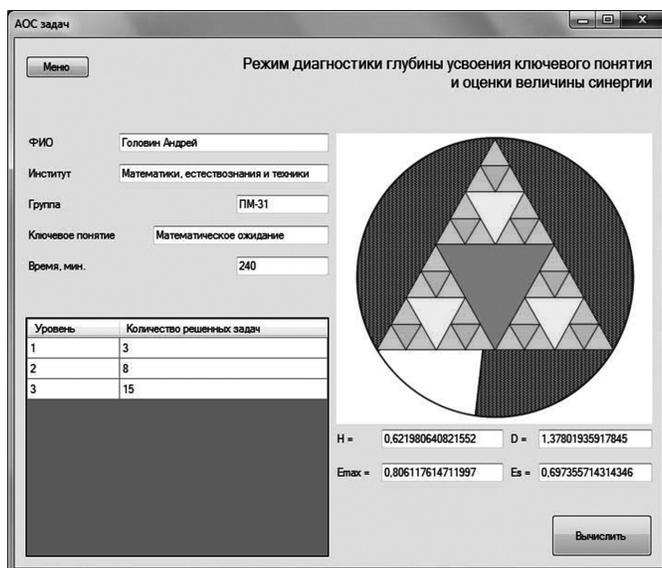


Рис. 2. Интерфейс диагностического модуля

[Fig. 2. Diagnostic Module Interface]

Площадь круга вычисляется через сторону вписанного правильного треугольника со стороной a , принятой за одну условную единицу. Например, при первой итерации сторона одного из трех треугольников равна $1/2a$, при второй — $1/4a$ и т.д.

На основе описанных ранее алгоритмов был разработан программный модуль на языке программирования C# (рис. 2).

Выбор ключевого понятия, общее время, отведенное на изучение понятия, количество усвоенных понятий за период дискретизации автоматически загружаются из блока искусственного интеллекта АОС. Блоком искусственного интеллекта прогнозируется и рассчитывается не только качество усвоения материала, но и количество итераций по фрактальному представлению математических понятий, которые использовал студент.

При визуальном представлении работы данного модуля применялся коэффициент трансформации вычисленных значений для усиления наглядности и упрощения восприятия информации неспециалистом. Для трех уровней усвоения учебного математического материала данный коэффициент приближенно равен $k \approx 0,7619$.

4. *Последним этапом был запуск системы для получения прогноза.*

Результаты исследования

Результаты, полученные после разработки и внедрения в учебный процесс высшей школы интегративной системы педагогического контроля сформированности профессиональных компетенций и оценки математических знаний студентов в составе АОС, подтверждают тезис автора о том, что достижение эффективности контроля и оценки в обучении математике и проявления при этом синергетических эффектов возможно посредством интеграции психолого-педагогических, математических и информационных технологий на основе современных достижений в науке.

Следует отметить, что разработанная интегративная автоматизированная система педагогического контроля и оценки знаний студентов на основе фрактальных методов с использованием нейросетевой технологии была внедрена в практику обучения института математики, естествознания и техники Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина в период с 2015 по 2017 учебный год. В сравнительном анализе в рамках пилотного эксперимента приняли участие студенты 3-го курса очной формы обучения направления подготовки «Прикладная математика и информатика» в возрасте от 20 до 21 года. Экспериментальную выборку ($n_1 = 15$) составили студенты, проходившие обучение с внедрением в процесс обучения АОС по дисциплине «Теория вероятностей и математическая статистика». В контрольной группе ($n_2 = 10$) того же профиля эта дисциплина преподавалась с использованием традиционных методов обучения, АОС применялась только для итоговой диагностики.

В результате проведения экспериментального исследования были получены значения показателей, характеризующие качество усвоения учебного материала по теории вероятностей и математической статистике среди студентов контроль-

ной и экспериментальной групп. Диагностика качества усвоения учебно-познавательного материала определялась на основе двух параметров — коэффициента глубины усвоения понятия (D) и оценки величины синергетического эффекта (E_s). Данные интегративные показатели, количественно отражающие объем усвоенных понятий, полноту сформированности умения оперировать понятиями при решении задач, междисциплинарную связанность понятий, автоматически вычислялись системой с учетом количества правильно решенных задач по каждому уровню. Для усвоения одного ключевого понятия первого базового уровня студентам предлагалось решить три задачи, случайно отобранные системой из расширяемого банка междисциплинарных учебно-познавательных задач. Однако для перехода на следующий уровень достаточно две верно решенные задачи. Соответственно для усвоения этого же понятия на втором уровне система предлагает решить девять задач, но для дальнейшего продвижения по матрице задач достаточно решить только шесть и т.д. Далее количество верно решенных задач суммируется по всем ключевым понятиям дисциплины, и автоматически определяются искомые показатели.

Для установления эффективности разработанной технологии применим многофункциональный φ^* -критерий Фишера. Данный критерий позволяет оценить статистическую достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий эффект. Согласно первому этапу проектирования системы педагогического контроля, установлено значение признака, — критерия для разделения испытуемых на группы, у которых «есть эффект», и — «нет эффекта». Фрактальную размерность $D = 1,4$ ($D_{\max} = 1,5236$) и оценку синергии $E_s = 0,6$ ($E_{s \max} = 0,8$) можно рассматривать как критические значения и считать, что если у испытуемых они больше критических, то «эффект есть», а если меньше, то «эффекта нет». Исходные данные были получены из интерфейса режима «Диагностика глубины усвоения ключевого понятия и оценка величины синергии» АОС, на основании обработки которых была получена полная картина экспериментальных данных (таблица).

Таблица

Распределение студентов на группы, с «проявлением» и «не проявлением» исследуемого эффекта, %
[Distribution of students into groups with “manifestation” and “no manifestation” of the effect]

Группы	«Есть эффект»: $D \geq 1,4$	«Нет эффекта»: $D < 1,4$	«Есть эффект»: $E_s \geq 0,6$	«Нет эффекта»: $E_s < 0,6$
Контрольная группа	30	70	40	60
Экспериментальная группа	66,6	33,3	73	27

Статистическая проверка позволила отклонить нулевую гипотезу, состоящую в том, что доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект в экспериментальной группе не больше, чем в контрольной группе ($\varphi_{\text{эмп.}}^* = 1,83 > \varphi_{\text{кр.}}^*(0,05) = 1,64$ по показателю D и $\varphi_{\text{эмп.}}^* = 1,66 > \varphi_{\text{кр.}}^*(0,05) = 1,64$ по показателю E_s). Следует отметить, что практическая реализация системы педагогического контроля на основе интеграции фрактальных и нейросетевых технологий доказывает эффективность системы квалиметрии образовательного процесса.

Заключение

Дидактическая ценность разработанной системы педагогического контроля и оценки знаний студентов на основе ИКТ состоит в том, что интеграция фрактальных и нейросетевых технологий дает возможность существенно увеличить точность и скорость оценивания уровня обученности студентов с возможностью выявления синергетического эффекта и, как следствие, повысить эффективность обучения математике. Фрактальные методы способствуют более прочному усвоению и закреплению междисциплинарного знания, активизации различных способов восприятия информации, более глубокому и полифункциональному освоению дисциплины, обогащению учебной и профессиональной мотивации, исключая возможность механического заучивания понятийного материала, односторонность развития будущих специалистов. Нейросетевые технологии решают проблему реализации лично—ориентированного обучения с позиций оптимальной индивидуализации математического образования и самореализации личности. Существенным в разработке интегративной системы педагогического контроля и оценки знаний студентов является то, что оценка качества обучения студентов осуществляется на основе двух параметров — глубины усвоения понятия, его взаимосвязи с другими понятиями и оценки синергетического эффекта сложного математического знания и интеграции видов деятельности обучаемых.

Полученные результаты открывают возможность для дальнейшего исследования процессов педагогического контроля и оценки знаний с учетом современных достижений в науке, совершенствования и интеллектуализации систем педагогического контроля и оценки знаний, эффективной реализации предлагаемых в настоящем исследовании моделей и технологий в целях повышения необходимого уровня объективности оценивания обучаемых.

Благодарности и финансирование

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №16-18-10304).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Аванесов В.С.* Применение педагогических измерений и новых образовательных технологий для модернизации образования // Педагогические измерения. 2015. № 1. С. 3—28.
- Болотов В.А., Вальдман И.А., Ковалева В.С., Пинская М.А.* Российская система оценки качества образования: главные уроки // Качество образования в Евразии. 2013. № 1. С. 85—122.
- Грушевский С.П., Добровольская Н.Ю., Кольцов Ю.В.* Организация учебного процесса на основе нейросетевой компьютерной обучающей системы // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2008. № 7. С. 142—148.
- Дворяткина С.Н., Смирнов Е.И.* Оценка синергетических эффектов интеграции знаний и деятельности на основе компьютерного моделирования // Современные информационные технологии и ИТ-образование. М.: МГУ, 2016. С. 35—42.
- Кибзун А.И., Иноземцев А.О.* Оценивание уровней сложности тестов на основе метода максимального правдоподобия // Автоматика и механика. 2014. № 4. С. 20—37. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1134/S000511791404002X

- Козлов О.А., Михайлов Ю.Ф., Вершинина С.В. Управление формированием индивидуальной образовательной траектории с использованием информационных технологий // Ученые записки ИУО РАО. 2017. № 1—2 (61). С. 62—64.
- Круглов В.В., Борисов В.В. Искусственные нейронные сети. Теория и практика. М.: Горячая линия-Телеком, 2002. 382 с.
- Латышев В.Л. Критерии оценки качества образовательного компонента интеллектуальных обучающих систем // Информатизация образования и науки. 2009. № 3. С. 89—96.
- Монахов В.М. ИТ-образование и некоторые вопросы эволюции отечественной методической системы обучения математике, обеспечивающие технологизацию учебного процесса // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2014. № 10. С. 100—106.
- Рудинский И.Д., Давыдова Н.А. Перспективные направления в автоматизации подготовки тестовых заданий для контроля знаний // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2014. № 1(27). С. 43—47.
- Роберт И.В. Перспективные фундаментальные исследования в области информатизации образования // Ученые записки ИУО РАО. 2016. № 59. С. 78—85.
- Шадриков В.Д., Кузнецова И.В. Методика оценки уровня квалификации педагогических кадров // Методическая работа в школе. 2011. № 1. С. 3—33.
- Углев В.А. О специфике индивидуализации обучения в автоматизированных обучающих системах // Философия образования. 2010. № 2. С. 68—74.
- Усова А.В. Проверка и пути повышения качества знаний: учеб.-методич. пособие. Челябинск: Чел. гос. пед. ун., 2007. 43 с.
- Dvoryatkina S., Smirnov E., Lopukhin A. New opportunities of computer assessment of knowledge based on fractal modeling // Proceedings of the 3rd international conference on higher education advances, HEAD'17. Valencia: Universitat Politecnica de Valencia, 2017. P. 854—864. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.4995/HEAD17.2017.6713
- McCalloch W.S., Pitts W. A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity // Bull. Math. Biophys. 1943. V. 5. P. 115—133.
- Hebb D.O. The Organization of Behavior. New York: Wiley & Sons, 1949. 378 p.
- Hopfield J.J. Neural networks and physical systems with emergent collective computational abilities // Proceedings of National Academy of Sciences. 1982. Vol. 79. № 8. P. 2554—2558.
- Rosenblatt F. Principles of Neurodynamics: Perceptrons and the Theory of Brain Mechanisms. Washington, DC: Spartan Books, 1962. 506 p.

© Дворяткина С.Н., 2017

История статьи:

Поступила в редакцию: 20 июля 2017

Принята к печати: 14 сентября 2017

Для цитирования:

Дворяткина С.Н. Интеграция фрактальных и нейросетевых технологий в педагогическом контроле и оценке знаний обучаемых // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2017. Т. 14. № 4. С. 451—465. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-451-465

Сведения об авторе:

Дворяткина Светлана Николаевна — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры математики и методики ее преподавания Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия). E-mail: sobdvor@yelets.lipetsk.ru

INTEGRATION OF FRACTAL AND NEURAL NETWORK TECHNOLOGIES IN PEDAGOGICAL MONITORING AND ASSESSMENT OF KNOWLEDGE OF TRAINEES

Svetlana N. Dvoryatkina

Bunin Yelets State University
Kommunarov str., 28, Yelets, Russia, 399770

Abstract. The possibility of statement and solution of the problem of searching of theoretical justification and development of efficient didactic mechanisms of the organization of process of pedagogical monitoring and assessment of level of knowledge of trainees can be based on convergence of the leading psychological and pedagogical, mathematical, and informational technologies with accounting of the modern achievements in science. In the article, the pedagogical expediency of realization of opportunities of means of informational technologies in monitoring and assessment of the composite mathematical knowledge, in the management of cognitive activity of students is proved. The ability to integrate fractal methods and neural network technologies in perfecting of a system of pedagogical monitoring of mathematical knowledge of trainees as a part of the automated training systems (ATS) is investigated and realized in practice. It is proved that fractal methods increase the accuracy and depth of estimation of the level of proficiency of students and also complexes of intellectual operations of the integrative qualities allowing to master and apply cross-disciplinary knowledge and abilities in professional activity. Neural network technologies solve a problem of realization of the personal focused tutoring from positions of optimum individualization of mathematical education and self-realization of the person. The technology of projection of integrative system of pedagogical monitoring of knowledge of students includes the following stages: establishment of the required tutoring parameters; definition and preparation of input data for realization of integration of fractal and neural network technologies; development of the diagnostic module as a part of the block of an artificial intelligence of ATS, filling of the databases structured by system; start of system for obtaining the forecast. In development of the integrative automated system of pedagogical monitoring of knowledge the fact that individual evaluation test of tutoring of students is carried out on the basis of two parameters depths of assimilation of a concept, its interrelation with other concepts and assessment of size of the synergetic effect of integration of knowledge and activity of trainees is new. Experience of introduction and operation of the automated system of pedagogical monitoring and assessment of the level of knowledge on the basis of integration of fractal model operation and neural network technologies allowed to increase the level of objectivity of estimation of trainees, quality of management of the educational process, its effectiveness in general.

Key words: integration, synergetic effect, pedagogical monitoring, individualization, neural network technologies, fractal methods

Acknowledgements

Work was carried out with the support of RNF, the project No16-18-10304.

REFERENCES

- Avanesov, V.S. (2015). Application of Educational Technologies and Pedagogical Measurements to Modernization of Education. *Pedagogicheskie izmereniya*, (1), 3—28. (In Russ.).
- Bolotov, V., Valdman, I., Kovaleva, G., & Pinskaya, M. (2013). Russian Quality Assessment System in Education: Key Lessons. *Education Quality in Eurasia*, (1), 85—122.
- Dvoryatkina, S.N., & Smirnov, E.I. (2016). Assessment of the Synergetic Effects of Integration of Knowledge and Activity on the Basis of Computer Model Operation. *The Modern Informational Technologies and IT Education* (pp. 35—42). Moscow: MSU Publ. (In Russ.).
- Dvoryatkina, S., Smirnov, E., & Lopukhin, A. (2017). New Opportunities of Computer Assessment of Knowledge Based on Fractal Modeling. *Proceedings of the 3rd international conference on higher education advances, HEAd 17* (pp. 854—864). Valencia: Universitat Politecnica de Valencia. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.4995/HEAD17.2017.6713.
- Grushevsky, S.P., Dobrovolskaya, N.Yu., & Koltsov Yu.V. (2008). Organizatsiya uchebnogo protsessa na osnove neyrosetvoy komp'yuternoy obuchayushchey sistemy. *The Bulletin of Adyge State University: Internet Scientific Journal*, (7), 142—148. (In Russ.).
- Hebb, D.O. (1949). *The Organization of Behavior*. New York: Wiley & Sons.
- Hopfield, J.J. (1982). Neural Networks and Physical Systems with Emergent Collective Computational Abilities. *Proceedings of National Academy of Sciences*, 79(8), 2554—2558.
- Kibzun, A.I., & Inozemtsev, A.O. (2014). Using the Maximum Likelihood Method to Estimate Test Complexity Levels. *Automation and Remote Control*, (4), 20—37. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4: 10.1134/S000511791404002X. (In Russ.).
- Kozlov, O.A., Mikhailov, Yu.F., & Verzhinina S.V. (2017). Management of Formation of Individual Educational Trajectories with Use of Information Technologies. *Scientific notes of the IME RAE*, (1—2), 62—64. (In Russ.).
- Kruglov, V.V., & Borisov, V.V. (2002). *Iskusstvennye neyronnye seti. Teoriya i praktika*. Moscow. 382 p. (In Russ.).
- Latyshev, V.L. (2009). Criteria of Estimation of Quality of Educational Component of Intellectual Teaching Systems. *Informatization of Education and Science*, (3), 89—96. (In Russ.).
- Monakhov, V.M. (2014). IT-obrazovanie i nekotorye voprosy evolyutsii otechestvennoy metodicheskoy sistemy obucheniya matematike, obespechivayushchie tekhnologizatsiyu uchebnogo protsessa. *Modern Information Technologies and IT-education*, (10), 100—106. (In Russ.).
- McCulloch, W.S., & Pitts, W. (1943). A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity. *Bull. Math. Biophys.* V. 5, 115—133.
- Robert, I.V. (2016). Perspective Fundamental Researches in the Field of Informatization of Education. *Scientific Notes of the IME RAE*, (59), 78—85. (In Russ.).
- Rosenblatt, F. (1962). *Principles of Neurodynamics: Perceptrons and the Theory of Brain Mechanisms*. Washington, DC: Spartan Books.
- Rudinskiy, I.D., & Davydova N.A. (2014). Perspectives for Automation of Knowledge Control Tests Item Preparation. *The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy: Psychological and pedagogical sciences*, (1), 43—47. (In Russ.).
- Shadrikov, V.D., & Kuznetsova, M.D. (2011). Metodika otsenki urovnya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov. *Metodicheskaya rabota v shkole*, (1), 3—33. (In Russ.).
- Uglev, V.A. (2010). On the Specificity of Individualization of Training in Automated Training Systems. *Philosophy of Education*, (2), 68—74. (In Russ.).
- Usova, A.V. (2007) *Proverka i puti povysheniya kachestva znaniy*. Chelyabinsk. (In Russ.).

© Dvoryatkina, S.N., 2017

Article history:

Received 20 July 2017

Revised 24 August 2017

Accepted 14 September 2017

For citation:

Dvoryatkina, S.N. (2017). Integration of Fractal and Neural Network Technologies in Pedagogical Monitoring and Assessment of Knowledge of Trainees. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (4), 451—465. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-451-465

Bio Note:

Svetlana N. Dvoryatkina — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Mathematics and Teaching Methods, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia). E-mail: sobdvor@yelets.lipetsk.ru



DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-466-477

УДК 378.14

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

И.Н. Емельянова

Тюменский государственный университет
Семакова ул., 10, Тюмень, Россия, 625003

В статье анализируются новые ориентиры и приоритеты в проектировании профессиональной подготовки специалистов в области воспитания в контексте нового профессионального стандарта. Метод исследования — контент-анализ содержания профессионального стандарта «Специалист в области воспитания». Контент-анализ осуществлялся по видам деятельности, которые выделены в федеральных государственных образовательных стандартах педагогического направления: педагогическая, проектная, культурно-просветительская, научно-исследовательская, методическая, управленческая.

В ходе исследования выявлено: приоритетным для профессиональной подготовки специалиста в области воспитания служит педагогический, методический, управленческий контент. Существенно отстает социально-культурный, сведен к нулю научно-исследовательский контент. Рассмотрены полемические вопросы: Что дает появление новой сферы деятельности «специалист в области социального воспитания»? Насколько должны быть идентичны профессиональные и образовательные стандарты?

Доказывается необходимость при моделировании профессиональной подготовки ориентироваться не только на приоритетные контенты, обозначенные в профессиональных стандартах, но и ставить культурно-развивающие задачи. Описывается опыт социально-педагогической подготовки специалиста в области социального воспитания на примере реализуемой в Тюменском государственном университете образовательной программы уровня магистратуры «Методология и методика социального воспитания». Делается общий вывод о необходимости формирования новой образовательной политики в сфере социально педагогической подготовки.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, образовательный стандарт, контент-анализ, модель, трудовые действия, воспитание

Введение

Сфера социально-педагогической деятельности получила свое официальное развитие в нашей стране только в 1990 году с введением коллегией Государственного комитета СССР института социальных педагогов¹. Вслед за этим была вве-

¹ О введении института социальных педагогов. Коллегия Государственного комитета СССР по высшему образованию от 13.07.1990 г. № 14/4. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=11653#0> (дата обращения: 05.08.2017).

дена новая специальность «социальная педагогика»¹. Появление профстандарта «Специалист в области воспитания»² — логическое продолжение общей линии развития социально-педагогической сферы деятельности в нашей стране.

Новый профессиональный стандарт — это один из способов реализации «Стратегии воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»³. Воспитание в современных условиях рассматривается как «общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества и ведомств на федеральном, региональном и муниципальном уровнях». Линия приоритетности воспитания последовательно развивается в образовательной политике. Воспитание, согласно данной стратегии — это «неотъемлемая часть образования, взаимосвязанная с обучением, но осуществляемая как самостоятельная деятельность». С принятием профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» воспитание провозглашается самостоятельной профессиональной сферой.

Вместе с тем появление профстандарта «Специалист в области воспитания» актуализировало проблему согласования профессиональной подготовки с профессиональным стандартом, некоторые аспекты которой рассматриваются в данной статье.

Вопросы согласования профессиональной подготовки с профессиональным стандартом «Специалист в области воспитания»

Что дает появление новой профессиональной сферы «специалист в области воспитания»? Процесс социализации обучающихся требует наличия специалистов, способных помочь личности выработать механизмы продуктивного взаимодействия с социумом. Официальная должность социальный педагог, которая имеется в образовательных учреждениях, наделена достаточно узким функционалом. Этот функционал обусловлен работой с проблемными детьми. Данного ресурса явно недостаточно, чтобы запустить и сопровождать процесс социализации личности.

Значительное место в современной школе занимают дополнительные образовательные или личностно-развивающие услуги. Основная масса школьников участвует в развлекательно-творческой деятельности, которая осуществляется большей частью за дополнительную оплату в развивающих кружках и студиях разной направленности.

Школу во многом захлестнула индустрия развлечений. Социальная деятельность, связанная с заботой об окружающих, вышла за пределы школы. Органи-

¹ Приказ Минобрнауки РФ от 02.03.2000 г. № 686 «Об утверждении государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования». URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=289809&dst=100001#0> (дата обращения: 05.08.2017).

² Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 26.01.2016 г. № 45406. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199498/ (дата обращения: 05.08.2017).

³ Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 г. № 996-р. URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 05.08.2017).

зационно-педагогические ресурсы и нормативные ограничения делают проблематичным включение обучающихся в социально значимую деятельность, в том числе и трудовую.

Появление специалиста в области воспитания в должности вожатого или педагога-организатора позволит существенно расширить сферы воспитания школьников. Откроется дополнительная возможность развития уже сложившихся форм работы в области духовно-нравственного воспитания в общеобразовательных учреждениях.

Новая должность тьютора позволит решить проблему построения траектории личностных достижений обучающихся. Как известно, ориентир на личностные достижения взят действующими образовательными стандартами. На сегодня в школе нет ни структуры, ни компетентных специалистов, которые бы работали над сопровождением обучающегося по траектории личностного развития.

Расширятся функции библиотеки в сфере формирования информационно-методической культуры и информационной безопасности обучающихся, обеспечении педагогической поддержки детского литературного творчества.

Все это ожидаемые положительные сдвиги в системе воспитательной работы образовательного учреждения. Речь на данный момент идет лишь о возможностях, которые открываются с появлением профессионального стандарта «Специалист в области воспитания». Для того чтобы система заработала, необходимо не только вернуть специалистов в области воспитания в школы, создать соответствующие регламенты, но и создать качественно новую среду, которая позволяет личности становиться «автором сценария своей жизни» (Мудрик, 2009).

Какие приоритеты при разработке образовательных программ, направленных на подготовку специалистов в области воспитания должны быть учтены? В целях выявления профессиональных приоритетов специалиста в области воспитания в контексте принятого профстандарта, автор провела контент-анализ, который заключался в соотнесении трудовых функций специалиста в области воспитания с видами деятельности, обозначенными в федеральном государственном образовательном стандарте 44.04.01. Педагогическое образование (уровень магистратуры)¹.

Единицей счета стал смысловой фрагмент текста, отражающий содержание трудовой функции, которая представлена в тексте профстандарта «Специалист в области воспитания» в трудовых действиях, необходимых умениях и необходимых знаниях. Каждое трудовое действие, знание или умение определялось на соответствие одному из видов деятельности: педагогической, проектной, культурно-просветительской, научно-исследовательской, методической, управленческой.

На первое место в содержании профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» выходит *педагогический контент* (таблица). Овладение педагогической деятельностью связано со знанием современных подходов к воспитанию, форм и методов социально-педагогической поддержки обучающихся,

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01. Педагогическое образование (уровень магистратуры). Приказ Министерства образования и науки от 21.11.2014 г. № 15.05 <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf> (дата обращения: 05.08.2017).

умением выявлять интересы обучающихся, обеспечивать досуговую занятость в соответствии с возрастными особенностями, включать воспитанников в социально и личностно значимую деятельность, оказывать помощь в овладении социальными ролями, оказывать консультативную помощь в самоопределении, осуществлять профилактику девиаций.

Таблица

Частота встречаемости признаков, соответствующим видам деятельности, в профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания»
[The frequency of symptoms, relevant to the types of activities in professional standard “Specialist of upbringing”]

Вид деятельности	Частота встречаемости
Педагогическая	47,1
Проектная	4,7
Культурно-просветительская	1,4
Научно-исследовательская	0,15
Методическая	27,7
Управленческая	18,8

На второе место уверенно выходит *методическая деятельность*. Эта деятельность наполнена следующим содержанием: знание методических основ воспитания патриотизма, гражданственности, экологической культуры, трудового и нравственного воспитания; умение разрабатывать методические материалы, осуществлять организационно-методический контроль результатов деятельности, формировать информационно-методическую базу, проводить групповые и массовые мероприятия для обучающихся разного возраста.

Менее выражен, по сравнению с педагогической и методической деятельностью, *управленческий контент*. Овладение управленческой деятельностью для специалиста в области воспитания связано со знанием нормативно-правовой базы, следованием имеющимся нормативам, способностью разрабатывать локальные акты, координацией деятельности заинтересованных структур, организацией процесса социального воспитания, анализом результатов в системе образовательной организации и контролем за процессом воспитания.

Проектная деятельность, несмотря на широкую практику применения в образовательных организациях, представлена минимально. Проектный контент предполагает формирование образовательной и воспитательной среды в совокупности ее элементов, разработку развивающих программ, проектирование педагогического сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов.

Очевидно, что данный профессиональный стандарт ориентирует на усиление, расширение и разнообразие методической подготовки специалиста в области воспитания. Данное требование есть выражение общей тенденции в системе высшего образования — практикоориентированность, приближение образовательной ситуации к требованиям профессиональной деятельности. Данная тенденция, безусловно, должна быть учтена при разработке образовательных программ, направленных на подготовку специалистов в области воспитания.

Какие контенты остались за пределами образовательного стандарта? Сведена к предельному минимуму *культурно-просветительская деятельность*. Специалисту в области воспитания достаточно для работы знать социально-педагогический

потенциал институтов социализации. В то время как социально-культурная деятельность неопределима в области формирования системы ценностей личности. Именно ценности позволяют определять и корректировать жизненные цели. Можно методически грамотно проводить праздники и конкурсы, планировать мероприятия; но в стремлении наращивать знания, умения и навыки потерять идею заботы о настоящем и будущем подрастающего поколения.

Содержательно не представлена в профессиональном стандарте *научно-исследовательская деятельность*. На взгляд автора, сведение к нулю научно-исследовательской деятельности отрицательно скажется на подготовке магистров педагогики.

Известный классик педагогики Адольф Дистервег утверждал, что без стремления к научной работе учитель «неизбежно попадет под власть трех педагогических демонов: механичности, рутинности, банальности» (Дистервег, 1956). Научно-исследовательские компетенции, в структуре педагогической деятельности предполагают усвоение теоретического знания по методологии и методике проведения педагогического исследования, овладение основными элементами исследовательской деятельности.

Сложность организации и проведения научного исследования в сфере социальной педагогики заключается в том, что «сам растущий и развивающийся человек входит в этот предмет как субъект воспитания» (Загвязинский, Атаханов, 2006). Все это предъявляет высокие нравственные требования к организации, проведению и внедрению результатов исследования. Безусловно, педагогическое исследование, которое сопровождает социально-педагогическую деятельность, приносит дополнительные хлопоты. Но педагог-практик, который занимается исследованием, поднимается на качественно новый уровень в сфере понимания и оценки процесса и результатов своей деятельности. Этот уровень нашел свое отражение в термине «отражательная практика». Именно отражательная практика приводит к позитивным изменениям при всех сложностях организации и проведения педагогического исследования обогащает теорию практикой и «может влиять на политику» (Norton, 2009).

При моделировании профессиональной подготовки специалиста в области воспитания необходимо учитывать и незаполненные контенты. В данном случае, контент, связанный с формированием исследовательских компетенций педагога, должен быть содержательно заполнен в процессе подготовки специалиста в области социального воспитания.

Разработка образовательной программы — это творческий процесс, который требует учета не только профессиональных, но и федеральных государственных образовательных стандартов, запросов работодателей, особенностей деятельности и требований профессии.

Насколько должны быть идентичны профессиональный и образовательный стандарты? Любая образовательная программа не может и не должна абсолютно повторять профессиональный стандарт. Как известно, отправной точкой в структурировании профессиональных стандартов служат трудовые функции и вытекающие из данных функций трудовые действия. В образовательных стандартах

исходным структурным элементом являются виды деятельности и согласующиеся с данными видами компетенции. Очевидно, что функции значительно уже деятельности; овладение деятельностью не может сводиться к трудовым действиям. Сведение образовательных результатов к трудовым действиям — это упрощенный подход, который, безусловно, вреден, поскольку «не гарантирует превращения выпускника педагогической программы в успешного педагога», вызывает к жизни такого рода риски, как «фельдшеризм», «натаскивание» на правильное выполнение отдельных профессиональных действий (Гуружапов, Марголис, 2014).

Поэтому в процессе реализации образовательной программы не следует сводить всю профессиональную подготовку к трудовым действиям. Образовательная программа должна работать на формирование общей и профессиональной культуры специалиста.

Очевидно, что «профессиональные стандарты должны лежать в основе учебных программ педагогических специальностей и использоваться при оценке профессиональных качеств учителя» (Забродин, Гаязова, 2013). Но профессиональные стандарты — это не догма, они должны творчески осваиваться педагогами, исходя из назначения образовательной программы.

Как изменится модель социально-педагогической подготовки в контексте нового стандарта «Специалист в области воспитания»? Приятный профессиональный стандарт позволит устранить неопределенность в реализации профессиональной подготовки студентов через выделение трудовых действий. Профессиональные трудовые действия — это форма конкретизация профессиональной деятельности.

Образовательная программа уровня магистратуры должна давать не общее образование, а специальность, которую можно соотнести с определенной должностью. На данный момент есть должности, которые охватывает профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания»: социальный педагог, старший воспитатель, педагог-организатор, педагог-библиотекарь, тьютор. Этот спектр должностей свидетельствует о широте и разнообразии трудовых функций и трудовых действий в рамках квалификации «специалист в области воспитания».

Профессиональный стандарт и ориентированные на него федеральные государственные образовательные стандарты, позволяют разработать достаточно широкий спектр образовательных программ.

На данный момент отсутствует федеральный государственный образовательный стандарт по социальной педагогике. Поэтому разработка программ по социальной педагогике может осуществляться только в рамках образовательных программ по педагогическому образованию. Например, программа «Методология и методика социального воспитания», которая реализуется в Тюменском государственном университете, разработана в рамках федерального государственного образовательного стандарта 44.04.01. Педагогическое образование (уровень магистратуры).

Конструирование образовательной программы начинается с разработки общей модели профессиональной подготовки. Для начала необходимо определиться с ключевым понятием. В рамках стандарта «Специалист в области воспитания» это может быть организационно-педагогическая деятельность, досуговая деятель-

ность, социально-педагогическая деятельность, воспитательная деятельность, библиотечная деятельность, тьюторская деятельность. Ключевое понятие, с одной стороны, задает общее направления для работы над содержанием образовательных программ, с другой стороны, ограничивает содержательно область профессиональной подготовки. Нельзя объять необъятное.

Далее следует представить структуру деятельности, которая определит модули дисциплин. Например, программа «Методология и методика социального воспитания» осуществляет подготовку к социально-педагогической деятельности в совокупности социально-адаптационной, социально-культурной, социально-реабилитационной, социально-исследовательской деятельности.



Рис. Модель проектирования образовательной программы
[Figure. Model of curriculum design]

Модули (рисунок) определяются, исходя из выделенных видов деятельности, соответствующих социально-педагогической деятельности. Федеральный государственный образовательный стандарт определяет набор компетенций, соответствующих культурно-просветительской деятельности. Наличие профессионального стандарта позволяет выделить трудовые действия, соответствующие модулю. Учебные дисциплины планируются, исходя из трудовых действий и компетенций, необходимых для специалиста в социальной сфере. Ориентация на профессиональный стандарт принципиально меняет подход к проектированию профессиональной подготовки: уходим от слабо регулируемой неопределенности

в наборе дисциплин. Появляется возможность проверить необходимость введения тех или иных дисциплин на соответствие профстандарту.

Например, реализуя один из модулей в программе уровня магистратуры «Методология и методика социального воспитания», видим, что модуль социально-культурное развитие в контексте федерального государственного образовательного стандарта 44.04.01. Педагогическое образование (уровень магистратуры) должен формировать культурно-просветительские компетенции. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» позволяет представить данные компетенции в следующих трудовых действиях:

- планирование и реализация культурно-просветительских программ, в том числе совместно с институтами социализации;
- организация работы органов самоуправления;
- вовлечение обучающихся в социально продуктивную деятельность по основным направлениям воспитания: гражданского, нравственного, трудового, экологического, эстетического, физического воспитания;
- разработка программы внеурочной деятельности;
- организация социально-культурных форм групповой работы;
- консультирование педагогов и родителей по организации досуговой деятельности обучающихся;
- создание информационного пространства, формирование информационной культуры, реализация мероприятий по информационной безопасности;
- проектирование развивающей образовательной среды, в том числе для детей, имеющих особенности в развитии.

Для овладения обозначенными компетенциями и трудовыми действиями нужен определенный набор дисциплин. В программу «Методология и методика социального воспитания» включены следующие дисциплины:

- современные подходы и технологии социального воспитания;
- теории и методики воспитания;
- психология массовой коммуникации;
- культурно-просветительские традиции в России и за рубежом;
- молодежное движение и развитие социальной активности;
- молодежные субкультуры;
- педагогика и психология семейного воспитания;
- управление формированием и развитием образовательной среды;
- воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Проверка сформированности компетенций и трудовых действий должна осуществляться по всему модулю, поскольку и компетенции, и трудовые действия носят метапредметный характер. В модуле социально-культурная деятельность — это разработка социального проекта, кейсы по ситуациям социально-культурного взаимодействия, моделирование форм социально-культурной работы.

Оценка компетенции должна быть представлена «в виде системы показателей поддающихся измерению» (Звонников, Челкышева, 2009). Для того чтобы система образования работала на развитие личности профессионала, необходима оценка «персонифицированной компетенции» (Артамонова, 2013). Более того, оце-

нивание должно включать не только оценку актуального состояния, но вырабатывать «стратегию развития и реабилитации обучающихся» (Kaslow и др., 2007).

Практикоориентированность содержания образования в высшей школе требует тесного сотрудничества университета и образовательных организаций. Результатом содружества образовательной организации с университетом является «поиск дополнительных средств для развития личности» обучающегося (Казаренков, Сегень-Матыевич, Казаренкова, 2015).

Выводы

Само по себе выделение новых воспитательных должностей проблему воспитания подрастающего поколения не решит, поскольку результат воспитательной деятельности не может быть отдан на волю субъектов, пусть даже обладающих необходимым набором знаний и умений, способных осуществлять трудовые действия. Нужна команда специалистов, работающих на одну цель.

Опыт российского образования в области воспитания говорит о том, что успех возможен, если воспитание будет не просто деятельностью, реализуемой определенными специалистами, а политикой реализуемой в образовательных учреждениях. При этом воспитательные меры должны повсеместно внедряться, организационно и содержательно подкрепляться, систематически контролироваться.

Необходима специальная подготовка специалистов в сфере социально-педагогической деятельности. Для этого должны быть разработаны федеральные государственные образовательные стандарты по подготовке специалистов в области социального воспитания, ориентированные на новые компетенции, отвечающие вызовам времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Артамонова Е.М.* Формирование инновационной компетенции педагога в процессе обучения в вузе // Педагогическое образование и наука. 2013. № 5. С. 17—26.
- Гуружапов В.А., Марголис А.А.* Проектирование модели практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Учитель начальных классов) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и начального общего образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 143—159.
- Дистервег А.* Избранные педагогические произведения. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1956.
- Забродин Ю.М., Гаязова Л.А.* Стандарт профессиональной деятельности педагога: проблемы общественно-профессионального обсуждения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 3. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_3_3379.pdf (дата обращения: 05.08.2017).
- Завязинский В.И., Атаханов Р.* Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Издательский центр «Академия», 2006.
- Звонников В.И., Челкышева М.Б.* Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: учеб. пособие М.: Университетская книга, 2009.

Казаренков В.И., Сегень-Матыевич А.Й., Казаренкова Т.Б. Психолого-педагогические основы взаимодействия университетов и общеобразовательных организаций // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 1. С. 71—78.

Мудрик А.В. Человек в процессе социализации: три ипостаси // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2009. № 3 (14). С. 7—16.

Kaslow N.J., Rubin N.J., Bebeau M.J., Leigh I.W., Lichtenberg J.W., Nelson, P.D. Cuidelines and recommendations for evaluating competence // *Professional Psychology: Research and Practice*. 2007. T. 38. No. 5. P. 441—451. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4:10.1037/0735-7028.38.5.441

Norton L.S. *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. London: Routledge, 2009.

© Емельянова И.Н., 2017

История статьи:

Поступила в редакцию: 17 августа 2017

Принята к печати: 14 сентября 2017

Для цитирования:

Емельянова И.Н. Проектирование профессиональной подготовки специалистов в области воспитания в контексте профессионального стандарта // *Вестник Российской университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2017. Т. 14. № 4. С. 466—477. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-466-477

Сведения об авторе:

Емельянова Ирина Никитична — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета (Тюмень, Россия). E-mail: matra2005@yandex.ru

CURRICULUM DESIGN FOR TRAINING SPECIALISTS IN THE SPHERE OF UPBRINGING IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL STANDARDS

Irina N. Emelyanova

Tyumen State University
Semakova str., 10, Tyumen, Russia, 625003

Abstract. The article examines the new guidelines and priorities for modelling specialists' training in the field of upbringing in the context of the new professional standard.

Research method — content analysis for the professional standard “Specialist in the field of upbringing”. The content analysis was carried out according to the types of activities that are identified in the federal state educational standards of the pedagogical direction: pedagogical, project, cultural and educational, research, methodical, and managerial activity.

The study revealed a priority of pedagogical, methodological, and managerial contents for training specialists in the field of upbringing. Socio-cultural content lags behind, scientific research content is reduced to zero.

Polemical issues: “What does the emergence of new spheres of activities ‘expert in the field of social upbringing’ give us? To what degree professional and educational standards should be identical?” are considered. The need for professional training model to focus not only on the priority content outlined in the professional standards is proved. It is necessary to set cultural and developmental tasks.

The model for socio-pedagogical training of a specialist in the field of social upbringing is offered on the example of the master’s level “Methodology and methods of social upbringing” educational program implemented at the Tyumen State University. A general conclusion is drawn on the need to establish a new educational policy in the field of social pedagogical training.

Key words: professional standard, educational standard, content analysis, model, labor actions, education

REFERENCES

- Artamonova, E.M. (2013). Formation of a Teacher’s Innovative Competence during the Process of Education at a Higher Education Institution. *Pedagogical Education and Science*, (5), 17—26. (In Russ).
- Disterveg, A. (1956). *Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya*. Moscow, 1956. (In Russ).
- Guruzhapov, V.A., & Margolis, A.A. (2014). Designing models of practice-oriented undergraduate training program in Psychological and Pedagogical Education (Primary school teacher) based on networking of educational institutions, implementing higher education and primary education programs. *Psychological Science and Education*, 19(3), 143—159. (In Russ).
- Kaslow, N.J., Rubin, N.J., Bebeau, M.J., Leigh, I.W., Lichtenberg, J.W., Nelson, P.D. (2007). Guiding Principles and Recommendations for the Assessment of Competence. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(5), 441—451. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4:10.1037/0735-7028.38.5.441
- Kazarenkov, V.I., Segen-Matyevech, A.J., & Kazarenkova, T.B. (2015). Psychological and Pedagogical Bases of Organization of Joint Activity of Universities and Educational Institutions. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (1), 71—78.
- Norton, L.S. (2009). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. London: Routledge, 2009.
- Zabrodin, Yu.M., & Gayazova, L.A. (2013). The Professional Standard of a Teacher: The Problems of Socio-Professional Discussion. *Psychological Science and Education psyedu.ru*, (3). URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_3_3379.pdf (In Russ).
- Zagvyazinskii, V.I., & Atakhanov, R. (2006). *Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya*. Moscow: “Akademiya” Publ. (In Russ).
- Zvonnikov, V.I., & Chelkysheva, M.B. (2009). *Kontrol’ kachestva obucheniya pri attestatsii: kompetentnostnyi podkhod*. Moscow: Universitetskaya kniga. (In Russ).
- Mudrik, A.V. (2009). Man in the Process of Socialization: as Existing in Three Persons. *St. Tikhon’s University Review. Pedagogy. Psychology*, (3), 7—16. (In Russ).

© Emelyanova, I.N., 2017

Article history:

Received 17 August 2017

Revised 12 September 2017

Accepted 14 September 2017

For citation:

Emelyanova, I.N. (2017). Curriculum Design for Training Specialists in the Sphere of Upbringing in the Context of Professional Standards. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (4), 466—477. doi: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-466-477

Bio Note:

Irina N. Emelyanova — Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of General and Social Pedagogy, Tyumen State University (Tyumen, Russia). E-mail: matra2005@yandex.ru



DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-4-478-483

ПЕРВАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ПО ЭТИКЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ И ПСИХОТЕРАПИИ

FIRST INTERNATIONAL CONFERENCE ON ETHICS FOR PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND PSYCHOTHERAPY

Первая Международная конференция по этике в психологическом консультировании и психотерапии состоялась 26 мая 2017 года в Психологическом институте Российской академии образования. Это событие стало значимой вехой в жизни профессионального сообщества помогающих практиков и охватило более 300 очных и более 200 заочных участников из России, ближнего и дальнего зарубежья. Организаторами выступили: Коллегия по этике в психологии и психотерапии, ФГБНУ «ПИ РАО», Центр семейной системной терапии, Университет «Туран» (Алматы, Казахстан).

Целью конференции стало обсуждение проблем этической регуляции деятельности психологов-консультантов и психотерапевтов, инициация диалога между практиками, исследователями, преподавателями и представителями смежных специальностей. Ведущие представители профессионального сообщества собрались, чтобы обозначить острые вопросы обеспечения безопасности клиентов и специалистов, задать вектор движения к становлению этических стандартов профессии в современной России.

Конференцию открыли организаторы — члены Коллегии по этике в психологии и психотерапии. *В.В. Федоряк, А.Г. Покрышкин, Ю.В. Захарова, Н.В. Кисельникова* рассказали об инициативах в области этического просвещения и регуляции и о перспективах работы Коллегии.

Пленарное заседание началось с доклада *Д.А. Леонтьева* «Этика в неравновесном мире». С опорой на идеи В. Лефевра, К. Войтылы, Р. Мэя, М. Эпштейна и др. в выступлении обсуждался подход к этике как смысловой опоре индивидуального выбора в ситуации неопределенности. *Шаболтас А.В.* в своем докладе обсудила сложности и пути решения этических проблем в психологическом консультировании и психотерапии, проиллюстрировав их примерами из работы Этического комитета РПО. *Варга А.Я.* увлекла слушателей своим взглядом на ключевые этические проблемы в консультативной и психотерапевтической практике в российских реалиях.

Затем работа конференции продолжилась в рамках шести секционных заседаний.

Во вступительном слове руководителя *секции «Риски дискриминации в работе психотерапевта и антидискриминационные практики» И.Ю. Хамитовой* был затронут вопрос о необходимости учитывать квалификацию психолога и его опыт работы с клиентами, обладающими определенными индивидуальными отличиями (возраст, пол, национальность, вероисповедание, сексуальная ориентация, разновидность психологической проблемы, физического или психического расстройства, язык или социо-экономический статус и др.), при принятии решения о начале работы. Очень важно осознавать свои предубеждения и стереотипы и заботиться о том, чтобы антидискриминационный подход стал неотъемлемой частью консультативной практики. Кажется, что очевидный принцип, однако психологи — люди со своими моральными принципами и жизненными ценностями, которые могут вступать в противоречие с клиентскими, порождая этические дилеммы. В докладе *А.А. Акбаровой* «Социальные стереотипы относительно гомосексуальности и их влияние на позицию терапевта» прозвучала мысль о том, что гомосексуалы, как любая группа, которая обозначается как меньшинство, наиболее уязвима и подвержена социальному давлению и осуждению. В этой связи требования к позиции терапевта и соблюдению им этических норм являются особенно необходимыми и высокими. *Акбаровой А.А.* были рассмотрены трудности, с которыми сталкиваются гомосексуалы при обращении за психологической помощью, а также возможные «ловушки» психолога-консультанта в индивидуальной терапии и в работе с гомосексуальными парами. В докладе *М.Л. Сабунаевой* прозвучали этические цели, принципы и методы оказания психологической помощи в структуре ЛГБТИК-организаций, поставлены важные этические акценты в помощи ЛГБТИК-клиентам. *Бедник Т.А.* в своем докладе рассказала о том, что, с одной стороны, ситуации применения родителями морального и физического насилия по отношению к ребенку, отвержения вызывают сильные негативные чувства у практикующего психолога. С другой стороны, согласно принципа антидискриминационной практики Этического кодекса, психолог не имеет права отказать в помощи клиентам с установками и принципами, отличными от его собственных. Пути решения этой дилеммы обсуждались в докладе, с примерами из практики, иллюстрирующими подобные ситуации. Схожие проблемы, однако в другом ракурсе, обсуждались в докладе *В.Г. Мещериной* «Этические дилеммы в работе с множественными изменами, агрессивным и унижающим поведением». Она подчеркнула, что часто практикующий психолог сталкивается с клиентами, демонстрирующими поведение, личностные ценности или нестандартные личные границы, которые рискуют быть оценены как неприемлемые, неэтичные, агрессивные и т.д. В тоже время, приход в терапию подобного человека не может не вызывать профессионального уважения и предположений о том, что эти негативные особенности приносят такому клиенту боль и страдания. В докладе были представлены эффективные инструменты, помогающие терапевту не принимать решения об отказе от терапии, оставаться в профессиональной принимающей позиции, поддерживать близкий эмпатический контакт и помогать клиенту корректировать неоднозначное поведение, негативно влия-

ющее на его жизнь и на жизни его близких людей. *Кадиева Е.Х.* в видеодокладе «*Этические дилеммы, возникающие в работе с клиентами иных культур*» рассказала о том, что психотерапевты все чаще встречаются с клиентами, принадлежащими к другим, нежели они сами, культурам, сформировавшимися на основе чуждых терапевту религиозных, этнических или других систем ценностей. Между тем, для оказания помощи клиентам, терапевту следует уметь успешно строить отношения и в этой ситуации. В докладе были намечены некоторые направления решения проблем, возникающих в подобной ситуации.

Работу *секции «Ответственность перед клиентами: этические и юридические аспекты»* открыло вступительное слово *Ю.В. Захаровой*, подчеркнувшей, что принцип ответственности является одним из базовых в работе психолога-консультанта и психотерапевта. Он значительно шире, чем этическая ответственность перед клиентами, включает в себя и ответственность перед теми, с кем связан клиент, и ответственность перед профессиональным сообществом, и перед обществом в целом. Однако зачастую не только клиентам, но и профессионалам непонятны правила взаимодействия, уровень ответственности. Затем прозвучало четыре интересных доклада. *Гаранян Н.Г.* представила три случая, связанных с осложнениями, которые возникают в результате несоблюдения профессиональной этики. *Ялтонская А.В.* навела фокус внимания на этические проблемы, возникающие при работе с клиентами с личностными расстройствами. *Прихидько А.И.* в видеодокладе рассказала о том, почему важно предупреждать клиентов о рисках и правилах профессиональных взаимоотношений и как это сделать с помощью информированного согласия. *Вечерин А.В.* удивил тех, кто думает, что деятельность российских психологов вообще не регулируется законодательством, раскрыл вопрос места и роли этического кодекса в уровнях правовой регуляции профессиональной деятельности.

Покрышкин А.Г., начиная работу *секции «Этика в отношениях с коллегами»*, сказал, что несмотря на то, что в помогающих профессиях этика сфокусирована на отношениях «специалист-клиент», между самими профессионалами нередко возникают ситуации, которые требуют этической регуляции, а ее отсутствие может привести к негативным последствиям. Это касается как взаимодействия между сотрудниками внутри одной организации, так и вне ее, как общения специалистов одного профиля, так и общения со специалистами в других областях (врачами, социальными работниками, педагогами и др.). *Лапина Ю.В.* рассказала об этических аспектах взаимодействия психологов и психиатров, сложностях, с которыми сталкиваются психологи в общении с врачами и способах их преодоления. *Нестерова А.А.* осветила вопрос двойственных ролевых отношений с коллегами, представив обзор исследований по этой теме и рассмотрев последствия нарушений границ в отношениях с коллегами. *Петрусенко Е.А.* подняла проблему этических дилемм внутри междисциплинарной команды детского хосписа и путей их решения.

В рамках *секции «Проблемы этики в профессиональной подготовке психолога-консультанта и психотерапевта»* (руководитель — *Н.В. Ключева*) было обсуждено пять докладов. Основное внимание выступающих было уделено вопросам содержания и технологий развития этических оснований деятельности психологов-

консультантов и психотерапевтов на разных этапах профессионализации (чему и как учить?). Было отмечено, что, с одной стороны, существует большое количество этических кодексов, в которых прописаны принципы и правила поведения в ситуациях профессионального взаимодействия (институциональная этика). С другой стороны, необходимо учитывать, что без опоры на глубинное ценностно-смысловое измерение профессиональной деятельности (этика ответственности) надеяться на этическую выверенность поведения специалиста трудно. Формирование в образовательном процессе этического дискурса является важной его составляющей. Большой интерес вызвал доклад *А.Б. Армашовой*, в котором были представлены результаты исследования этической зоркости психолога-консультанта (подход к его диагностике, результаты эмпирического исследования на выборке профессионалов и студентов). В выступлениях *Л.Г. Жедуновой*, *Е.Ю. Мишуровой* и *Е.Г. Руновской* был представлен опыт этической подготовки будущих психологов-консультантов и уже работающих специалистов. Акцент был сделан на создании образовательного пространства, в котором «здесь и теперь» обучающийся может пережить опыт этически сложных ситуаций, осмыслить их, осознать и отрефлексировать как регулятор профессиональной деятельности. Отмечено, что не в каждом вузе есть возможность организации личной терапии и супервизии для студентов, не все преподаватели, ведущие курсы по этике являются практиками, не хватает учебников и методических разработок по данной дисциплине.

В рамках *секции «Этика продвижения психологических услуг»* выступили не только психологи, но и маркетологи. *Быковская А.А.* в докладе «Этика в рекламе и продвижении: манипуляции, влияние, эмоциональные триггеры» поставила острые вопросы допустимости манипулятивных приемов в привлечении клиентов. *Назаралиева А.А.* рассмотрела эволюцию продвижения на разных этапах психотерапевтической карьеры и этические дилеммы в продвижении психологических услуг в разных нишах — государственной клинике, частной практике, своем бизнесе. *Василькова В.В.* на примере продвижения в социальных сетях раскрыла ключевые проблемы позиционирования психолога в публичном пространстве и использования этичной рекламы.

Вступительным словом открыли работу *секции «Этические вопросы работы с семьей»* ее руководители *А.Р. Дзкуя*, *М.Р. Травкова*. *Филиппова Г.Г.* представила доклад «Этические проблемы в работе перинатального и репродуктивного психолога» о современном положении в обучении и практике перинатальных психологов и этических вопросах, сопряженных с поддержкой родительского выбора. *Бойко О.М.* выступила с докладом «Этические аспекты работы группы психологической поддержки для родственников людей, страдающих психическим заболеванием», описывающем опыт организации групп такого рода и заслуживающих особого внимания этических аспектах психологической работы в этом контексте, связанных в том числе с вопросами о хранении частной информации. *Ivan Ilic* (Сербия) в своем докладе «Психотерапия подростков как этический вызов» сделал акцент на специфических этических трудностях работы с подростками и предложил несколько вариантов решения таких этических задач. *Фисун Е.В.* в сообщении «Двойной капкан или этические риски при работе с супружеской парой» описала технические приемы, помогающие уменьшить обозначенные ею

риски. *Бегунова Л.А.* рассмотрела в докладе «Профессиональная этика при производстве судебно-психологических экспертиз по спорам о воспитании детей» этические ловушки проведения судебно-психологических экспертиз и наиболее частые нарушения профессиональной этики в этой сфере.

Завершил работу конференции *Круглый стол «Этическая регуляция работы психотерапевта и консультанта: ценностные основания и механизмы осуществления»* (модератор *А.В. Шаболтас*). В дискуссии, посвященной подведению итогов работы конференции и перспектив решения обозначенных проблем, приняли участие лидеры различных психотерапевтических школ и представители психологических учреждений: *А.Я. Варга, В.Е. Иноземцева, Я.А. Кочетков, С.Ю. Мазур, А.Б. Орлов, Т.И. Орлова, Д.Н. Хломов, С.В. Штукарева, Г.Г. Филиппова.*

Параллельные заседания в рамках конференции проводились казахстанскими коллегами из Алматы. Для казахстанского психотерапевтического сообщества это стало знаменательным событием. Впервые на единой площадке в рамках круглого стола собрались представители разных направлений в психологическом консультировании и психотерапии. Коллеги были единодушны в необходимости построения открытого диалога о стандартах этики в профессии. На очных заседаниях в Алматы наиболее важными стали две темы. *Ковальчук О.М.* осветила проблемы множественных отношений среди коллег, актуальных для узкого профессионального сообщества, где очень трудно избежать пересечений. *Аубекерова Л.Х.* сделала доклад на тему: «Нормы морали и этики в условиях особенностей национальной культуры. Задачи сообщества психологов в традиционных культурах», где показала специфику работы в рамках кланового менталитета.

Заключением стали выступления членов Коллегии, подчеркнувших, что профессиональному сообществу в России предстоит долгий путь к налаживанию этической и законодательной регуляции работы психологов и психотерапевтов, и только систематически совместные усилия практиков, преподавателей, исследователей принесут свои плоды. Конференция — первая попытка на этом пути сделать этические проблемы предметом публичного обсуждения. Отдельные тезисы выступлений опубликованы в электронном сборнике материалов конференции на сайтах www.pirao.ru и www.psyethics.ru.

В 2018 году планируется публикация ряда статей, подготовленных на основе докладов конференции в журнале «Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика».

© Кисельникова Н.В., Захарова Ю.В., Ключева Н.В.,
Хамитова И.Ю., Покрышкин А.Г., Дзкуя А.Р.,
Беляева Э.В., Федоряк В.В., 2017

Сведения об авторах:

Кисельникова Наталья Владимировна — кандидат психологических наук, доцент, заведующая лабораторией консультативной психологии и психотерапии Психологического института Российской академии образования (Москва, Россия). E-mail: nv_psy@mail.ru

Захарова Юлия Владимировна — клинический психолог, когнитивно-бихевиоральный терапевт (Москва, Россия). E-mail: mail@zakharova.info

Клюева Надежда Владимировна — доктор психологических наук, заведующая кафедрой консультационной психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, директор Центра корпоративного обучения и консультирования (Ярославль, Россия). E-mail: nadejda@uniyar.ac.ru

Хамитова Инна Юрьевна — директор Центра системной семейной терапии системный семейный психотерапевт, клинический психолог (Москва, Россия). E-mail: i_hamitova@mail.ru

Покрышкин Александр Григорьевич — детский психолог, игротерапевт (Москва, Россия). E-mail: alexander.pokryshkin@gmail.com

Дзкюя Анастасия Руслановна — детский психолог (Москва, Россия). E-mail: adzkuya@gmail.com

Беляева Элина Викторовна — магистр психологии, сертифицированный коуч, соучредитель и член Алматинской Ассоциации Транзактного Анализа, член Европейской Ассоциации Транзактного Анализа (Алматы, Казахстан). E-mail: cvetlove@gmail.com

Федоряк Валерия Валерьевна — магистр психологии, практикующий психолог, гештальт-терапевт (Москва, Россия). E-mail: valerya.fedoryak@gmail.com

Bio Note:

Natalya V. Kiselnikova — Ph.D. in Psychology, Head of Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy, FSBSI “Psychological Institute of Russian Academy of Education” (Moscow, Russia). E-mail: nv_psy@mail.ru

Yulia V. Zakharova — clinical psychologist, cognitive-behavioral therapist (Moscow, Russia). E-mail: mail@zakharova.info

Nadezhda V. Klueva — Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Counseling Psychology, Yaroslavl State University named after P.G. Demidov (Yaroslavl, Russia). E-mail: nadejda@uniyar.ac.ru

Irina Y. Khamitova — CEO of the Center of Systemic Family Psychotherapy, family systems psychotherapist, clinical psychologist (Moscow, Russia). E-mail: i_hamitova@mail.ru

Alexander G. Pokryshkin — child psychologist, play therapist (Moscow, Russia). E-mail: alexander.pokryshkin@gmail.com

Anastasia R. Dzkuya — child psychologist (Moscow, Russia). E-mail: adzkuya@gmail.com

Elina V. Belyaeva — Master of Psychology, Coach, Co-Chaper and Member of the Almaty Association of Transactional Analysis, Member of the European Association for Transactional Analysis (Almaty, Kazakhstan). E-mail: cvetlove@gmail.com

Valeria V. Fedoryak — Master of Psychology, psychologist, gestalt-therapist (Moscow, Russia). E-mail: valerya.fedoyak@gmail.com

ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ СТАТЕЙ В НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ «ВЕСТНИК РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ. СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА»

ПРИЕМ И ПОДГОТОВКА РУКОПИСЕЙ К ПЕЧАТИ

1. Автор представляет в редколлегию серии электронный вариант статьи и сведений об авторе, оформленные согласно приведенным ниже требованиям, по электронному адресу **psyj@rudn.university**.

2. После поступления статьи в редколлегию Главный редактор или ответственный секретарь серии оценивают соответствие содержания статьи научному уровню и профилю журнала, а также проверяют на наличие заимствований в системе «Антиплагиат». Если статья не соответствует научному уровню и профилю журнала и/или процент оригинальности при автоматической проверке составляет менее 80%, то статья возвращается автору.

3. Статьи, успешно прошедшие предварительную проверку (см. п.2) направляются на рецензирование специалистам, докторам или кандидатам наук, имеющим публикации по проблематике, близкой к теме статьи (не менее 2—3 публикаций за последние 3 года). Сроки рецензирования в каждом отдельном случае определяются в зависимости от занятости рецензента, с учетом создания условий для оперативной публикации статьи.

В рецензии освещаются следующие вопросы: 1) соответствие статьи профилю журнала; 2) соответствие содержания статьи названию; 3) актуальность, новизна, теоретическая и/или практическая значимость проблемы; 4) полнота и научная грамотность описания основных положений теоретического и/или эмпирического исследования; 5) структура, стиль, язык статьи; наглядность иллюстративного материала (при наличии); 5) недостатки статьи с указанием рекомендаций по их исправлению; дополнениям или сокращениям, которые должны быть внесены автором (при наличии); 6) заключение рецензента (статья рекомендуется к публикации; рекомендуется с учетом исправления указанных недостатков; не рекомендуется к публикации в данном журнале).

4. Если в рецензии содержатся рекомендации по исправлению и доработке статьи, ответственный секретарь серии направляет их автору с предложением учесть их при подготовке нового варианта статьи или аргументировано (частично или полностью) их опровергнуть. Доработанная (переработанная) автором статья повторно направляется на рецензирование. Наличие положительной рецензии не является достаточным основанием для публикации статьи. Окончательное решение о целесообразности публикации принимается редколлегией серии.

5. После принятия редколлегией серии решения о публикации статьи ответственный секретарь серии информирует автора о том, в содержание какого номера включена статья и указывает планируемые сроки публикации.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

Компьютерный набор: формат MS Word с расширением *.doc или *.docx; шрифт Times New Roman; кегль 12; межстрочный интервал 1,5; нумерация страниц внизу по центру; поля все 3,5 см; абзацный отступ 1 см.

Структура текста на русском языке:

– в левом верхнем углу УДК (определить с помощью сайта: <http://teacode.com/online/udc/>);

– название (полностью набрано заглавными буквами, форматирование по центру);

– инициалы и фамилия автора / авторов (строчные буквы, полужирный шрифт);

– место работы автора (для каждого автора: полное название вуза, организации и др.);

– рабочий адрес автора (последовательность: название улицы, номер дома, название населенного пункта, страна, почтовый индекс, курсив);

– аннотация содержания статьи (150—250 слов);

– список ключевых слов (5—10);

– текст статьи (рекомендуемый объем 15000—25000 знаков с пробелами); текст должен быть структурирован и иметь подзаголовки (например, для эмпирической статьи: *Введение, Материалы и методы, Результаты, Обсуждение результатов, Заключение/Выводы*); названия рубрик должны соответствовать содержанию статьи;

– таблицы и рисунки должны быть подписаны (все подписи и надписи должны быть продублированы на английском языке) и включены непосредственно в текст статьи; рисунки должны быть четкими, контрастными и только черно-белыми;

– при необходимости примечания или комментарии к тексту относятся в конец рукописи в раздел «**Примечания**». При этом в самом тексте номер примечания указывается цифрой в круглых скобках, например (1), (2) и т.д.;

– раздел «**Библиографический список**», в котором **по алфавиту** указываются выходные данные источников (обязательно указание **doi**, для тех источников, которые его имеют, наличие проверяется на сайте: <http://search.crossref.org/>), на которые есть ссылки в тексте статьи (сначала на русском, затем — на иностранных языках). В самом тексте в круглых скобках указываются фамилия автора и год издания, подробнее см.: http://journals.rudn.ru/index.php/index/pages/view/References_guidelines_APA;

– сведения об авторе / авторах: ФИО (полностью), ученая степень, ученое звание, должность (+ полное название кафедры, вуза / организации), e-mail (будет опубликован).

После всех указанных материалов на русском языке помещаются:

– перевод на английский язык названия статьи;

– транслитерация фамилии, имени, отчества автора (авторов);

– официальный перевод наименования организации;

- транслитерация адреса организации;
- перевод на английский язык аннотации и ключевых слов;
- раздел “**References**”, в котором содержится список литературы в романском алфавите (транслитерация + перевод), оформленный по правилам Американской психологической ассоциации (APA): http://journals.rudn.ru/index.php/index/pages/view/References_guidelines_APA. Порядок источников в этом списке может отличаться от «Библиографического списка», т.к. он составляется согласно английскому алфавиту. Обратите внимание, что оформление источников в этом списке (даже источников на иностранных языках) отличается от оформления в библиографическом списке (см.: http://journals.rudn.ru/index.php/index/pages/view/References_guidelines_APA);
- перевод на английский язык сведений об авторах.

В случае публикации статьи на английском языке после списка литературы (“References”) помещается название; фамилия, имя, отчество автора (авторов); наименование и адрес организации; краткая аннотация; ключевые слова и сведения об авторах на русском языке. Если в списке есть источники на русском языке, то в разделе “References” они помещаются в романском алфавите (транслитерация + перевод).

Вопросы, связанные с требованиями к оформлению и сдаче рукописей, принимаются по адресу psyj@rudn.university.

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

АБОНЕМЕНТ на журнал

36432

(индекс издания)

ВЕСТНИК РУДН
**Серия «Психология
и педагогика»**

Количество
комплектов:

на 2018 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

на журнал

36432

(индекс издания)

ПВ	место	литер

ВЕСТНИК РУДН

Серия «Психология и педагогика»

Стои- мость	подписки	_____ руб. ____ коп.	Количество комплектов:	
	переадресовки	_____ руб. ____ коп.		

на 2018 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

АБОНЕМЕНТ на журнал

--

(индекс издания)

ВЕСТНИК РУДН

Серия _____

Количество комплектов:

--

на 2018 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

на журнал

--

(индекс издания)

ПВ	место	литер

ВЕСТНИК РУДН

Серия _____

Стоимость	подписки	_____ руб. ____ коп.	Количество комплектов:	
	переадресовки	_____ руб. ____ коп.		

на 2018 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)