

РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ



ВЕСТНИК РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ДРУЖБЫ НАРОДОВ. СЕРИЯ: ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

№ 4 (2016)

Научный журнал

Издается с 2003 г.

Москва

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»

Главный редактор

Кудинов С.И., доктор психологических наук, профессор, действительный член МАНПО, заведующий кафедрой социальной и дифференциальной психологии филологического факультета РУДН

Заместитель главного редактора

Крупнов А.И., доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной и дифференциальной психологии филологического факультета РУДН, Заслуженный работник высшей школы РФ, действительный член МАНПО

Ответственный секретарь

Новикова И.А., кандидат психологических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой социальной и дифференциальной психологии РУДН, член-корреспондент МАНПО

Члены редакционной коллегии

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

Бовина И.Б., доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической и юридической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета

Гагарин А.В., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Григоренко Е.Л., доктор психологических наук, PhD, профессор Центра исследований нарушений детского развития факультета психологии, отделения эпидемиологии и здравоохранения Йельского университета (Нью-Хейвен, США)

Грошев И.В., доктор психологических наук, доктор экономических наук, профессор, Институт образования и науки

Деркач А.А., доктор психологических наук, академик РАО, заведующий кафедрой акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

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

Рич Г., Ph.D, профессор психологии Университета Уолден (Джуно, Аляска, США)

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

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

Шейнов В.П., доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы (Минск, Беларусь)

Редактор *И.В. Успенская*

Компьютерная верстка: *О.Г. Горюнова*

Адрес редакции:

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

Тел.: (495) 955-07-16; e-mail: ipk@pfur.ru

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@pfur.ru

Подписано в печать 19.12.2016. Выход в свет 29.12.2017. Формат 70×100/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «NewtonC».

Усл. печ. л. 8,39. Тираж 500 экз. Заказ № 1478. 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@pfur.ru

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.

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.

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 journals.rudn.ru/psychology-pedagogics на Портале научных журналов РУДН, который содержит полные сведения о журнале, редакционной политике, 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>.

С 2016 года полнотекстовые версии статей журнала представлены в базе данных Cyberleninka: <http://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-rossiyskogo-universiteta-druzhby-narodov-seriya-psihologiya-i-pedagogika>.

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

PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA



RUDN JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS

NUMBER 4 (2016)

Founded in 2003

Moscow

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

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*)

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*)

Alexander V. Gagarin, D.Sc. in Pedagogics (doctor of pedagogical sciences), Professor, Professor of the Akmeology and Psychology of Professional Activity Department (*Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration*)

Elena L. Grigorenko, PhD in Psychology, D.Sc. in Psychology (doctor of psychological sciences), Emily Fraser Beede Professor of Developmental Disabilities Child Study Center Department of Psychology Department of Epidemiology and Public Health (*Yale University, New Haven, USA*)

Igor V. Groshev, D.Sc. in Psychology (doctor of psychological sciences), D.Sc. in Economics (doctor of economic sciences), Professor (*Institute of Education and Science*)

Anatoliy A. Derkach, D.Sc. in Psychology (doctor of psychological sciences), Professor, Head of the Akmeology and Psychology of Professional Activity Department (*Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration*)

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

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

Harold Takooshian, PhD 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*)

Editor *I.V. Uspenskaya*

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@pfur.ru

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

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

Tel. +7 (495) 778-38-07, доб. 12-67; e-mail: psyjournalrudn@pfur.ru

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@pfur.ru

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).

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.

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 journals.rudn.ru/psychology-pedagogics on the Portal of RUDN University scientific journals. The website contains full information about the Journal, editorial policy, 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>.

Since 2016 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.

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

Lubart T. Creativity and Convergent thinking: Reflections, Connections and Practical Considerations (Креативность и конвергентное мышление: отражения, соотношения и практические приложения)	7
Kharkhurin A.V. Introducing Bilingual Creative Education to Russian School Curriculum (Введение программы билингвального и творческого образования в учебный план российских школ)	16
Kaufman J.C., Kaufman A.B. Capacity, Potential, and Ability: Integrating Different Approaches to Studying Animal vs Human Creative Processes (Задатки, возможности и способности: интеграция подходов к исследованию творческих процессов у человека и животных)	29

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ВОСПИТАНИЯ

Ожиганова Г.В. Саморегулятивные способности человека в профессиональной деятельности.....	37
Шурухина Г.А. Особенности ответственности старшеклассников из однодетных и многодетных семей	47
Краснов А.В. Эмоциональный интеллект и стиль воспитания девочек старшего подросткового возраста	55

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Гриценко В.В., Бражник Ю.В., Орлова А.П. Авто- и гетеростереотипы как показатели степени выраженности эмоционального компонента этнической идентичности младших школьников	67
Сачкова М.Е., Тимошина И.Н. Психологическое благополучие в контексте представлений студентов о высоком социальном статусе	80

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Щербатых С.В., Мегрикян И.Г. Контекстно-эмпирический подход в формировании математической компетентности обучающихся гуманитарных направлений подготовки в вузе	88
--	----

НАШИ АВТОРЫ	98
--------------------------	----

CONTENTS

ACTUAL TRENDS IN CREATIVITY RESEARCH

Lubart T. Creativity and Convergent thinking: Reflections, Connections and Practical Considerations	7
Kharkhurin A.V. Introducing Bilingual Creative Education to Russian School Curriculum.....	16
Kaufman J.C., Kaufman A.B. Capacity, Potential, and Ability: Integrating Different Approaches to Studying Animal vs Human Creative Processes	29

PROBLEMS OF PERSONALITY DEVELOPMENT IN CONTEXT OF ACTIVITY AND EDUCATION

Ozhiganova G.V. Self-Regulatory Abilities in Professional Activity	37
Shurukhina G.A. Features of Responsibility in High School Students from Large and One-Child Families	47
Krasnov A.V. Emotional Intelligence and Parenting Styles Influence on Adolescent Girls.....	55

CONTEMPORARY SOCIAL PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Gritsenko V.V., Brazhnik Yu.V., Orlova A.P. Auto- and Heterostereotypes as Indicators of Expressiveness Degree in Primary School Age Children's Ethnic Identity Emotional Component	67
Sachkova M.E., Timoshina I.N. Psychological Well-Being in the Context of Students Social Representations about High Social Status	80

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF EDUCATION

Shcherbatykh S.V., Megrikyan I.G. Context and Empirical Approach to Formation of Mathematical Competence in Students of Humanitarian Training Directions at University.....	88
OUR AUTHORS	98

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

CREATIVITY AND CONVERGENT THINKING: REFLECTIONS, CONNECTIONS AND PRACTICAL CONSIDERATIONS

Todd Lubart

University Paris Descartes
Institute of Psychology
71 avenue Edouard Vaillant 92100 Boulogne-Billancourt Cedex France

Creativity is conceived as the ability to generate new, original ideas that are meaningful and valuable in their context. Models have often debated the role of divergent and convergent thinking within creativity. This paper focuses on convergent thinking and examines ways that it has been conceptualized and operationalized. It is noted that some of these conceptualizations fit more than others with creative thinking. Finally, examples of new ways to measure convergent thinking for creativity are presented and explained. The *Evaluation of Potential Creativity* (EpoC) battery is described as a relevant new tool to assess convergent thinking, with a focus on the integrative, original synthesis, which is ultimately essential to the creative process, and the potential for resulting creative productions. Implications for measuring creativity and education are discussed.

Key words: Creativity, divergent thinking, convergent thinking, integration, measurement

Creativity refers to the ability to generate new, original work that is meaningful in its context [10; 27]. Creativity is receiving increasing attention in the 21st century. Societal challenges, including new social, environmental, economic problems call for imagination and fresh ideas. In addition, many routine intellectual tasks can be automatized using computers. Given these long-term trends, international bodies such as the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) have begun large-scale studies of ways that creativity can be fostered in schools. The World Economic Forum lists creativity as a top ability for employability in the next decades. The 21st-century school movement has identified creativity as one of four key abilities to be fostered throughout education.

Creativity is most often associated with great contributions by artists, writers, musicians, scientists, or inventors. When the word “creativity” is cited, people such as Van Gogh, Dostoevsky, or Einstein come to mind. However, creativity is neither limited to the great

cases nor the prototypical “arts and sciences“ domains of contribution. Consider now the different types of creative contributions and then the extent to which creativity can occur in many different domains.

Beghetto and Kaufman [1] have distinguished four “levels’ of creative activity”. The first kind of creativity is “mini-c”, which refers to creative thinking at the most personal level. An example is making a personal drawing, for oneself, which is original and meaningful to express and make sense of a person’s feelings on a topic. This drawing may be similar to other people’s work, or even a re-invention of some previously existing work by others, but it is original for the person who made it, authentic and meaningful in their own life context. The second kind of creativity is “little-c”. This refers to small, local creations in diverse everyday contexts. These contributions can be compared to those of peers in the same situations. For example, if a person wants to make a dinner and must use the available ingredients in the kitchen, which do not correspond to any known recipe, this could involve little-c, and will be recognized and appreciated by others who taste the novel dish. The third kind of creativity is called “Pro-C” because it refers to productions in a professional domain, or job setting. Those who are professional writers will hope that their work is recognized as creative by other writers, critics and editors in the literary world as well as praised by the general public. The same logic can be applied to engineers, designers or inventors who propose new products that are original and valuable or useful. Finally, a fourth C can be distinguished; it is “Big-C” or eminent creativity, in which a creative contribution, usually in a professional domain, receives large-scale recognition, by domain specialists and the public, perhaps contributing to a paradigm-shift in people’s way of thinking or acting in a domain. Einstein’s contribution to physics epitomizes this “Big-C” creativity, which is an extended version of “pro-C” creativity.

In addition to the kinds of creative contributions, it is important to note that creativity can be expressed in nearly every sector of activity. Some tasks or domains lend themselves naturally to creative work. Examples are work in the visual arts, drawing or painting (beyond simple copying), literary composition (such as inventing stories, novels or poetry), musical composition, scientific theory-building or inventing experimental methods. These are sometimes called “creative jobs” or “creative fields” because the day-to-day work involves being creative. Beyond the most historically classic domains, it is now widely recognized that creativity is central to many, various sectors, such as advertising (those who invent new ad campaigns are called the “creatives”), or entrepreneurs who bring economic actors together and create new businesses, adding value to the marketplace, with new products or services.

In some fields, creativity is less central, but still is an important additional component to success (although it is not necessarily solicited on a daily basis). For example, managers need sometimes to find new, original solutions to workplace problems. However, they often are engaged in classic management tasks of such as organizing a team, optimizing performance, following projects over time. In the culinary world, professional chefs are mainly involved in preparing known recipes with expertise and craftsmanship. They do, however, need to sometimes employ their creative talent to invent new recipes or face unexpected situations with missing ingredients or other technical constraints.

Finally, in some types of activity, creativity is a rarely needed but highly valued in those extraordinary cases. For example, an airplane pilot learns to master a complex set of rules and regulations which need to be followed carefully for safety reasons. There are, however, some very unpredictable, complex combinations of circumstances, such as extreme weather and equipment failure at the same time that lead to necessary improvisation even in a highly controlled activity. In these cases, some creative thinking can mean the difference between life and death.

Regardless of the field of creative endeavor, or the type of contribution ranging from mini-c to Big-C, creative work involves a sequence of thoughts and actions that can be called the “creative process” [11]. Creative productions in a domain-specific context do not emerge spontaneously. Although it may sometimes seem that an idea appears suddenly, with no prior thought or work, it is commonly accepted that a chain of events and thoughts, which may have been unconscious, led to the emergent idea.

Since the seminal work of J.P. Guilford [4], in the mid 20th century, the creative process has been conceptualized based on two information processing modes [18]. They are divergent thinking and convergent thinking. Divergent thinking refers to the ability to explore in multiple, diverse directions a thought space, based on an initial problem or reference point. Convergent thinking is most often described in opposite terms, as the ability to hone in on one idea, one answer that best fits the constraints of a task. According to many authors, in particular those in the creative problem solving (CPS) tradition, which was developed based on Guilford’s work, both divergent and convergent phases are part of an overall creative process [8]. There is a cyclic movement between these two kinds of processing.

As an illustration of divergent thinking, in one classic task proposed by Guilford [4], Torrance [31] and other authors, people are asked to think of all the ways to use a common object, such as a cardboard box. Those who are very capable of engaging divergent thinking will generate many ideas, from many categories of use, and will tend to have some percentage of ideas that are statistically rare and original compared to other people’s ideas. Thus, people may start by producing ideas about storing diverse objects in boxes (papers, books, pencils, clothing, ..) but could move to other kinds of uses, such as artistic uses (a surface for painting, cutting the box for shapes, etc.), or using the box for games or toy play. Finally, the box may be used to heat a room by burning it, or used as insulation to prevent heat from escaping through a window in a house. This divergent thinking mode has obvious value for finding original ideas on a topic, because it involves an expanded search space, and finding associations with other cognitive fields that may be remote from the initial box concept and its’ standard uses. Thus, divergent thinking is expansive, and exploratory. Producing many ideas is a hallmark of divergent thinking, and fluency is correlated strongly and positively with flexibility (number of categories of ideas) and the tendency to find rare, original ideas.

Moving on to convergent thinking, the situation becomes somewhat more complex. Indeed, Guilford’s work did not only examine creative thinking. He proposed a more general model of human abilities and intelligence, called the structure of intellect model (SOI) [5; 6]. In this framework, convergent thinking was often showcased in tasks that required finding the one best response, and it was usually a common reply that all

“intelligent” people could find if they took into account the constraints in each problem situation. For example, in a reasoning problem, if a series of pictures is presented with a first image of a circle, followed by the image of a smaller circle, and then a third image of yet smaller circle, the next image in the series would be logically, an even smaller circle. Providing this answer would show evidence of a person’s convergent thinking ability. Thus, convergent thinking was often operationalized in a restrictive way, focusing on getting one, correct answer, which is the opposite of divergent thinking. Convergent thinking became rapidly associated with « regular » intelligence, as measured by IQ tests. “Intelligence” conceived as convergent thinking with one right answer was compared and contrasted with creativity, conceived as divergent thinking. However, this is an obvious simplification of reality, and it can be argued a distortion of the initial more complex concepts [7; 12].

Based on Osborn’s [20] “brainstorming” approach to creative idea generation, the literature on convergent thinking developed further with the work of authors such as Parnes, Treffinger and Isaksen in the Creative Problem Solving tradition, who argued for the importance of convergent thinking for creativity [21; 8; 32]. In this context, the creative process was organized into phases, and both divergent and convergent thinking play a role in each phase. The phases were essentially (a) problem definition and formulation, (b) generating new ideas, and (c) refining and developing the solutions. To summarize and simplify greatly more than a half-century of work, divergent thinking led to many ideas and convergent thinking facilitated evaluating and selecting ideas. Convergent thinking involved deciding on criteria, constraints and opportunities offered through divergence [2; 25; 28]. Thus, there was an emphasis on identifying and refining the best “gems” to converge on a small set or best idea to be pursued. In this tradition, convergent thinking is relevant and integral to a full-fledged creative process. Convergent thinking is not however imaginative and generative in the same way as divergent thinking. In an alternative line of work on creativity, the creative cognition approach, a distinction is made between “generation” and “exploration” of new ideas, leading to finalized creative productions [3; 29]. This is somewhat similar to the creative problem solving approach, in terms of divergent and convergent thinking (see [2]).

Convergent thinking may, however, be conceived in yet another way. Several authors, following Spearman [30], have suggested that part of convergent thinking involves essentially the integration of ideas, and their synthesis. Koestler [9] in his work on bisociation argued that bringing two thought “matrices” from distant domains together, in a kind of fusion, was actually the heart of creative thinking. “Bisociation” was the term used to characterize this connection between two ideas, forming a new result. The invention of the movable type printing press by Johann Gutenberg, which revolutionized the printing of documents, is an example of bisociation. According to Koestler, Gutenberg worked in the printing business and was used to carving a page of text in a full wooden block, then pressing a page on the inked block in the paper press. One day, at a grape harvest and pressing to produce wine, Gutenberg saw some notables with their signature rings, which were used at that time to seal letters with hot wax with their initials. The bisociation of these signature rings with a press, led to the idea of many small wood blocks, each with a letter, sequenced to form longer texts, printed on a full page press. This bisociation led to a quantum leap in text composition and printing capacities.

In other work, Rothenberg [22; 23], through his analyses of case studies of eminent creative people such as Nobel prize winners, proposed a related vision of convergent thinking involved in creativity. First, Rothenberg [23] identified “Janusian thinking”, which indicates a simultaneous conception of a concept from two different perspectives. Second, he studied “homospacial” thinking, which refers to the joint blending (visually or conceptually) of information in a single thought space [24]. Homospacial thinking was examined in some empirical studies; two images were projected on each other, and the stimulation of creative thinking visually or verbally was compared to a presentation of the two images side-by-side. The homospacial presentation was favorable for creative idea production. This line of work, again, conceives of convergent thinking as the integration and synthesis of information, which is very relevant to the creative process. This synthesis may be unique, or idiosyncratic and in these cases, a very important part of creativity.

In terms of creativity tests, most focus on divergent thinking. As described with the unusual uses test, participants are solicited to generate as many ideas as possible. Often, it is clearly stated that the goal is to produce original ideas. These divergent thinking tests, such as the *Torrance Test of Creative Thinking* (TTCT), or the *Wallach and Kogan Creativity Test* (WKCT) are well-known and widely used [31; 34]. More recently, new divergent thinking tests were proposed (see [26]).

In contrast, measures of convergent thinking outside the intelligence test tradition have rarely been suggested. The most often cited measure of “convergent” creative thinking is the *Remote Associates Test* (RAT), proposed by Mednick [17]. This test consists of a set of items in which three words are presented each time, and the respondent must find a fourth word that connects with the three others. For example, if the three words are: “cheese”, “sky”, and “flower”, the respondent could reply “blue” because this associate fits with each of the supplied words (blue cheese, blue sky, bluebells). The RAT is scored in terms of the number of correct convergent associations. In each case, the answer requires finding a remote, non obvious connection between the three words provided. There is however, an expected “correct” remote associate answer for each item. In addition, the correct, expected answer is usually a word that is a relatively simple associate of each of the three words in the item. Thus, one strategy to solve these items is to generate a few associates to the first word in the item, and test each associate against the second and third words in the item. If a person supplies an idiosyncratic response, such as “poisonous” in the current example, it would be considered, usually, as a wrong answer. Thus, in the RAT, convergent thinking for creativity is operationalized in a way that is actually close to concepts of classic intelligence, and the utility of the RAT as a convergent thinking test for creativity is highly debatable.

To address convergent thinking for creativity, it is important to explore alternative measurement options that involve directly the integration and synthesis of information in original ways. The basic idea is to provide a limited set of elements and to ask participants to synthesize them in an original way. Appropriate tasks need to solicit convergent thinking in the service of creativity.

One example of this, used by Maker [16] in the DISCOVER program, is a tangram task in which individuals are presented with a limited set of geometric forms (several triangles, rectangles, etc). The goal is to create a single tangram construction using as many of the shapes as possible. This requires a synthesis of the elements and the originality

of the constructed shape can be determined, with respect to a corpus of productions by other individuals from the same population.

Another example of a convergent thinking task relevant to creativity was proposed by Urban and Jellan [33]. The *Test of Creative Thinking Drawing Production* (TCT-DP) requires respondents to complete a drawing, based on an initial set of graphic elements (a semi-circle, an “S” form, a dotted line, ...) that are provided at specific locations on the drawing page. It is possible to examine and score the number of elements used, the extent to which the elements are connected together, and the degree to which the elements, and the global drawing are employed in unusual ways (statistically rare, original ways). For example, a low degree of convergent thinking would involve using some but not all of the elements, with each element becoming its own separate drawing. In this case, the semi-circle might become a ball, the S-form a snake, and the dotted line could be part of a road. These are each distinct, unrelated things, which are, in addition, common ideas for using these graphic elements. A more integrated response may use the semi-circle as a sun, the S-form as a tree, and the dotted line as part of a house, all connected in the drawing of a “house” scene. Finally, a highly integrated response could use all the graphic elements as part of a single object, such as a large human face, with the semi-circle as an eye, the S-form as part of the cheek, and the dotted line as part of the lips. This global face drawing is highly integrative, although it is a rather common response given the elements and their placement on the drawing page (see [14]).

It is worth noting that both the tangram task and the TCT-DP were not conceived, initially, to be measures of convergent thinking for creativity. They are cited here as examples based on the perspective developed in this article. In terms of integration and creative synthesis, recent work has led to the development of a new assessment tool which seeks specifically to measure convergent-integrative thinking, as well as divergent-exploratory thinking in several main domains of creative activity; it is the *Evaluation of Potential Creativity* (EPoC) used to measure creative potential in children and adolescents [13]. There are assessments in the graphic-visual, verbal-literary, social, scientific, mathematic, musical and kinesthetic domains of expression. In each case, for the convergent thinking tasks, a limited set of elements are provided and the individual must try to integrate them in an original way. The number of elements used, the extent to which they are well integrated, and the degree to which the resulting production is original compared to what others produce in the same task are measured to yield a convergent-integrative ability score in the domain evaluated. For example, in the graphic arts, photos of eight objects are presented. The individual must use at least four of these together in a drawing. This drawing is scored for convergent-integrative creative thinking by taking into account the number of objects used, the extent to which they are combined together in the drawing, and the novel nature of the ideas presented. In the verbal-literary domain, one of the convergent tasks concerns inventing a story that uses several characters together. For the mathematics domain, a set of numbers and operators must be integrated to achieve a mathematical goal. In the musical domain, sounds of instruments are provided and must be integrated in a musical composition.

The EPoC assessment combines measures of both convergent-integrative thinking and divergent-exploratory thinking in each domain measured. This allows a child or

adolescent's profile to be assessed. Some individuals will be relatively stronger in one kind of thinking or the other (divergent > convergent, convergent > divergent). Also, the relative level of an individual compared to others of the same age can be evaluated. Therefore, the EPoC battery goes beyond others creativity measures, because it offers both measures of convergent thinking as well as the more traditional divergent thinking. In recent work, this measurement approach has been also extended with an application in adults, measuring divergent and convergent creativity in managers (see [19]).

The educational implications of taking both convergent and divergent thinking into account are important because both are part of the creative process. Most creativity training programs focus on divergent thinking, and these kind of programs have been shown to enhance it, according to a recent meta-analysis of these studies [15]. However, convergent-integrative thinking for creativity should also be a focus of training. It is likely that efficient development of creativity depends on bringing both divergent and convergent thinking to bear during problem solving, and each individual needs a differentiated, personalized training program. Thus, it is possible to conceive that in one domain of creative work, such as the visual arts, an individual could need convergent thinking training, whereas in another domain, such as verbal-literary, divergent thinking skills would need to be enhanced.

In conclusion, this paper has examined creativity and focused on convergent thinking. Convergent thinking has often been neglected compared to divergent thinking. In addition, convergent thinking has been conceived in several ways, which vary in terms of their relevance to creativity. Part of the difficulty has been to operationalize convergent thinking in a creativity-compatible way. The EPoC battery is described as a relevant new tool to assess convergent thinking, with a focus on the integrative, original synthesis, which is ultimately essential to the creative process, and the potential for resulting creative productions.

REFERENCES

- [1] Beghetto R. & Kaufman J.C. Toward a broader conception of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 2007, vol. 1, no 2, pp. 73–79.
- [2] Cropley A. In praise of convergent thinking. *Creativity Research Journal*, 2006, vol. 18, no 3, pp. 391–404.
- [3] Finke R.A., Ward T.B. & Smith S.S. *Creative cognition: Theory, research, and applications*, Cambridge (MA), MIT Press, 1992.
- [4] Guilford J.P. Creativity. *American Psychologist*, 1950, vol. 5, pp. 444–454.
- [5] Guilford J.P. Structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 1950, vol. 53, pp. 267–293.
- [6] Guilford J.P. *The nature of human intelligence*, New York, McGraw-Hill, 1967.
- [7] Guilford J.P. *Intelligence, creativity, and their educational implications*, San Diego, (CA), Robert Knapp, 1968.
- [8] Isaksen S.G. & Treffinger D.J. *Creative problem solving: The basic course*, Buffalo (NY), Bearly Limited, 1985.
- [9] Koestler A. *The act of creation*, New York, Macmillan, 1964.
- [10] Lubart T.I. Creativity, In R.J. Sternberg (ed.), *Thinking and problem solving*. New York, Academic Press, 1994, pp. 289–332.
- [11] Lubart T.I. Models of the creative process: Past, present and future. *Creativity Research Journal*, 2000, vol. 13, no 3-4, pp. 295–308.

- [12] Lubart T.I. In search of creative Intelligence, in R.J. Sternberg, J. Lautrey, & T.I. Lubart (eds.), *Models of intelligence: International perspectives*. Washington DC, American Psychological Association, 2003, pp. 279—292.
- [13] Lubart T.I., Besancon M. & Barbot B. *Evaluation of Potential Creativity*. Paris: Hogrefe, 2011.
- [14] Lubart T.I., Pacteau C., Jacquet A-Y. & Caroff X. Children's creative potential: An, empirical study of measurement issues. *Learning and Individual Differences*, 2010, vol. 20, no 4, pp. 388—392.
- [15] Ma H.H. A synthetic analysis of the effectiveness of single components and packages in creativity training programs. *Creativity Research Journal*, 2006, vol. 18, pp. 435—446.
- [16] Maker C.J. DISCOVER: Assessing and developing problem solving. *Gifted Education International*, 2001, vol. 15, pp. 232—251.
- [17] Mednick S.A. The associative basis of the creative process, *Psychological Review*, 1962, vol. 69, pp. 220—232.
- [18] Michael W.B. Guilford's view, in M.A. Runco & S.R. Pritzker (eds.), *Encyclopedia of creativity* (vol. 1, p. 785—797). San Diego (CA), Academic, 1999.
- [19] Myskowski N., Storme M., Davila A. & Lubart T. Managerial creative problem solving and the Big Five personality traits: Distinguishing divergent and convergent thinking. *Journal of Management Development*, 2015, vol. 34, no 6, pp. 674—684.
- [20] Osborn A.F. *Applied Imagination*. New York, Scribner, 1953.
- [21] Parnes S.J. & Harding H.F. (eds.) *A source book for creative thinking*, New York, Charles Scribner's Sons, 1962.
- [22] Rothenberg A. Einstein's creative thinking and the general theory of relativity: A documented report. *American Journal of Psychiatry*, 1979, vol. 136, no 1, pp. 38—43.
- [23] Rothenberg A. The Janusian process in scientific creativity. *Creativity Research Journal*, 1996, vol. 9, no 2-3, pp. 207—231.
- [24] Rothenberg A. & Sobel R.S. Creation of literary metaphors as stimulated by superimposed versus separated visual images. *Journal of Mental Imagery*, 1980, vol. 4, no 1, pp. 77—91.
- [25] Runco M.A. (Ed.) (2003). *Critical creative processes*. Cresskill, NJ: Hampton.
- [26] Runco M.A. Runco Creativity Assessment Battery (rCAB). Creativity Testing Services: CTS, 2011. <http://creativitytestingservices.com/>
- [27] Runco M.A. & Jaeger G.J. The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 2012, vol. 24, pp. 92—96.
- [28] Simonton D.K. On praising convergent thinking: Creativity as blind variation and selective retention. *Creativity Research Journal*, 2015, vol. 27, no 3, pp. 262—270.
- [29] Smith S.M., Ward T.B. & Finke R.A. (eds.). *The Creative Cognition Approach*. Cambridge (MA), MIT Press, 1995.
- [30] Spearman C. *Creative Mind*. Oxford, Appleton-Century, 1931.
- [31] Torrance E.P. *Tests of Creative Thinking*. Bensenville, IL, 1974.
- [32] Treffinger D.J. Creative problem solving: Overview and educational implications. *Educational Psychology Review*, 1995. vol. 7, no 3, pp. 301—312.
- [33] Urban K.K. & Jellen H.G. *Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP)*. Francfort: Swets Test Services, 1996.
- [34] Wallach M. & Kogan N. *Modes of thinking in young children*. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1965.

Received 18 September 2016

Accepted 24 October 2016

КРЕАТИВНОСТЬ И КОНВЕРГЕНТНОЕ МЫШЛЕНИЕ: ОТРАЖЕНИЯ, СООТНОШЕНИЯ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ

Тодд Любарт

Университет Декарта (Париж V)
Институт психологии

71 avenue Edouard Vaillant 92100 Boulogne-Billancourt Cedex France

Креативность понимается как способность генерировать новые, оригинальные идеи, которые имеют смысл и ценность в их контексте. Теоретики часто обсуждают роль дивергентного и конвергентного мышления в развитии и функционировании креативности. В данной статье внимание сосредоточено на конвергентном мышлении и способах его концептуализации и операционализации. Установлено, что некоторые из рассматриваемых концепций в большей степени соответствуют пониманию креативности. Представлены и обоснованы некоторые новые способы диагностики конвергентного мышления, которые могут быть использованы для измерения креативности. В частности, описана тестовая батарея «Оценка потенциала креативности» (ЕроС), являющаяся новым релевантным инструментом для оценки конвергентного мышления с акцентом на интегративный и оригинальный синтез, который является самым существенным для креативных процессов и обеспечивает возможности для генерации творческих продуктов. Обсуждаются практические приложения данной проблемы в сфере психодиагностики креативности и в образовании.

Ключевые слова: креативность, дивергентное мышление, конвергентное мышление, интеграция, измерение

Поступила в редакцию 18.09.2016

Принята к печати 24.10.2016

INTRODUCING BILINGUAL CREATIVE EDUCATION TO RUSSIAN SCHOOL CURRICULUM

A.V. Kharkhurin

American University of Sharjah
P.O. Box 26666 Sharjah UAE

This work presents a widely discussed topic in both bilingualism and creativity research that comes from pedagogical considerations. The research conducted by the author over the last decade has delivered a solid argument that speaking more than one language facilitates an individual's creative capacities. The author has expanded the scope of his research and implemented these findings in education. His new approach includes teaching strategies from both fields, a unified Bilingual Creative Education program. The purpose of the program is to introduce students to a school curriculum in two languages and to foster their creative potential. To accomplish this goal, the program utilizes a holistic approach, which combines cognitive, personal, and environmental factors in education. The article discusses this approach and provides directions for the implementation of the program in Russia.

Key words: bilingualism, creativity, education, school, curriculum, Russia

The major theme of this work is at the intersection of two large fields of scientific inquiry: creativity and bilingualism. The research in this area is thin on the ground, since very little attention has been paid to the potential impact of bilingual practice on an individual's creative potential. In the monograph "Multilingualism and Creativity" [17], the author has presented an overview of the existing empirical studies demonstrating that both children and adults who speak more than one language have a predominant advantage over their monolingual counterparts in various creativity tests. Further, the author [20] proposed that specific structure of bilingual memory might facilitate language mediated concept activation, which in turn may ensure a simultaneous activation of often-unrelated concepts. At the same time, bilingual practice may encourage inhibition and facilitation mechanisms of selective attention. These mechanisms seem to play an important role in divergent and convergent thinking [15], and thereby foster an individual's creative performance. In addition, there is evidence that creative personality traits such as cognitive flexibility, tolerance of ambiguity, openness to new experience, and motivation can be developed as a result of bilingual practice. These cognitive mechanisms and personality traits appear to benefit from various aspects of bilingual practice such as proficiency in languages an individual uses, age of acquisition of these languages, circumstances and extent to which an individual switches between these languages, the sociocultural environment and emotional context in which these languages are acquired and used. These findings laid foundation for multilingual creative cognition paradigm [19], which unequivocally claims that bilingual development may facilitate individuals' creative potentials. This claim can have important ramifications in a context of a widely discussed topic in both multilingualism and creativity research that comes from pedagogical considerations.

History of bilingual and creative education

The bilingual and creative aspects of education have been identified among the key directions in educational policies in many industrialized countries. For example, in a recent report to European parliaments, the Commission of European Communities [3] identified certain “key competences”, which included the learning of foreign languages and development of innovation and creativity.

In the USA, bilingual education has received considerable governmental attention in the last half-century, especially as a way to teach English to recent immigrants. In 1968, the US Congress introduced the Bilingual Education Act, which was targeted directly at minority students, and has revisited that legislation on seven separate occasions. In that period, US Federal District Courts and the US Supreme Court have rendered judgments protecting the rights of language minority students [13].

Spurred by positive research findings about the use of immigrant students’ home languages in education in the U.S., European states have begun to support the use of immigrant students’ mother tongues because as the Commission of European Communities stated, it builds “the necessary bridge towards learning the host country language; it contributes decisively to early socialization, and to emotional and cognitive development” [4. P. 13]. Considering the tendency of bilingualism to promote linguistic and cognitive development, the acquisition of foreign languages by the native speakers of the European countries has become a primary concern of the educational programs. The European Union provides substantial financial support for foreign language learning. For example, the EU spent over €30 million a year for the *Socrates* and *Leonardo da Vinci* programs, which promote language learning and linguistic diversity. Beginning in 1989, the European Union Council issued the *Common European Framework of Reference for Languages* (broadened in 1996) as part of a larger project, *Language Learning for European Citizenship*. The Framework provides tools to assess foreign language learners’ performance across Europe. In 2001, a Council Resolution recommended using this system of assessment and teaching for all language instruction in Europe. Further, to support multilingual practices, the European Union Commission for Multilingualism was established in 2007. Its purpose is to promote multilingualism by formulating language policies with a specific focus on foreign language learning. Moreover, the European Council emphasized that the target of the Council should be to promote multilingualism “by teaching at least two foreign languages from a very early age” [11. P. 19].

It should not come as a surprise that anyone with normal cognitive capacities can reach a level of accomplishment in some domain that results in producing work that some people may consider creative [1]. This means that everyone has a potential to develop creative abilities. Research supports this notion by showing that creativity can be enhanced by classroom instruction that has been carefully designed for this purpose [25]. Cropley [7] argued that all students, regardless of their intellectual aptitudes, are capable of thinking both divergently and convergently. However, as a result of experience with traditional educational systems they are more likely to think convergently; that is, to look for a single correct answer to a problem without asking “idle” questions. The reason for this behavior appears to be the nature of an educational process that stifles in many the curiosity inherent to us in childhood — when we approach adulthood, we often learn not to ask

questions [23]. The goal of creative education therefore, is to change the existing pattern of school behavior and introduce methods and techniques that enhance students' creativity.

The importance of introducing creativity to a school curriculum has long been recognized by the academic community. L. Vygotsky believed that “we should emphasize the particular importance of cultivating creativity in school-age children” [31. P. 87]. He argued that creativity was the most crucial factor contributing to the future development of the human race. As school prepares children for the future, the “development and exercise of the imagination should be one of the main forces enlisted for the attainment of this goal” [31. P. 88]. In his American Psychological Association presidential address, Guilford [14] expressed particular concerns that the school curriculum discourages school-age children from developing their creative potential. Torrance [29] validated this concern by providing empirical evidence from longitudinal studies that half of the students he studied revealed a “fourth-grade slump” in divergent thinking. Runco [26] picked up on this debate by arguing that this drop in the creative behavior of young children may reflect the expectations and pressures to conform that characterize many educational settings. In spite of these and many other concerns raised by the academic community, schools seem to express little interest in fostering creativity. Rather, it is quite evident that schools use any opportunity to reduce the creative potential of students and make every possible effort to suppress creative activity in the classroom. Teachers' attitudes and methods generally adopted in standard education provide little opportunity for the flourishing of creative potential in the school settings. Students learn conformity instead of innovativeness; they develop habitual behavior to comply with the system rather than to critically evaluate it.

The prudence of introducing creative education has also gradually gained support in some governments' policies. Policymakers recognize creative education as a potential investment in their students' and country's future. Craft [6] (2007) reports that starting in the 1990s legislators from around the globe (Australia, Canada, China, Europe, Hong Kong, the Middle East, and Singapore) began to endorse initiatives facilitating the development of students' creative potential. For example, the United Kingdom witnessed a revival of a discourse on the role of creativity in society and economy [5]. In the late 1990s, the National Endowment for Science, Technology and the Arts and the National Advisory Committee on Creative and Cultural Education were established. Their goals are to identify and fund creativity and innovation in different areas of human endeavor, and to carry out research and evaluation focusing on these skills. The Department for Education and Employment/Qualifications and Curriculum Authority identified creative thinking as a key skill in the National Curriculum [9; 10]. This initiative entailed the launching of a number of projects and policies with the focus on introducing creativity to the school curriculum (e.g., *Creativity: Find it, Promote it!, Excellence in Cities, Excellence and Enjoyment*) as well as establishing funds encouraging teachers' creativity and thinking (e.g., *Best Practice Research Scholarships* and *Professional Bursaries*; see Craft [5], for details). In the same vein, in the communication from the Commission of European Communities, the role of creative education in the progress of the European Union was stressed explicitly: “To achieve this it is crucial fully to develop the potential for innovation and creativity of European citizens. The education element of the knowledge triangle

‘research-innovation-education’ should be strengthened, starting early — in schools” [3. P. 3].

Since Guilford’s [14] seminal presidential address to the American Psychological Association, numerous studies have aimed at identifying and studying creativity. Creativity was proclaimed as a necessary component of intellectual, economic and social progress [8]. Unfortunately, quite often the governmental initiatives encouraging creative education are driven by market-related motivations and do not take the realities of the classroom into account. These externally imposed policies encouraging creative education place teachers between two seemingly contradictory demands. On one side, they are overwhelmed by initiatives fostering creativity; on the other, they are restricted by requirements to provide a curriculum that ensures their students’ successful performance on standard examinations. As a result, despite the apparent limitations of standard educational programs and the findings of empirical investigations that reveal these drawbacks, individuals and institutions continue to invest in core subject skills (such as literacy, math, etc.) rather than in creative skills. Contemporary education is reluctant to make radical changes in its philosophy and goals to substitute a standard education with a creative one. However, the time is ripe for integrating the nurturing of creative skills into the curriculum. Combining language learning and creativity fostering strategies may be precisely one way to accomplish this.

Bilingual and creative education united

So far, we have discussed two types of educational programs: some fostering language learning and others intended to facilitate students’ creative capacities. It is evident that the creativity fostering programs operate separately from those offering bilingual instruction, and researchers and teachers have mutually exclusive training. They are educated in either creativity or language related disciplines. Recall from the previous discussion that the academic community generally disregards the potential relationship between bilingualism and creativity. Similarly, the benefits of merging programs fostering creative potential and bilingual abilities seem to be disregarded by educators. However, the efficacy of a program combining both efforts can be directly inferred from the research presented in the beginning of this article [17; 19; 20]. Bilingualism was found to facilitate certain cognitive processes underlying an individual’s creative performance. Therefore, by combining bilingual and creative education, a far greater synergy could be generated — a bilingual creative education program would capitalize on the assets of both forms of education to establish an effective and comprehensive curriculum. This section elaborates on this idea and presents future directions for research in bilingual creative education.

The Bilingual Creative Education (BCE) program constitutes a unified teaching model that introduces both language learning and creativity-fostering instructions to the school curriculum. The rationale is not to establish a special program focusing on children with exceptional abilities, but to suggest modifications to existing curricula and/or the classroom environment to promote bilingualism and creativity in early schooling. The need for this type of program is immense, considering the outcomes of scientific investigation, initiatives advanced by governmental policies, and public opinion. As discussed earlier, an expanding body of empirical research emphasizes the positive role of bilingualism in fostering creative potential. This research confirms a commonsense perspective expressed by laypersons

regarding the relationship between bilingualism and creativity. For example, the European Commission has commissioned a study on the contribution of multilingualism to creativity [21]. The results of the survey revealed that people believed that multilingualism increases the capacity for original and abstract thinking and facilitates flexibility in thinking and reasoning outside the box. They also thought that multilingualism fosters interpersonal communication skills and stimulates one's ability to learn other languages. The recommendation of that study to the European Union calls for developing a program that focuses on both bilingual and creative education. This recommendation echoes the goals articulated during the European Year of Creativity and Innovation (2009). These goals highlight the role of creativity, innovation, and bilingualism in stimulating educational practices aiming at enhancing personal, social and economic development. More importantly, the conclusion of that study emphasizes the role of bilingualism in learning other subjects, which has particular significance for the present discussion. Introducing BCE to the school curriculum may have an added value — it may provide auxiliary advantages for a wide range of academic endeavors.

The BCE program rests on a four-criterion construct of creativity that includes novelty, utility, aesthetics and authenticity (see the author's work [18], for a detailed discussion). In contrast to a traditional view that creativity involves a combination of novelty and utility, this program assumes that successful creative functioning is stipulated by all four aspects of creativity. Therefore, this program fosters aesthetic and authentic aspects in addition to originality and appropriateness. The BCE program is grounded on several conceptual premises. First, the BCE program disqualifies the elitist view and provides opportunities to enhance the linguistic and creative capacities of all students regardless of their intellectual and creative predispositions. This entails the second characteristic of the program, its scope of application — the BCE can be implemented in any school curriculum, depending on the specific details of a given school. The role of the program coordinator would be to modify the core of the program to reflect the specificity of the student body and the economic, sociocultural and political environment of each particular school. Instead of establishing a new school or a special classroom with an entirely new curriculum, this program suggests necessary modifications to convert any curriculum into one fostering bilingual abilities and creative potential. Therefore, it reflects the recommendations of certain governmental policies that methodologies should be developed to modify and improve the effectiveness of existing educational programs. Moreover, these modifications can be accomplished at a low cost because they would not require major restructuring of existing school curricula. Third, the goal of the BCE program is to facilitate bilingual learning in a diversity of student populations. This program is designed not only for migrants who speak their native language and who are attempting to acquire the language of the country to which they have migrated. It is conceived for all children, immigrants as well as those who want to acquire an additional language. Fourth, another goal of the program is to foster children's creative potential. The focus of the program is not on bigger-C creativity, but on the smaller-c creative capacities (cf., [16]) that are grounded in mundane cognitive functioning and can be applied to everyday problem solving. The outcomes of this program do not reflect the ambitious aspirations of nurturing eminent individuals (although, this perspective should not be excluded). Rather, the program aims at facilitating the overall linguistic, intellectual,

and creative competences of young children, thereby meeting the recommendations of certain governmental policies (e.g., Commission of European Communities [3]). Finally, the BCE program in its present state is conceived for elementary schools, for these are the crucial years in a child's linguistic and cognitive development.

BCE attributes

Thus, the purpose of the BCE program is to introduce students to two languages and to foster the four defining aspects of creativity: novelty, utility, aesthetics, and authenticity. To accomplish this goal, the program utilizes a holistic approach that combines cognitive, personal, and environmental factors. This approach considers not only educational aspects directly pertinent to the school curriculum, but also those reflecting a child's personality and extracurricular settings. This section presents a sketch of five essential attributes of the BCE that reflect intrapersonal, interpersonal and environmental factors. These attributes (curricular, personal, cognitive, administrative, and environmental) were adopted from various studies in bilingual, as well as creative education [2; 8; 12; 22; 24; 28]. The presentation of these attributes in the current work intends to stimulate the creative thinking in education professionals rather than to provide an explicit step-by-step description of the program. I pinpoint the essential attributes and direct the interested reader to the monograph "Multilingualism and Creativity" [12], which presents a detailed description as well as theoretical and empirical considerations underlying the program.

Curricular attributes. The foremost set of attributes describes the essential characteristics of the curriculum constituting the BCE program. It is important to note that the program does not intend to replace the existing school curriculum, but rather to modify it by incorporating new elements pertinent to bilingual and creative education. The following curricular attributes should be considered:

1) The program uses current teaching strategies, but presents the academic curriculum through two languages;

2) The program adapts the existing school curriculum to the diversity of languages and cultures of the students. This process can be facilitated by employing teachers with various linguistic and cultural backgrounds and consultations with parents and local community members;

3) The program utilizes student-directed instructional strategies enhancing their linguistic and creative abilities. It adopts an open teaching and learning approach [30] that provides essential conditions for enhancing students' performance;

4) The program establishes a balanced curriculum that includes both basic and higher-order knowledge and skills; the latter presenting a necessary condition for the development of creative potential. A solid background in fundamental ideas in languages, arts and sciences appears essential in developing domain-specific ones (e.g., poetry, visual art, music, design, chemistry, mathematics, and physics);

5) To successfully screen students' development, the program incorporates a systematic student assessment. The assessment does not aim at the evaluation and judgment of students' accomplishments, but rather at monitoring their performance in order to employ more efficient schooling strategies;

6) The program encourages teachers to innovatively organize the classroom environment, which has an impact on creative thinking. The teachers make an additional

effort to create a student friendly microclimate in the classroom. In this regard, teachers are advised to introduce basic meditation practices to establish the spiritual foundation of the class, to reduce stress, and to increase students' language learning, and cognitive and creative functioning;

7) The program expands the roles and responsibilities of teachers by providing them with more decision-making power when it comes to the choice of curriculum and instructional strategies.

Personal attributes. The program aims at developing personality traits that, on the one side, encourage students to engage in the bilingual creative educational process, and, on the other, facilitate their bilingual and creative practices. The following personal attributes should be considered:

1) It is important to instill in students a firm sense of the purpose and intent of this education;

2) The program strives to build motivation, especially intrinsic motivation;

3) The program fosters openness to new ideas and experiences by stimulating and rewarding curiosity, exploration, and adventurousness;

4) The program instills in students a tolerance for ambiguity, which is considered an important factor in an individual's creative behavior;

5) The program encourages autonomy, positive self-evaluation, and high self-esteem. Confidence comes with successful experience. Therefore, it is essential to create an environment that encourages and rewards students' effort *per se*;

6) Although competition might be effective under certain circumstances, it often reduces creative tendencies. The program therefore encourages self-improvement and self-comparison rather than "winning" and outperforming others;

7) Special attention is given to the development of an aesthetic sense in students. One of the schooling objectives is to train the students to distinguish between creative solutions of different aesthetic value. The aim of the program is to enable students to develop understanding and intuition not only for hard evidence readily available to the beholder, but also for more subtle nuances underlying beauty and the truth.

Cognitive attributes. The program aims to foster those cognitive abilities that facilitate students' language acquisition and help develop their creative potential. The following cognitive attributes should be considered:

1) The program builds a fund of general knowledge and basic skills similar to a traditional school curriculum. In contrast to traditional education, curricular material is presented in two languages thereby providing more opportunities for elaborative rehearsal;

2) The program encourages the acquisition of domain-specific knowledge. Students build specific knowledge base and area-specific skills;

3) The program teaches the kind of convergent thinking that is manifested in the ability to analyze and synthesize information. Students acquire skills in seeing connections, overlaps, similarities and logical implications;

4) The program teaches the sort of divergent thinking that is manifested in the ability to simultaneously process several pieces of information;

5) The program encourages students to employ strategies exercising their capacities to construct new conceptual plans rather than to rely on existing knowledge;

6) The program teaches students not only problem solving, but also problem finding;

7) Metacognitive skills such as self-evaluation and self-management appear to be invaluable capacities in both language learning and creative behavior. The program provides opportunities for students to identify under what conditions they can most effectively employ their metacognitive skills.

Administrative attributes. The program proposes a set of administrative modifications that can be utilized in BCE as well as in schools with traditional curriculum. The following administrative attributes should be considered:

- 1) The program requires an innovative leadership;
- 2) The program incorporates an option to customize the learning environment that reflects the goals of the students and community as well as the economic, sociocultural, and political aspects of the environment;
- 3) The program recognizes that attitudes, beliefs, assumptions, and expectations of a triad of teachers, students, and parents have powerful influence on students' learning opportunities and outcomes. It emphasizes the importance of a supportive school-wide climate for effective implementation of the program;
- 4) The program strives to establish a bond between a group of teachers and a group of students by organizing them in continuous clusters. In addition, the program introduces measures to group students more flexibly to respond to their developmental differences during the entire period of schooling;
- 5) Ongoing professional staff development constitutes an important component of effective program delivery;
- 6) The program protects and extends instructional time to multiply the opportunities for students to engage in academic learning;
- 7) The program assumes articulation between schooling modules and coordination between schools utilizing BCE.

Environmental attributes. The curricular, personal, cognitive, and administrative attributes discussed so far do not present a complete picture of the program, because those aspects evolve as a result of the interaction with the environment. The success of the program largely depends on what environmental factors are present: discouraging or stimulating and inspiring, inhibiting or nurturing and cultivating. The following environmental attributes should be considered:

- 1) The program develops a coherent sense of the students and what they hope to accomplish;
- 2) The program ensures that the behavior of a student is accepted with tolerance, and approval of creative urges;
- 3) The program provides opportunities for the practice of acquired abilities outside the school curriculum;
- 4) The program adapts to mobility and special non-school needs of students and families;
- 5) The program involves parents and their community in their children's education;
- 6) The program combines the efforts of school staff and social service agencies to modify (if necessary) the schooling context to address students' social and emotional needs;
- 7) The program utilizes available resources in highly coordinated ways. The objective of the program is to allocate additional resources to secure a prolific learning environment.

Directions for the implementation of the Bilingual Creative Education program in Russia

The description of the BCE program presented in the previous section is strictly theoretical. To study the program's implications in students' language acquisition and creative performance, it should be implemented in schools with different linguistic and sociocultural characteristics. I propose a pilot project in Russia to study teaching methods and strategies that would encourage students' foreign language learning and foster their creative capacities. The pilot group would consist of eight 5th grade Russian-English bilingual school students (and another eight control group students matching the pilot group in age and creative, cognitive and linguistic capacities). The program will be delivered to this group by a BCE team consisting of a professional teacher and two teacher's assistants, all fluent in Russian and English. The team will undergo special training, which allows them to deliver the BCE program in two languages in a manner fostering students' creative capacities. Note that this program complements the standard curriculum, and does not substitute it. The program will be offered in the form of an intervention program for a period of 12 months, two hours twice a week. It combines individual computer-based activities with in-class group activities.

Recall that the aim of the program is not to foster artistic skills (e.g., music, painting), which should be developed in special courses. Rather, it strives to foster creative capacities in everyday life. Therefore, it uses the following teaching approach. As a vantage point, it uses the factual knowledge acquired in school in various subjects (e.g., math, physics, chemistry, literature, history). It applies five major creativity fostering strategies (problem finding, divergent thinking, brainstorming, SCAMPER, and attribute listing; [27]) to that knowledge.

To ensure bilingual disposition of the program, the BCE activities strive to encourage students to use both English and Russian in the schooling context. To ensure full linguistic immersion, the instructions and teaching materials are given in one language (English) during the first hour and in another language (Russian) during the second hour. All creativity fostering strategies imply group activities, which require oral use of both languages. At the end of each class, students receive homework, which involves written assignments in both languages. These assignments are discussed in the following class.

Overall, the BCE teaching strategies are expected a) to improve an overall schooling process, b) to foster students' creative potential, and c) to enhance students' linguistic abilities. The first goal is accomplished by using material studied in the core curriculum. Students in the BCE program deal with the same material they have already studied, but in a more elaborate and game-like manner. This improves their understanding and retention of the material, which eventually results in better school performance. The second goal is accomplished by intensive use of creativity fostering techniques. The third goal is accomplished by increasing students' motivation to use both languages in the academic environment. Motivation was shown to play a crucial role in both successful language learning and prolific creative behavior. In the BCE class, the students learn to use both English and Russian in solving interesting and game-like problems. In turn, this increases their motivation to improve their linguistic skills.

To assess the program's success, a system of students' performance assessment was designed. Note that the assessment does not aim to evaluate or judge students'

accomplishments. Rather, it aims to monitor students' performance in order to supply the empirical data for the project. This incentive requires more authentic assessment tools and scoring rubrics. The BCE identifies four groups of assessment that serve the following purposes: identification, placement, progress, and achievement. The *identification* assessment is administered in the form of surveys when students registered in the program. This assessment collected general information about students' cultural and linguistic background and their creative attitudes. The *placement* assessment determines students' creative potential and mastery of English and Russian. The *progress* assessment is an ongoing evaluation that intends to monitor students' linguistic, cognitive, and creative development as they progress through the program. This assessment is administered every two months. The *achievement* assessment is used to identify whether students' outcomes satisfy linguistic, creative and academic expectations. This assessment is administered at the end of the project.

Conclusion

The major goal of this article was to expand the boundaries of contemporary discourse of education and combine the bilingual approach to education with the creative one. It is evident that the academic community generally disregards the potential relationship between bilingualism and creativity. Similarly, the benefits of merging programs fostering creative potential and bilingual skills seem to escape the attention of educators. However, the efficacy of the programs combining both efforts can be directly inferred from contemporary research. Bilingualism was found to facilitate certain cognitive functions underlying an individual's creative performance. Therefore, by combining bilingual and creative trainings, a far greater synergy could be created: a bilingual creative education program would capitalize on the assets of both forms of education to establish an effective and comprehensive curriculum.

In this regard, it is important to recognize that the essential attributes of the BCE discussed in this paper provide the theoretical framework of the program rather than practical suggestions for the program's design and implementation. Before this program gains enough power to suggest modifications to the educational system at large, it should pass through the cycles of empirical validation. The author proposes the first cycle, which aims at implementing the BCE methodology with school students in Russia, and at empirically investigating the impact of the program on students' academic, linguistic, and creative performance. At the end of this project, it is expected to obtain measurable empirical support for the BCE program, to compile a BCE manual with guidelines on how to implement the program and to suggest modifications to the existing educational system so that it encourages multilingual upbringing and stimulation of students' creative capacities.

Thereby, several critical questions could be answered. Is it feasible to implement this program in regular schools? The objective of the program constitutes modifications to existing curricula aimed at fostering the bilingual and creative practices of the students. Considering the innovative nature of this program it is important to make a conclusive decision as to whether this method is, in principle, realistic. An answer to this question can be inferred from two other questions: would BCE students demonstrate an increase in their linguistic and creative performances, and more importantly, would BCE students

demonstrate significant differences with their counterparts from schools with traditional education in their academic, linguistic, and creative achievements? The answer to these questions will be obtained through administering a systematic assessment of students' language skills and creative abilities at the end of the pilot study. While implementing the program, another issue pertinent to special training for the school staff needs to be accounted for. The BCE program requires innovative teaching approaches in both delivering the curriculum and establishing a stimulating and facilitating educational climate. Although many teachers may favor these approaches in principle, they might not have sufficient knowledge and skills to implement these ideas in practice.

In sum, investing in the BCE is a riskier enterprise than supporting literacy and other skills tied to traditional education. Despite the less certain payoffs, this new form of education promises to have important ramifications for students' learning and their future employment. It is important for educators to recognize the positive effect of bilingual creative education and to start transforming schools into educational enterprises that value linguistic and cultural diversity and creative potential.

REFERENCES

- [1] Amabile T.M. *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag, 1983. 246 p.
- [2] August D., Hakuta K. *Improving schooling for language-minority children: A research agenda*. Washington, DC: National Academy Press, 1997. 504 p.
- [3] Commission of European Communities. *Improving competences for the 21st century: An agenda for European cooperation on schools Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Brussels, 2008. 12 p.
- [4] Commission of European Communities. *Results of the consultation on the education of children from a migrant background Commission Staff Working Document*. Brussels, 2009. 36 p.
- [5] Craft A. *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. London, UK: Routledge, 2005. 224 p.
- [6] Craft A. Possibility thinking in the early years and primary classroom. In: A.-G. Tan (Ed.), *Creativity: A handbook for teachers*. Singapore: World Scientific, 2007, pp. 231—249.
- [7] Cropley A.J. *More ways than one: Fostering creativity*. Westport, CT US: Ablex Publishing, 1992. 132 p.
- [8] Cropley A.J. *Creativity in education & learning: A guide for teachers and educators*. London, UK: Kogan Page, 2001. 208 p.
- [9] Department for Education and Employment/Qualifications and Curriculum Authority. *The National Curriculum handbook for primary teachers in England*. London, 1999. 152 p.
- [10] Department for Education and Employment/Qualifications and Curriculum Authority. *The National Curriculum handbook for secondary teachers in England*. London, 1999. 223 p.
- [11] European Council. *Presidency conclusions*. Barcelona, 2002. 72 p.
- [12] Feldhusen J.F., Kolloff M.B. A three-stage model for gifted education. *Gifted Child Today*, 1978, vol. 1, pp. 3—5, 53—57.
- [13] Garcia E.E. Bilingual education in the United States In: J. Altarriba, R.R. Heredia (Eds.), *An introduction to bilingualism: Principles and processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2008, pp. 321—343.
- [14] Guilford J.P. Creativity. *American Psychologist*, 1950, vol. 5, pp. 444—454.
- [15] Guilford J.P. *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967.
- [16] Kaufman J.C., Beghetto R.A. Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 2009, vol. 13, pp. 1—12.
- [17] Kharkhurin A.V. *Multilingualism and Creativity*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2012. 240 p.

- [18] Kharkhurin A.V. Creativity.4in1: Four-criterion construct of creativity. *Creativity Research Journal*, 2014, vol. 26, pp. 338–352.
- [19] Kharkhurin A.V. Multilingual creative cognition: Theory and practice. In R. Jones (Ed.), *Routledge Handbook of Language and Creativity* (pp. 452–466). London, UK: Routledge, 2015.
- [20] Kharkhurin A.V. Multi-competence as a creative act: Ramifications of multi-competence paradigm for creativity research and creativity fostering education. In V. Cook & W. Li (Eds.). *Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence* (pp. 420–444). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2016. DOI: 10.1017/CBO9781107425965.020
- [21] Marsh D., Hill R. *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity*. Final Report. Brussels: European Commission, 2009. 24 p.
- [22] McLeod B. *School reform and student diversity: Exemplary schooling for language minority students*. Washington, DC: George Washington University: Institute for the Study of Language and Education, 1996. 70 p.
- [23] Nickerson R.S. Enhancing creativity. In: R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. New York, NY: Cambridge University Press, 1999, pp. 392–430.
- [24] Nickerson R.S., Sternberg R.J. The teaching of thinking and problem solving. *Thinking and problem solving*. San Diego, CA US: Academic Press, 1994, pp. 409–449.
- [25] Perkins D.N., Laserna C. Inventive thinking. In: M.J. Adams (Ed.), *Odyssey: A curriculum for thinking*. Watertown, MA: Mastery Education Corporation, 1986.
- [26] Runco M.A. Creativity. *Annual Review of Psychology*, 2004, vol. 55, pp. 657–687.
- [27] Starko A.J. *Creativity in the classroom: Schools of curious delight / 4th ed.* New York, NY: Routledge, 2010. 356 p.
- [28] Thomas W.P., Collier V.P. *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement. Final Report*. Berkeley, CA: Center for Research on Education, Diversity & Excellence, University of California, 2000. 8 p.
- [29] Torrance E.P. A longitudinal examination of the fourth grade slump in creativity. *Gifted Child Quarterly*, 1968, vol. 12, pp. 195–199.
- [30] Urban K.K. Openness: A “magic formula” for an adequate development and promotion of giftedness and talents?! *Gifted and Talented International*, 1995, vol. 10, pp. 15–19.
- [31] Vygotsky L.S. Imagination and creativity in childhood. [Воображение и творчество в детском возрасте]. *Journal of Russian and East European Psychology*, 1967/2004, vol. 42, pp. 7–97.

Received 17 September 2016

Accepted 14 October 2016

ВВЕДЕНИЕ ПРОГРАММЫ БИЛИНГВАЛЬНОГО И ТВОРЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНЫЙ ПЛАН РОССИЙСКИХ ШКОЛ

А.В. Хархурин

Американский университет Шарджи

Р.О. Вох 26666, Шарджа, ОАЭ

В данной статье представлена проблема, широко обсуждаемая как в исследованиях билингвизма, так и в исследованиях творческих процессов, рассматриваемая с точки зрения ее педагогических приложений. Исследования, проведенные автором в последние десятилетия, убедительно доказывают, что владение более чем одним языком способствует развитию твор-

ческих способностей человека. Автор расширил сферу своих исследований и применил их результаты в области образования. Предлагаемый авторский новый подход объединяет стратегии обучения, используемые в обеих областях (билингвизм и творчество), в единой программе билингвального и творческого образования. Целью программы является преподавание дисциплин на двух языках и развитие творческого потенциала школьников. Для достижения этой цели программа использует комплексный подход, который объединяет когнитивные, личностные и средовые факторы образования. В статье обсуждается данный подход и предлагаются направления для реализации предлагаемой программы в России.

Ключевые слова: билингвизм, творчество, образование, школа, учебный план, Россия

Поступила в редакцию 17.09.2016

Принята к печати 14.10.2016

CAPACITY, POTENTIAL, AND ABILITY: INTEGRATING DIFFERENT APPROACHES TO STUDYING ANIMAL VS HUMAN CREATIVE PROCESSES

James C. Kaufman

Neag School of Education
University of Connecticut
2131 Hillside Road, Storrs, CT 06269-3007, USA

Allison B. Kaufman

University of Connecticut, Avery Point
1084 Shennecossett Rd., Groton, CT 06340, USA

For all of the differences between studying animal and human creativity and innovation, there are enough similarities that we can gain insight by integrating both perspectives. Both research approaches focus on creative ability, but animal studies favor the concept of creative capacity whereas human scholars prefer the idea of creative potential. We explore here the implications of these differences and what each field can learn from the other.

Key words: creativity, animal creativity, creative potential, creative genius

The difference between creative capacity and potential may seem to be one of semantics. Yet exploring why studies human creativity tend to focus on the concept of “potential” and why animal creativity tends to emphasize “capacity” sheds light on how the two areas of study can inform each other. Both concepts can work together to give insight into how capacity and potential can become ability.

In the study of human creativity, a core concept is the distinction between little-c (everyday creativity) and Big-C (eminent creativity). Many of the legends in the field focused on little-c, which was sometimes called creative potential [55]. The little c/Big-C split has more recently been transformed into the Four C Model [36], which traces the progression of a creative life from mini-c (personal creativity) to little-c to Pro-c (expert-level creativity) to Big-C. Mini-c specifically includes insights or thoughts that are personally meaningful to the creator but which may not seem to be creative to the outside world [4]; the entire category is explicitly focused on creative potential. Someone could be mini-c creative without ever putting a thought on paper or even articulating an idea to another person.

A large percentage of creativity research is aimed at turning creative potential into ability [15]. Whether in the form of teacher advice [5] or workplace guidelines [2], a great deal of energy is spent trying to move humans from showing creative potential to expressing creative ability. The question of human creative capacity is rarely addressed. Some theories outline the basic requirements needed to be creative [3], such as some level of intelligence and motivation and an environment that at least tolerates creativity; these might be considered to be the minimum capacity needed for creativity. Further, many discussions

of Big-C touch on creators who represent the best or epitome of greatness in a given field [19; 54]. Yet in general, the idea of creative capacity is not one that inspires much discussion.

In contrast, capacity is an important component of non-human animal (henceforth “animal”) research. The term typically refers to a creature’s inherent physiology and genetic makeup. As such, capacity can encompass a working neural system, the ability to create and use energy, genes which code for the proper proteins, and motor abilities. Observing an animal in its natural habitat may yield evidence of its abilities, but not its capacities [42; 56]. Although an animal may stretch itself to its full capacity under extreme duress in order to survive, it is not adaptive for an animal to push itself to such intensity on a daily basis. Natural selection favors the creatures who do “good enough” — ones which do better than those who are competing for the same resources, but not so much better as to waste valuable resources [22]. If traditional means of obtaining the basic necessities are working, there is no benefit to finding new ways to hunt or forage. One might make the analogy to humans who are at the lower end of Maslow’s [43] hierarchy of needs. If one’s focus is on obtaining adequate food and shelter, creativity for its own sake may seem like a luxury. Creativity can be seen more as a problem-solving tool to find a better path to survive [34].

Nonetheless, there are some animals who express creativity in the process of obtaining their basic needs. The Japanese Macaque nicknamed Imo [38] learned to wash her potatoes in a nearby stream to rid them of sand — instead of wiping off the grit, as the others did. Imo’s behavior soon spread to the rest of the group via observational learning, essentially creating a cultural practice among that group. Other animals adopted Imo’s creative behavior. It is obviously impossible to determine if her peers viewed her as creative, but it is reasonable to posit that they recognized the utility of her novel behavior. In fact, even their recognition of Imo’s solution being different could qualify as a lower-level act of creativity [33; 37]. By the Four C model Imo would easily qualify as little-c. At a subsequent time, when researchers presented her rice mixed with sand (in an unrelated experiment), Imo threw handfuls of the mixture in the water [38] (Kawai, 1965). Her actions caused the rice to float and the sand to sink, thereby cleaning her food faster and enabling an easy snack. Given Imo’s repeated innovations, she could be argued to be Pro-c [36; 37].

What was Imo’s motivation? If she were a person, we could simply ask her. We know that people create for many reasons — tangible rewards, personal passion, or altruistic principles [16]. Intrinsic motivation is often thought to best promote creativity [25], in part because it can free people from worrying about situational contexts [1]. The added attentional resources can then allow people to better focus on a specific task. Without the ability to obtain a deeper understanding of a penguin’s purpose, however, it is hard to determine if they are ever creative for enjoyment’s sake.

Consider play; in humans, imaginative play is an important determinant of future creativity [51] and yet still part of childhood development [50] and adult leisure [23]. In animals, it is more likely to have a specific goal, such as social rehearsal, the reinforcement of group status, or the refinement of predatory skills [8]. There are behavioral interactions that do not fit traditional categories and might be done to amuse [8], but even these are not always clear.

From a strictly biological perspective the reasons to be creative are limited. Imo's resources might have been low (and a new foraging technique would have led to additional food). Maybe Imo was trying to impress a mate. However, neither of these things seem likely. All we know is that her basic needs appeared to have been met, yet she still chose to solve a puzzle.

Creatures who innovate in the wild often come from subordinate members of a group and subsequently have more time on their hands [49]. They are not defending territory or mates, and they have more to gain if their efforts are successful (such as the very lowly ranked chimp who used metal trashcan lids in a dominance display), and less to lose if they fail [41].

In the lab, the situation changes. Competition for everyday needs is gone; everyone has sufficient food, water, and shelter. Resources can be abundant. Under these settings, cognitive experiments can encourage an animal to use its full capacity. Again, to follow the Maslow [43] analogy with humans, the lab might represent a setting in which the basic levels of needs have been reached, allowing questions of esteem and actualization to be addressed (perhaps via creative expression).

The key potential-capacity discrepancy emerges when an animal is studied in a lab who turns out to have extraordinary abilities. Such animals can become the sole focus of an investigation. In this type of “power study” [56], as it is sometimes called, it is difficult to generalize behavior or even the potential for behavior to others in the species. The animals who warrant such extensive investigation are producing behavior so far above the average standard that if they were human, they would be labeled brilliant.

However, it is not unreasonable to suggest that all members of the same species share the same capacity for such behavior, even if it is unlikely or even impossible for them all to reach the same potential, even accounting for comparable environmental stimulation [42]. This concept in research dates back at least 35 years:

A power study, because it depends on the behavior of one or a few individuals to provide evidence for the existence of a given conceptual ability, does not permit inter- or intra-species comparisons. Yet, tabulating or statistically comparing the relative success and failures of multi-individual samples of animals would not identify the intellectual capacity of a species satisfactorily and, in fact, is often quite misleading. If one individual can consistently and reliably demonstrate a given level of concept attainment, the performance is proof that this level is within the capacity of the species. Many failures by other individuals cannot invalidate this conclusion; they may identify the typical performance of a species, but not the conceptual ability of the species [56, pp. 135–136].

Consider that every parrot has the same neural structure as Alex, the African Grey parrot (*Psittacus erithacus*) who could sum numbers zero to six, used and created labels for objects, and understood the concepts of same and different [45–47]? Or that every bonobo (*Pan paniscus*) metabolizes glucose in the same way as Kanzi, the bonobo who acquired language without direct training [53]. The difference is that the African rainforest doesn't stretch parrots or primates to their highest potential for cognitive reasoning or language development. The laboratory can offer this type of environment, and many researchers thus argue that these individual differences in ability are due to the specific circumstances [42; 44]. The only variable separating an average African Grey or bonobo from being an Alex or Kanzi — from reaching, one could argue, Big-C — is opportunity.

Human creativity researchers do not use the same arguments. When scholars study eminent creators such as Charles Darwin [21] or Pablo Picasso [19], it is with the hope that we might learn from how such eminent people created — not with the expectation that we are all potential geniuses with appropriate prompting. As a result, perhaps, we focus more on potential than on capacity. It is impossible to place all humans in a laboratory settings designed to maximize cognitive and creative capacity; as such, we devote more time to determining which specific techniques, environments, or behaviors may best lead to increased creativity. We are thus focused on improving an individual's potential, rather than outlining humankind's capacity for creativity.

As a result, human researchers tend to emphasize individual differences. Extensive studies are conducted on how creativity is predicted or related to such constructs as personality [14], motivation [24], intelligence [31], or self-beliefs [32]. Certain individual difference variables are considered necessary but not sufficient for creativity [35] and others are seen as being closely linked (such as openness to experience [13]). We can't manipulate every aspect of a human's environment (at least, not ethically), so we focus on the variables we can nurture — or, at least, the ones we can measure.

New animal research, however, is beginning to provide a basis for individual differences in behavior across several species. Much of the research on personality, intelligence and animal innovation is conducted on dolphins [12; 28; 29; 40; 48] and primates [11; 18; 59]. There is even an intelligence test for primates, the Primate Cognition Test Battery [9; 27; 57]. Birds have also shown individual differences in personality [17; 26], and there are other species that have shown personality differences, including some unexpected ones such as mongooses [52] and spiders [20; 30; 39]. Could Alex's cognitive prowess be due in part to individual differences in personality or intelligence that separated him from other African Grey parrots? Perhaps Kanzi was able to learn to use language with such skill not simply because of an environment that provided ideal stimulation but because she was smarter or more open to experience than other bonobos.

Relationships have already been established between personality traits and animal behavior. For example, conciliatory behavior is positively correlated with the likelihood of switching social partners in primates [58]. Similarly, colonial living spiders who participate in communal prey capture demonstrate higher aggression levels [20].

Other studies also include elements related to creativity and innovation, such as neophobia. For example, a study of attention bias in parrots found that birds with high neuroticism scores took longer to get used to new people and had trouble attending to food when there was a perceived threat [10]. Hyenas who are more neophobic are worse solvers [6]. A recent particularly relevant study examined physiological states in birds and then measured their problem solving abilities. A specific set of physiological results — low corticosterone, high amounts of the antioxidant glutathione, and lower parasite load — were associated with higher levels of problem solving [7].

There is much to learn from communication across disciplines. Interdisciplinary collaborations often instinctively understand that methods or broad theories are different. Yet taking a larger view and looking at the subtle nuances in underlying basic assumptions across fields is not an obvious step. As we have reviewed the literature on human and animal creativity, we have seen the core assumptions that lead human studies to emphasize

the route from potential to ability and animal studies to focus on how capacity enables ability. Animal studies are already considering the role of individual differences and, as a result, how potential may interact with the capacity-ability connection. If this work continues to progress, we can gain a broad understanding of which individual differences are associated with higher creative and innovative performance. We may soon, perhaps, be able to explain exactly why your dog or cat is not quite as bright, curious, investigative, playful, or even creative as your neighbor's pets.

Meanwhile, it may be time for human creativity researchers to consider the idea of creative capacity. We so often use a Mozart or Einstein to illustrate why and how the average person is not a creative genius, or else to propose a false equivalence between a legendary work of art or science and the ordinary person's attempt at crafts that would only be of interest to family and close friends. Yet if a Da Vinci or Martin Luther King or W. B. Yeats were able to produce their creative brilliance with the same basic cortical structures, how terrible can it be to consider that all that separates any of us from such outcomes is the right combination of opportunity, effort, and luck?

REFERENCES

- [1] Amabile T.M., Goldfarb P. & Brackfield S.C. Social influences on creativity: Evaluation, coaction, and surveillance. *Creativity Research Journal*, 1990, vol. 3, pp. 6–21.
- [2] Amabile T.M., Schatzel E.A., Moneta G.B. & Kramer S.J. Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support. *The Leadership Quarterly*, 2004, vol. 15, pp. 5–32.
- [3] Baer J. & Kaufman J.C. Bridging generality and specificity: The Amusement Park Theoretical (APT) Model of creativity. *Roeper Review*, 2005, vol. 27, pp. 158–163.
- [4] Beghetto R.A. & Kaufman J.C. Toward a broader conception of creativity: A case for “mini-c” creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2007, vol. 1, pp. 13–79.
- [5] Beghetto R.A., Kaufman J.C. & Baer J. *Teaching for creativity in the common core classroom*. New York: Teachers College Press, 2014.
- [6] Benson-Amram S. & Holekamp K.E. Innovative problem solving by wild spotted hyenas. *Proceedings. Biological Sciences / The Royal Society*, 2012, vol. 279, pp. 4087–95.
- [7] Bókony V., Lendvai Á.Z., Vágási C.I., Pátraş L., Pap P.L., Németh J., ... Líker A. Necessity or capacity? Physiological state predicts problem-solving performance in house sparrows. *Behavioral Ecology*, (2014), vol. 25, pp. 124–135.
- [8] Burghardt G. A brief glimpse at the long evolutionary history of play. *Animal Behavior and Cognition*, 2014, vol. 1, pp. 90–98.
- [9] Chamove A.S., Eysenck H.J. & Harlow H.F. Personality in monkeys: Factor analyses of Rhesus social behavior. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 1972, vol. 24, pp. 496–504.
- [10] Cussen V.A. & Mench J.A. Personality predicts cognitive bias in captive psittacines, *Amazona amazonica*. *Animal Behaviour*, 2014, vol. 89, pp. 123–130.
- [11] Dingemanse N.J. & Réale D. Natural selection and animal personality. *Behaviour*, 2005, vol. 142, pp. 1159–1184.
- [12] Eskelinen H.C., Winship K.A., & Borger-turner J.L. Sex, age, and individual differences in Bottlenose Dolphins (*Tursiops truncatus*) in response to environmental enrichment, *Animal Behavior and Cognition*, 2015, vol. 2, pp. 241–253.
- [13] Feist G.J. A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 1998, vol. 2, pp. 290–309.
- [14] Feist G.J. The function of personality in creativity: The nature and nurture of the creative personality. In J.C. Kaufman & R.J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity*. New York, NY, US: Cambridge University Press, 2010, pp. 113–130.

- [15] Forgeard M.J.C. & Kaufman J.C. Who cares about imagination, creativity, and innovation, and why? A review. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2016, vol. 10, pp. 250—269.
- [16] Forgeard M.J.C. & Mecklenburg A.C. The two dimensions of motivation and a reciprocal model of the creative process. *Review of General Psychology*, 2013, vol. 17, pp. 255—266.
- [17] Garamszegi L.Z., Eens M., Török J. & Tregenza T. Birds reveal their personality when singing. *PLoS ONE*, 2008, vol. 3, e2647.
- [18] Gosling S.D. From mice to men: What can we learn about personality from animal research? *Psychological Bulletin*, 2001, vol. 127, pp. 45—86.
- [19] Gardner H. *Creating minds*. New York: Basic Books, 1993.
- [20] Grinsted L., Pruitt J.N., Settepani V. & Bilde T. Individual personalities shape task differentiation in a social spider. *Proceedings. Biological Sciences / The Royal Society*, 2013, vol. 280, pp. 2013—1407.
- [21] Gruber H.E. & Wallace D.B. Creative work: The case of Charles Darwin. *American Psychologist*, 2001, vol. 56, pp. 346—349.
- [22] Haldane J.B.S. The cost of natural selection. *Journal of Genetics*, 1957, vol. 55, pp. 511—524.
- [23] Hegarty C.B. & Plucker J.A. Self-expression in creative leisure. *International Journal of Creativity and Problem Solving*, 2012, vol. 22, pp. 63—78.
- [24] Hennessey B.A. If I were Secretary of Education: A focus on intrinsic motivation and creativity in the classroom. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2015, vol. 9, pp. 187—192.
- [25] Hennessey B.A. & Amabile T.M. Creativity. *Annual Review of Psychology*, 2010, vol. 61, pp. 569—598.
- [26] Hergovich A., Mauerer I. & Riemer V. Exotic animal companions and the personality of their owners. *Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals*, 2011, vol. 24, pp. 317—327
- [27] Herrmann E. & Call J. Are there geniuses among the apes? *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 2012, vol. 367, pp. 2753—61.
- [28] Highfill L.E. & Kuczaj S.A. Do bottlenose dolphins (*Tursiops truncatus*) have distinct and stable personalities? *Aquatic Mammals*, 2007, vol. 33, pp. 380—389.
- [29] Highfill L.E. & Kuczaj S.A. How studies of wild and captive dolphins contribute to our understanding of individual differences and personality. *International Journal of Comparative Psychology*, 2010, vol. 23, pp. 269—277.
- [30] Holbrook C.T., Wright C.M. & Pruitt J.N. Individual differences in personality and behavioural plasticity facilitate division of labour in social spider colonies. *Animal Behaviour*, 2014, vol. 97, pp. 177—183.
- [31] Jauk E., Benedek M., Dunst B. & Neubauer A.C. The relationship between intelligence and creativity: new support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, 2013, vol. 41, pp. 212—221.
- [32] Karwowski M. & Lebeda I. The big five, the huge two, and creative self-beliefs: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and The Arts*, 2016, vol. 10, pp. 214—232.
- [33] Kaufman A.B., Butt A.B., Colbert-White E.N. & Kaufman J.C. Towards a neurobiological model of creativity in nonhuman animals. *Journal of Comparative Psychology*, 2011, vol. 125, pp. 255—272.
- [34] Kaufman J.C. *Creativity 101* (2nd Edition). New York: Springer, 2016.
- [35] Kaufman J.C. & Baer J. The Amusement Park Theoretical (APT) Model of creativity. *Korean Journal of Thinking and Problem Solving*, 2004, vol. 14, pp. 15—25.
- [36] Kaufman J.C. & Beghetto R.A. Beyond big and little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 2009, vol. 13, pp. 1—12.
- [37] Kaufman J.C. & Kaufman A.B. Applying a creativity framework to animal cognition. *New Ideas in Psychology*, 2004, vol. 22, pp. 143—155.
- [38] Kawai M. Newly-acquired pre-cultural behavior of the natural troop of Japanese monkeys on Koshima islet. *Primates*, 1965, vol. 6, pp. 1—30.
- [39] Kralj-Fi er S. & Schneider J.M. Individual behavioural consistency and plasticity in an urban spider. *Animal Behaviour*, 2012, vol. 84, pp. 197—204.

- [40] Kuczaj S.A., Highfill L. & Byerly H. The importance of considering context in the assessment of personality characteristics: Evidence from ratings of dolphin personality. *International Journal of Comparative Psychology*, 2012, vol. 25, pp. 309–329.
- [41] Kummer H. & Goodall J. Conditions of Innovative Behaviour in Primates. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 1985, vol. 308, pp. 203–214.
- [42] Lloyd E. Kanzi, evolution, and language. *Biology & Philosophy*, 2004, vol. 19, pp. 577–588.
- [43] Maslow A. *Motivation and personality*. New York, NY: Harper, 1954.
- [44] Pepperberg I.M. *The Alex studies: Cognitive and communicative abilities of grey parrots*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.
- [45] Pepperberg I.M. Cognitive and communicative abilities of Grey parrots. *Applied Animal Behaviour Science*, 2006, vol. 100, pp. 77–86.
- [46] Pepperberg I.M. Grey parrots do not always “parrot”: the roles of imitation and phonological awareness in the creation of new labels from existing vocalizations. *Language Sciences*, 2007, vol. 29, pp. 1–13.
- [47] Pepperberg I.M. Further evidence for addition and numerical competence by a Grey parrot (*Psittacus erithacus*). *Animal Cognition*, 2012, 711–717.
- [48] Ramsey G., Bastian M.L. & van Schaik C. Animal innovation defined and operationalized. *The Behavioral and Brain Sciences*, 2007, vol. 30, pp. 393–407.
- [49] Reader S.M. & Laland K.N. Animal innovation: An introduction. In S.M. Reader & K.N. Laland (Eds.), *Animal Innovation*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2003, pp. 3–38.
- [50] Russ S.W. & Fiorelli J.A. Developmental approaches to creativity. In J.C. Kaufman & R.J. Sternberg (Eds.), *Cambridge handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press, 2010, pp. 233–249.
- [51] Russ S.W. & Wallace C.E. Pretend play and creative processes. *American Journal of Play*, 2013, vol. 6, pp. 136–148.
- [52] Sanderson J.L., Stott I., Young A.J., Vitikainen E.I.K., Hodge S.J. & Cant M.A. The origins of consistent individual differences in cooperation in wild banded mongooses, *Mungos mungo*. *Animal Behaviour*, 2015, vol. 107, pp. 193–200.
- [53] Savage-Rumbaugh E.S. & Lewin R. *Kanzi: The ape at the brink of the human mind*. New York: Wiley and Sons, 1994.
- [54] Simonton D.K. *Genius 101*. New York: Springer, 2009.
- [55] Torrance E.P. *Education and the creative potential*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1963.
- [56] Triana E. & Pasmak R. Object permanence in cats and dogs. *Learning & Behavior*, 1981, vol. 9, pp. 135–139.
- [57] Vonk J. & Povinelli D. Individual differences in long-term cognitive testing in a group of captive chimpanzees. *International Journal of Comparative Psychology*, 2011, vol. 24, pp. 137–167.
- [58] Webb C.E., Franks B., Romero T., Higgins E.T. & de Waal F.B.M. Individual differences in chimpanzee reconciliation relate to social switching behaviour. *Animal Behaviour*, 2014, vol. 90, pp. 57–63.
- [59] Weiss A., Staes N., Pereboom J.J.M., Inoue-Murayama M., Stevens J.M.G. & Eens M. Personality in bonobos. *Psychological Science*, 2015, vol. 26, pp. 1430–1439.

Received 15 September 2016

Accepted 24 October 2016

ЗАДАТКИ, ВОЗМОЖНОСТИ И СПОСОБНОСТИ: ИНТЕГРАЦИЯ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ЧЕЛОВЕКА И ЖИВОТНЫХ

Д.К. Кауфман

Коннектикутский университет
2131 Hillside Road, Storrs, CT 06269-3007, USA

Э.Б. Кауфман

Коннектикутский университет
1084 Shennecossett Rd., Groton, CT 06340, USA

При всех различиях в изучении творческих и инновационных процессов у животных и человека существует и определенное сходство, которое можно лучше понять при интеграции обоих подходов. Оба подхода направлены на изучение творческих способностей, но исследователи животных предпочитают концепцию творческих задатков, а исследователи человека — творческого потенциала. В статье рассмотрены следствия, вытекающие из различий в исследовательских подходах, а также то, чем данные подходы могут обогатить друг друга.

На основании обзора литературы по проблеме исследования творческих процессов у человека и животных выявлены основные положения, которые позволяют исследователям человека показать путь от возможностей (потенциала) к способностям, а исследователям животных — от задатков к способностям. Исследователи животных уже рассматривают индивидуальные различия между ними и, как результат, показывают, как возможности могут опосредовать связь между задатками и способностями. Если работа в этом направлении будет продолжена, то может быть выявлено то, каким образом индивидуальные различия связаны с высокими творческими и инновационными проявлениями.

Ключевые слова: творчество, творческие процессы у животных, творческие задатки, творческий потенциал, творческие способности, творческий гений

Поступила в редакцию 15.09.2016

Принята к печати 23.10.2016

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ВОСПИТАНИЯ

САМОРЕГУЛЯТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г.В. Ожиганова

Лаборатория психологии способностей и ментальных ресурсов
Институт психологии РАН
ул. Ярославская, 13, Москва, Россия, 129366

В статье предлагается рассмотрение саморегуляции как общей способности человека. Выделяются уровни саморегуляции, имеющие отношение к любой профессиональной деятельности: 1) психофизиологический, 2) социально-психологический, 3) психологический, 4) духовный, а также соответствующие этим уровням саморегулятивные способности: 1) способность к саморегуляции эмоциональных и психофизиологических состояний; 2) способность к саморегуляции в процессе социального взаимодействия; 3) способность к регуляции деятельности и способность к личностной саморегуляции; 4) высшая способность к саморегуляции, обусловленная высшими ценностями и смыслами бытия. Саморегуляция на высшем духовном уровне рассматривается здесь в связи с актуализацией высших саморегулятивных способностей, ведущих к самореализации личности в профессиональной деятельности. Описываются процессы, уровни, компоненты саморегуляции, связанные с различными условиями профессиональной деятельности, (например, в экстремальных ситуациях выполнения сложных видов деятельности), а также с разными типами профессий (педагоги, менеджеры по продажам и др.). Особое внимание уделяется саморегуляции в педагогической деятельности: представлены уровни, приемы саморегулятивных умений учителей, подчеркивается значение личностной саморегуляции педагога, обуславливающей саморазвитие, самосовершенствование и самореализацию в избранной профессии, что связано с проявлением высших саморегулятивных способностей. Отмечается, что в процессе осуществления профессиональной деятельности востребованными оказываются разные уровни и виды саморегуляции, которая осуществляется благодаря различным саморегулятивным способностям — от простых до сложных, включая и высшие.

Ключевые слова: уровни саморегуляции, личностная саморегуляция, высшие саморегулятивные способности, регуляция профессиональной деятельности

Саморегуляция является важнейшей способностью человека. Актуальность ее изучения возрастает сегодня в связи с необходимостью повышения стрессоустойчивости и совладания с трудными жизненными ситуациями, которые возникают

все чаще в современном мире, наполненном природными и общественными кактаклизмами.

Саморегуляция проявляется на разных уровнях — от психофизического до высшего, духовного. Д.А. Леонтьев предлагает «рассматривать духовность как высший уровень человеческой саморегуляции, присущий зрелой личности» [8], что, на наш взгляд, ассоциируется с проявлением высших саморегулятивных способностей. Мы полагаем, что саморегуляция на высшем уровне может описываться как актуализация высшей способности, открывающей возможность продвижения к ценностно-смысловым рубежам бытия, связанной с духовным саморазвитием и самореализацией человека [10].

Саморегуляция может пониматься как общая способность человека, выступающего субъектом своей целенаправленной активности, и как процесс реализации этой способности в определенной деятельности и конкретных формах общения [6]. Понятие «общая способность к саморегуляции» рассматривается О.А. Конопкиным. Эта способность выступает в качестве фактора и критерия субъектного развития и субъектного бытия человека. Она проявляется в активном самостоятельном и успешном овладении новыми видами и формами деятельности [5].

Общая способность к саморегуляции, проявляясь в профессиональной деятельности, отражает ее особенности и затрагивает разные уровни саморегуляции, также обусловленные спецификой профессии.

Мы считаем, что целесообразно выделить следующие основные уровни саморегуляции, имеющие отношение к любой профессиональной деятельности, и соответствующие этим уровням саморегулятивные способности.

1. *Психофизиологический уровень* — способность саморегуляции эмоциональных и психофизиологических состояний — от простых саморегуляторных умений (индивидуальные способы восстановления психоэмоционального равновесия и улучшение физического самочувствия, если в этом возникает необходимость при осуществлении профессиональных обязанностей, такие, как переключение внимания и пр.; а также после трудовой деятельности, например: прогулки, слушание музыки, занятия спортом и пр.) — до сложных (применение специализированных методов саморегуляции, например, ставшие сегодня актуальными и распространенными психотехники йоги, буддизма и пр.). В сложных и экстремальных условиях деятельности использование специальных приемов саморегуляции, соответствующих особенностям профессии.

На этом уровне человек осуществляет саморегуляцию вне социального взаимодействия, пребывая наедине с собой.

2. *Социально-психологический уровень* — способность саморегуляции в процессе социального взаимодействия, относящегося непосредственно к выполнению профессиональной деятельности, а также в ходе любого социального взаимодействия, косвенно влияющего на успешность профессиональной деятельности (например, семейные отношения, отношения с друзьями и др.). Включает предыдущий (1-й) уровень в социальный контекст профессиональной деятельности и общения (при этом используются социальные стратегии саморегуляции эмоциональных и психофизиологических состояний).

Саморегуляция в этом случае во многом обусловлена социально-нормативными правилами и опытом жизнедеятельности.

3. *Психологический уровень*. Этому уровню соответствуют следующие способности:

— способность к регуляции деятельности: целеполаганию, планированию, проектированию необходимых условий выполнения профессиональной деятельности и способов повышения ее эффективности; способность к мониторингу и самоконтролю успешности ее реализации (высокий уровень осознанности на всех этапах осуществления профессиональной деятельности: мотив — цель — необходимые условия — ход деятельности — оценка результата — необходимая коррекция — новый результат); включает волевые усилия для достижения цели деятельности; связан с интеллектуальной рефлексией;

— способность к личностной саморегуляции (развитие самосознания, самопознания с целью достижения внутренней гармонии, необходимой для успешного выполнения любой профессиональной деятельности). Определяющую роль при этом играет личностная рефлексия, которая позволяет также осознать слабые и сильные стороны индивида и произвести регуляцию личностных характеристик, мотивационно-потребностной сферы в соответствии с требованиями избранной профессиональной деятельности.

Способность к личностной саморегуляции в развитой форме можно отнести к категории высших саморегулятивных способностей, так как она создает условия для духовного развития и самореализации человека, включая профессиональную деятельность.

4. *Духовный уровень* — высшая способность к саморегуляции (связана с целостной саморегуляцией на всех уровнях, обусловлена высшими ценностями и смыслами бытия; имеет отношение к высоким моральным принципам). Осуществление профессиональной деятельности на этом уровне ориентировано на движением от эгоистического Я к духовному Я. Человек выполняет профессиональную деятельность не из каких-либо материальных побуждений, связанных с вознаграждением, а ради совершенствования самой деятельности и таким образом самоактуализируется и самореализуется в ней. Саморегуляция в этом случае обусловлена ценностными и смысложизненными ориентациями человека на то, что его профессиональная деятельность приносит благо людям и обществу в целом. Осуществление этой деятельности может восприниматься как бескорыстное служение человечеству. Такие высокие устремления личности, исключая амбициозные и материальные притязания, автоматически регулируют психоэмоциональное состояние, социальное взаимодействие (так как оно основано на высоких моральных принципах), служат мощным ресурсом интеллектуальной и творческой продуктивности.

Подчеркнем, что деление саморегуляции на описанные нами уровни весьма условно, поскольку человек представляет собой целостную систему и в профессиональной деятельности все уровни саморегуляции взаимосвязаны и объединены общей способностью к саморегуляции, затрагивающей эмоционально-волевую, интеллектуальную, мотивационную, ценностно-смысловую и другие сферы личности. Можно сказать, что если в процессе профессионального развития у человека не наблюдается движение к высшему духовному уровню саморегуляции, то это снижает его успешность и на других уровнях саморегуляции в профессио-

нальной деятельности. Продвижение к высшему духовному уровню саморегуляции в профессиональной деятельности является важной жизненной задачей личности.

В отечественной психологии существуют многочисленные исследования саморегуляции, связанные профессиональной деятельностью. Рассмотрим, как саморегуляция и саморегулятивные способности в профессиональной деятельности трактуются на современном этапе развития психологической науки.

Согласно Г.С. Прыгину [15], в настоящее время можно выделить три базовых направления в исследованиях осознанной саморегуляции личности:

- психическая саморегуляция функционального состояния (Л.Г. Дикая);
- волевая саморегуляция поведения и деятельности (В.А. Иванников);
- осознанная психическая саморегуляция произвольной деятельности (О.А. Конопкин).

К этому можно добавить индивидуально-стилевой подход В.И. Моросановой [9], изучение особенностей саморегуляции психических состояний А.О. Прохорова [14], концепцию регуляторного опыта А.К. Осницкого [11] и др.

Традиционно в отечественной психологии саморегуляция изучалась в связи с категорией деятельности, а также субъектно-деятельностным подходом (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, В.А. Иванников, О.А. Конопкин, Б.Ф. Ломов, В.И. Моросанова, Г.С. Прыгин, С.Л. Рубинштейн и др.), что, помимо прочих факторов, может быть обусловлено общими для понятий «деятельность» и «саморегуляция» основными характеристиками: целенаправленность, произвольность, предметность, активность, осознаваемость, адаптивность, системность и др.

Много работ посвящено исследованиям способности к саморегуляции в профессиональной деятельности человека (В.А. Бодров, Н.В. Бякова, Л.Г. Дикая, Г.М. Зараковский, В.П. Зинченко, Л.А. Китаев-Смык, М.А. Котик, В.И. Лебедев, А.Б. Леонова, А.К. Осницкий др.). Первые научные исследования регуляции профессиональной деятельности в отечественной психологии, в основном, имеют отношение к деятельности человека-оператора (В.Д. Шадриков, Б.Ф. Ломов, Г.С. Никифоров, Ю.Я. Голиков, А.Н. Костин, Л.Г. Дикая, А.А. Обознов и др.). В дальнейшем при изучении саморегулятивных способностей подключаются другие виды профессиональной деятельности.

При рассмотрении процесса адаптации к сложным видам профессиональной деятельности в экстремальных условиях Л.Г. Дикая предлагает выделить следующие регуляционные системы (или процессы), которые в то же время выступают и как уровни саморегуляции:

- *психологическая регуляция профессиональной деятельности*, представляющая собой основу адаптации, в ходе которой происходит перестройка когнитивных систем деятельности, ее целей и планирования, оптимизирующих адаптацию;
- *регуляция и саморегуляция функциональных состояний* имеет отношение к саморегуляции эмоциональных и психофизиологических состояний, выступая как активационно-энергетическая составляющая адаптации;
- *мотивационные процессы*, позволяющие избрать наиболее подходящую стратегию адаптации и способствующие осуществлению контроля и необходимой коррекции в процессе применения этой стратегии;

— *волевые процессы*, которые связаны с различиями контроля над действием, проявляющимися в ориентации на действие или ориентации на состояние.

В качестве основы контроля над действием выступает контроль над переживаниями, обусловленными негативными изменениями функционального состояния человека, осуществляющего сложную профессиональную деятельность в экстремальных условиях. Контроль над переживаниями способствует успешной адаптации и повышению эффективности саморегуляции функциональных состояний [4].

Перечисленные регуляционные системы (уровни) обеспечивают эффективность профессиональной деятельности в экстремальных условиях.

Большое значение для обоснования возможности улучшения саморегуляции в профессиональной деятельности имеет представленное в исследовании Л.Г. Дикой экспериментальное подтверждение коррекции неэффективных стилей саморегуляции благодаря обучению определенным способам саморегуляции, соответствующим индивидуальным особенностям человека [4].

Результаты другого исследования показали наличие зависимости успешности профессионального становления от некоторых компонентов регуляторного опыта. Испытуемые с низким и ниже среднего уровнем успешности профессионального становления имеют низкие показатели сформированности регуляторного опыта, у них, как правило, не дифференцированы профессиональные интересы, не сформирована эмоциональная направленность личности. Такие юноши и девушки часто допускают ошибки рефлексии, не способны к длительному усилию. Таким образом, уровень сформированности регуляторного опыта оказывает влияние на процесс профессионального становления [12].

В исследовании Н.В. Бяковой получены новые данные о взаимосвязи компонентов регуляторного опыта и успешности профессионального обучения студентов: установлены значимые связи между успешностью профессионального обучения и сформированностью опыта осознанной саморегуляции. Чем выше показатели отдельных компонентов и опыта осознанной саморегуляции в целом, тем выше успешность профессионального обучения [2].

Важно, что изучение саморегулятивных способностей в профессиональной деятельности связывается с все более широким кругом профессий. Так, Е.Е. Войлокова провела исследование саморегуляции у представителей социономических и технономических профессий [3]. В ходе теоретического анализа в качестве интегральных составляющих психической регуляции профессиональной деятельности ею были выделены *мотивационный, операциональный компоненты и компонент саморегуляции*. На основе сравнительного анализа особенностей регуляции профессиональной деятельности менеджеров по продажам и автомехаников как представителей социономических и технономических профессий были выявлены сходные и различающиеся характеристики в составе, степени выраженности, взаимосвязях мотивационного, операционального и саморегулятивного компонентов структуры регуляции. Установлено, что на разных уровнях профессионализма у представителей социономических профессий происходят изменения во всех трех функциональных компонентах, а у представителей технономических профессий, прежде всего, в операциональном компоненте [3].

Ряд исследований посвящен изучению саморегулятивных способностей в педагогической деятельности. Рассмотрим некоторые из этих исследований. Так, по данным О.В. Белоус, формирование регулятивных умений является необходимым условием профессионального становления педагога и закладывает основы его эффективной работы в школе и вузе. Показано, что при условии формирования проявлений саморегуляции становление профессионала происходит более успешно [1].

В исследовании особенностей саморегуляции у учителей, проведенном А.О. Прохоровым, выявлена трехуровневая система, которая представляет собой включенные один в другой уровни саморегуляции состояний. Автор подчеркивает, что «в реальной педагогической деятельности участвуют все уровни саморегуляции, актуализация уровней зависит от доминирующей ситуации» [13. С. 159]. В трехуровневой системе саморегуляции состояний у педагогов, согласно А.О. Прохорову, каждый уровень характеризуется спецификой приемов и способов саморегуляции и особенностями проявлений.

Базовый уровень представляет собой систему длительных устойчивых состояний, обусловленных профессиональной мотивацией, позитивными установками по отношению к педагогическому труду. Сформированность этого уровня обуславливает развитие умения управлять собой.

Уровень текущей саморегуляции связан с актуализацией пролонгированной на весь урок и трудовой день системы положительно окрашенных рабочих состояний. Было установлено, что более 70% учителей планируют такие состояния.

Уровень оперативной саморегуляции обеспечивает актуальную саморегуляцию психических состояний на уроке, которая достигается использованием таких способов и приемов, как отключение-переключение, самовнушение спокойствия и выдержки, самоуспокоение, самоприказы, направленные на подавление раздражительности, актуализация сюжетных представлений (воспоминаний) и образов чего-то хорошего, что предстоит в ближайшее время, регуляция дыхания и контроль состояния голосом [13].

Таким образом, благодаря научной работе А.О. Прохорова складывается четкое представление о системе и приемах саморегуляции у учителей.

В исследовании Е.В. Соловьевой, посвященном профессиональному становлению будущего педагога, выявлена высокая значимость личностной саморегуляции как важного показателя психологической готовности к профессиональной деятельности. Автором установлено, что «личностная саморегуляция представляет собой высокий уровень психической регуляции, развитие которой связано со становлением субъектности как особого качества формирующейся личности, опосредующей функцию ее самосовершенствования. Личностная саморегуляция проявляется в успешном овладении новыми, более сложными видами и формами деятельности, выражаясь внешне в эффективности ее осуществления в целом» [16].

Е.В. Соловьева акцентирует внимание на том, что при развитии личностной саморегуляции у студентов — будущих педагогов формируются ее компоненты, связанные с самопознанием и саморазвитием. Благодаря освоению способов осознанной саморегуляции развиваются умения самоконтроля, самообладания,

самоуправления, самовоспитания; становится более адекватной самооценка. Кроме того, происходит осознание ценностей, связанных с профессией педагога; развиваются ответственность, активность в проектировании своей жизнедеятельности и другие субъектные качества личности, способствующие самосовершенствованию и самореализации человека [16].

Таким образом, можно говорить о том, что личностная саморегуляция в педагогической деятельности связана с актуализацией высших саморегулятивных способностей, позволяющих продвигаться в личностном и духовном саморазвитии, ведущих к самореализации в профессиональной деятельности. Ведь самореализация, согласно С.И. Кудинову, — «это совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности...» [7. С. 32], и она тесно связана с саморегуляцией на ее высших уровнях.

Выводы

Рассмотренные определения саморегуляции позволяют представить ее как общую способность человека, а также выделить ее духовную составляющую, свидетельствующую о высшем уровне развития личности, ее зрелости.

Предлагается структурно-уровневое описание (модель) саморегуляции как общей способности человека, приложимое к анализу любой профессиональной деятельности. В нем выделяются как уровни саморегуляции, так и соответствующие им саморегулятивные способности: 1) психофизиологический уровень — способность к саморегуляции эмоциональных и психофизиологических состояний; 2) социально-психологический уровень — способность к саморегуляции в процессе социального взаимодействия; 3) психологический уровень (способность к регуляции деятельности; способность к личностной саморегуляции); 4) духовный уровень — высшая способность к саморегуляции, обусловленная высшими ценностями и смыслами бытия.

Разработанная структурно-уровневая модель саморегуляции и саморегулятивных способностей может способствовать обогащению представлений о саморегуляции благодаря включению духовного уровня и использованию понятия «высшие саморегулятивные способности»; она также создает условия для систематизации анализа саморегуляции в профессиональной и другой деятельности.

Исходя из предложенной структурно-уровневой модели саморегуляции, основываясь на проведенном анализе саморегулятивных возможностей человека в некоторых видах профессиональной деятельности, можно сказать, что в определенных профессиях, например педагога, четвертый — духовный — уровень, реализуемый благодаря высшим саморегулятивным способностям, проявляется с особой очевидностью. В этом случае саморегуляция на высшем духовном уровне способствует самореализации личности в профессиональной деятельности.

Проведенный анализ результатов исследований саморегуляции у представителей некоторых типов профессиональной деятельности (например, педагогической) свидетельствует о наличии разных уровней и видов саморегуляции и о востребованности саморегулятивных способностей различного характера — от про-

стных, связанных, например, с отключением-переключением, — до высших, обуславливающих личностную саморегуляцию, духовный рост, саморазвитие и самореализацию. То есть, задействованными оказываются все четыре уровня предложенной модели саморегуляции и саморегулятивных способностей.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Белоус О.В. Формирование осознанной саморегуляции педагогической деятельности как фактор становления профессионала // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 7(85). С. 5—9.
- [2] Бякова Н.В. Опыт осознанной саморегуляции как условие успешности профессионального обучения: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009.
- [3] Войлокова Е.Е. Сравнительное исследование компонентов профессионализма у представителей профессий «человек-человек» и «человек-техника» с разным уровнем профессионализма (на примере профессий менеджера по продажам и автомеханика) // Психология сегодня: теория, образование и практика / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, А.В. Карпов. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 289—293.
- [4] Дикая Л.Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2002.
- [5] Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 127—35.
- [6] Конопкин О.А. Механизмы осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сб. науч. тр. / под ред. В.И. Моросановой. М.: Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ. 2007. С. 12—31.
- [7] Кудинов С.И., Крупнов А.И. Системная модель самореализации личности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2008. № 1. С. 28—36.
- [8] Леонтьев Д.А. Духовность, саморегуляция и ценности // Гуманитарные проблемы современной психологии. Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. 2005. № 7. С. 16—21.
- [9] Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 1998.
- [10] Ожиганова Г.В. Высшая способность к саморегуляции и внутренний опыт // Приволжский научный вестник. Серия «Психологические науки». 2014. № 11-2 (39). С. 164—169.
- [11] Осницкий А.К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2000.
- [12] Осницкий А.К., Бякова Н.В., Истомина С.В. Исследование развития осознанной саморегуляции в период выбора и освоения профессии. Психологические исследования. 2012. № 2(22).11. URL: <http://psystudy.ru>. 0421200116/0023
- [13] Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 156—161.
- [14] Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: Изд-во ПЕР СЭ, 2005.
- [15] Прыгин Г.С. Психология самостоятельности. Ижевск: Набережные Челны: Изд-во Института управления. 2009. 408 с.
- [16] Соловьева Е.В. Развитие личностной саморегуляции студентов колледжа в структуре психологической готовности к педагогической деятельности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2010.

Поступила в редакцию 02.09.2016

Принята к печати 14.10.2016

SELF-REGULATORY ABILITIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY

G.V. Ozhiganova

Laboratory of Psychology of Abilities and Mental Resources
Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences
Yaroslavskaya str., 13, Moscow, Russia, 129366

The self-regulation is considered by the author as a general ability of the person. The levels of self-regulation relating to any professional activity, and corresponding to these levels self-regulatory capacities are distinguished: 1) psychophysiological — the ability for self-regulation of emotional and psychophysiological states; 2) socio-psychological — the ability for self-regulation in the process of social interaction; 3) psychological (the ability to regulate activities; the capacity for personal self-control); 4) spiritual — the highest capacity for self-regulation due to the higher values and meanings of existence. Self-regulation at the highest spiritual level is considered in this research in connection with the actualization of higher self-regulatory capacities, leading to self-realization of the person including professional activity. Processes, levels, components of self-regulation, associated with different conditions of professional activities (for example, in extreme situations), as well as with different types of professions (teachers, sales managers, etc.) are described. A particular attention is given to self-regulation in the teaching activities: levels, techniques of teachers' self-regulatory skills are presented; the importance of teachers' personal self-regulation is emphasized, because it determines self-development, self-improvement and self-fulfillment in their chosen profession, and is associated with the manifestation of higher self-regulatory capacities. It is noted that in the process of professional activities different levels and types of self-regulation are demanded. The self-regulation in professional activities is carried out due to various self-regulatory capabilities — from simple to complex, including the highest.

Key words: levels of self-regulation, personal self-regulation, higher self-regulatory capacities, regulation of professional activities

REFERENCES

- [1] Belous O.V. Formirovanie osoznannoy samoregulatsii pedagogicheskoy deyatel'nosti kak faktor stanovleniya professionala [Formation of conscious self-regulation of educational activity as a factor of becoming a professional]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University], 2009, no 7(85), pp. 5–9.
- [2] Byakova N.V. *Opyt osoznannoy samoregulatsii kak uslovie uspechnosti professionalnogo obucheniya*: Dissertatsiya kandidata psihol. nauk [The experience of conscious self-regulation as a condition for the success in professional training: Ph.D. Thesis]. Moscow, 2009.
- [3] Voylokovala E.E. Sravnitel'noe issledovanie komponentov professionalizma u predstaviteley professiy "chelovek-chelovek" i "chelovek-tehnika" s raznym urovnem professionalizma (na primere professiy menedzhera po prodazham i avtomehnika) [A comparative study of the components of professionalism in representatives of professions "man-to-man" and "man-to-machine" with a different level of professionalism (by the example of managers and mechanics)]. *Psihologiya segodnya: teoriya, obrazovaniye i praktika* [Psychology today: theory, education and practice]. Moscow. Izd-vo "Institut psihologii RAN", 2009, pp. 289–293.
- [4] Dikaya L.G. *Psihologiya samoregulatsii funktsionalnogo sostoyaniya subyekta v ekstremal'nykh usloviyakh deyatel'nosti*: Dissertatsiya doktora psihol. Nauk [The psychology of self-regulation of the functional state of the subject in extreme conditions of activity: Doctor of Psychology Thesis]. Moscow, 2002.
- [5] Konopkin O.A. Obschaya sposobnost k samoregulatsii kak faktor subyektnogo razvitiya [General capacity for self-regulation as a factor of subject development]. *Voprosy psihologii* [Psychological Issues], 2004, no 2, pp. 127–35.

- [6] Konopkin O.A. *Mehanizmy osoznannoy samoregulatsii proizvolnoy aktivnosti cheloveka* [The mechanisms of conscious self-regulation of voluntary activity of the person]. *Subyekt i lichnost v psikhologii samoregulatsii* [Subject and personality in psychology of self-regulation]. Moscow, Stavropol: Izd-vo PI RAO, SevKavgtu, 2007, pp. 12—31.
- [7] Kudinov S.I., Krupnov A.I. *Sistemnaya model samorealizatsii lichnosti* [System model of personality self-realization]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy], 2008, no 1, pp. 28—36.
- [8] Leontiev D.A. *Duhovnost, samoregulatsiya i tzennosti* [Spirituality, self-regulation and values] *Izvestiya Taganrogskego gosudarstvennogo radiotekhnicheskogo universiteta* [News of Taganrog State University of Radio Engineering], 2005, no 7, pp. 16—21.
- [9] Morosanova V.I. *Individualny stil samoregulatsii: fenomen, struktura i funktsii v proizvolnoi aktivnosti cheloveka* [Individual style of self-regulation: the phenomenon, the structure and functions of human voluntary activity]. Moscow, Nauka, 1998.
- [10] Ozhiganova G.V. *Vysshaya sposobnost k samoregulatsii i vnutrenniy opyt* [Higher capacity for self-regulation and inner experience]. *Privolzhskiy nauchnyi vestnik. Seriya "Psikhologicheskie nauki"* [Volga Research Bulletin. Series: Psychological Science], 2014, no 11-2 (39), pp. 164—169.
- [11] Osnitsky A.K. *Struktura, sodержanie i funktsii regalatornogo opyta cheloveka*: Dissertatsiya doktora psihol. nauk [Structure, content and functions of regulatory experience of the person: Doctor of Psychology Thesis]. Moscow, 2000.
- [12] Osnitsky A.K., Byakova N.V., Istomina S.V. *Issledovanie razvitiya osoznannoy samoregulatsii v period vybora i osvoeniya professii* [The study of development of conscious self-regulation during the period of choice and mastering the profession]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2012, no 2(22). URL: <http://psystudy.ru.0421200116/0023>
- [13] Prokhorov A.O. *Samoregulatsiya psihicheskikh sostoyaniy v uchebnoy i pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Self-regulation of mental states in educational and pedagogical activity]. *Voprosy psikhologii* [Psychological Issues], 1991, no 5, pp. 156—161.
- [14] Prokhorov A.O. *Samoregulatsiya psihicheskikh sostoyaniy: fenomenologiya, mehanizmy, zakonomernosti* [Self-regulation of mental states: phenomenology, mechanisms, laws]. Moscow: PER SE, 2005.
- [15] Prygin G.S. *Psikhologiya samostoyatel'nosti* [Psychology of autonomy]. Izhevsk, Naberezhnye Chelny: Izd-vo Instituta upravleniya, 2009. 408 p.
- [16] Solovyeva E.V. *Razvitie lichnostnoy samoregulatsii studentov kolledzha v structure psikhologicheskoy gotovnosti k pedagogicheskoy deyatel'nosti*: Dissertatsiya kandidata psihol. nauk [The development of personal self-regulation of college students in the structure of psychological readiness for pedagogical activity: Ph.D. Thesis]. Stavropol, 2010.

Received 02 September 2016

Accepted 14 October 2016

ОСОБЕННОСТИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ИЗ ОДНОДЕТНЫХ И МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ

Г.А. Шурухина

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
ул. Чернышевского, 25а, Уфа, Россия, 450077

В статье представлены результаты исследования ответственности старшеклассников из однодетных и многодетных семей в раннем юношеском возрасте. Исследование выполнено в русле системно-функционального подхода, разработанного А.И. Крупновым. В контексте данного подхода ответственность рассматривается как важнейшее волевое морально-нравственное свойство, совокупность содержательно-смысловых и инструментально-стилевых составляющих. По результатам исследования получены статистически значимые различия по 11 переменным (*общественно значимые цели, социоцентричность, эгоцентричность, осмысленность, осведомленность, азнергичность, стеничность, интернальность, операциональные трудности*). Ответственность старшеклассников из однодетных семей имеет большую выраженность как общественной, так и личностно направленной мотивации, характеризуется более глубоким пониманием ее содержания, высокой результативностью и в предметно-деятельностной и в субъектно-коммуникативной сферах. При этом «единственные дети» при проявлении ответственности более пассивны, но при удачной реализации ответственности эмоциональнее реагируют на успех, тщательнее контролируют принятые обязательства, так как чаще испытывают внешние трудности при проявлении данного свойства личности. Ответственность у старшеклассников из многодетных семей в большей степени общественно ориентирована, они имеют больший масштаб знаний о данном свойстве личности, более активны, проще относятся к успешному ее проявлению и легче преодолевают внешние трудности при реализации ответственности.

Ключевые слова: однодетные и многодетные семьи, старшеклассники, ответственность, системно-функциональный подход, мотивационно-смысловой и регуляторно-динамический блоки

Ответственность является одним из главных фундаментальных принципов в обществе и в жизни каждого человека, так как люди предельно чувствительны к чувству долга, личной ответственности и вине, без которых не существует ответственности. Ответственность характеризуется как социально ценное личностное качество, которое нужно развивать, формировать, воспитывать прежде всего в семье, первом социуме, в который «приходит» ребенок. Особенно важно формировать чувство ответственности с детства, когда семья является центральным местом развития и воспитания. В раннем юношеском возрасте ответственность становится ориентиром и базой для формирования профессионального самоопределения, самосознания личности, включающего и отношение к себе как к субъекту профессиональной деятельности, и личностной самодетерминации.

Целью нашего исследования было изучение ответственности старшеклассников из однодетных и многодетных семей в русле системно-функционального подхода, разрабатываемого под руководством А.И. Крупнова [3—5; 10], в котором ответственность рассматривается как важнейшее волевое и морально-нравствен-

ное свойство, как совокупность содержательно-смысловых и инструментально-стилевых составляющих. В русле системно-функционального подхода изучались психологические особенности ответственности различных групп учителей [9], психологические особенности ответственности студентов будущих управленцев и специалистов [1], ответственность, как профессионально важное личностное свойство курсантов военного вуза [2], как системное свойство личности мужчины в соотношении с феноменом отцовства [14], ценностно-смысловые детерминанты в различных типах ответственности [6]. Определена роль ответственности в проявлении патриотичности личности [7], эмоциональном выгорании учителей на начальном этапе профессионализации [8], выделены внутрисемейные факторы, способствующие формированию и развитию ответственности как свойства личности [15]. Выявлены факторы уверенности у подростков с девиациями в поведении: общественно-динамический, субъектный и аэргичный у девочек и осмысленно-динамический, эмоционально-стилевой, эгоцентричный у мальчиков [12]; лингвистические и психологические характеристики ответственности, проявляющиеся в речевой деятельности старшеклассников и курсантов военного вуза [2]; общие черты и специфические особенности структуры ответственности у латиноамериканских и африканских студентов [13]; полоролевые особенности ответственности четырех возрастных групп (подростки, ранняя юность, юность и зрелый возраст), обнаружены различия в структуре ответственности у мальчиков и девочек, юношей и девушек, студентов и студенток, мужчин и женщин, выявлены общие тенденции во взаимосвязи различных компонентов ответственности в сравниваемых группах и др. [11]. Таким образом, изучение ответственности проводилось в профессиональных, гендерных, полоролевых, этнических и других аспектах, но исследований особенностей ответственности у старшеклассников из однопородных и многодетных семей, не смотря на многочисленные исследования данного вопроса, в русле системно-функционального подхода до настоящего времени не было. Новизна исследования определяется тем, что раскрыта психологическая специфика проявления ответственности, которая заключается в качественных отличиях, выражающихся в составе различных переменных ответственности и в степени предпочтения тех или иных признаков реализации данного свойства старшеклассниками из однопородных и многодетных семей.

Наше исследование проводилось на базе МОБУ «Лицей № 1» с. Верхние Киги, Республики Башкортостан. В исследовании приняло участие 90 учеников 10—11 классов, из них 50 человек из семей с одним ребенком и 40 человек из многодетных семей. Для изучения ответственности был использован «Бланковый тест — Ответственность» А.И. Крупнова, который позволяет рассматривать ответственность комплексно: с позиции мотивационно-смысловой подсистемы субъектом обеспечивается селекция тех или иных побуждений (целевой и мотивационный компоненты), глубина и точность смысловых значений (когнитивный компонент), сфера приложения свойств личности (продуктивный компонент). С позиции инструментально-динамической подсистемы определяется система приемов и способов осуществления реализации свойств личности: интенсивность (динамический компонент), эмоциональность переживаний (эмоциональный

компонент), способы регуляции (регуляторный компонент) и трудностей, которые испытывает респондент в процессе реализации свойств личности (рефлексивно-оценочный компонент) [3].

В результате проведенного исследования были выявлены следующие значимые различия по 11 переменным ответственности (табл. 1): *общественно значимые цели* ($p = 0,00$), *социоцентричность* ($p = 0,01$), *эгоцентричность* ($p = 0,01$), *осмысленность* ($p = 0,01$), *осведомленность* ($p = 0,00$), *предметность* ($p = 0,03$), *субъектность* ($p = 0,00$), *аэнергичность* ($p = 0,00$), *стенничность* ($p = 0,04$), *интернальность* ($p = 0,00$), *операциональные трудности* ($p = 0,00$).

Таблица 1

Средние значения переменных ответственности старшекласников из однодетных ($N = 50$) и многодетных семей ($N = 40$)

Компоненты	Переменные ответственности	Показатели переменных ответственности				U-критерий Манна—Уитни	Уровень значимости (p)
		однодетная семья		многодетная семья			
		средние	станд. откл.	средние	станд. откл.		
Целевой	Общественно значимые цели	30,03	5,2	35,12	3,2	154	0,00
	Личностно значимые цели	32,23	5,01	34,02	4,8	149	0,18
Мотивационный	Социоцентричность	28,20	4,0	24,30	6,0	155	0,01
	Эгоцентричность	27,00	2,2	24,50	6,1	146	0,05
Когнитивный	Осмысленность	28,64	3,6	24,69	3,00	254	0,00
	Осведомленность	20,10	2,00	24,90	3,2	210	0,00
Продуктивный	Предметность	30,03	5,30	27,10	4,4	210	0,03
	Субъектность	32,10	4,00	26,70	4,02	284	0,00
Динамический	Энергичность	25,70	4,00	25,74	3,52	545	0,98
	Аэнергичность	22,94	5,4	19,22	4,60	619	0,00
Эмоциональный	Стенничность	29,20	6,00	24,24	6,44	250	0,04
	Астенничность	23,90	3,04	21,42	4,33	332	0,07
Регуляторный	Интернальность	28,04	3,7	22,00	4,50	544	0,00
	Экстернальность	22,10	4,1	29,43	5,5	323	0,39
Оценочный	Операциональные трудности	17,21	4,60	11,80	4,44	365	0,00
	Личностные трудности	15,54	6,10	13,22	3,91	2597	0,16

Примечание: достоверные различия выделены полужирным шрифтом.

Различия в реализации ответственности у старшекласников из семей с одним ребенком и старшекласников из многодетных семей проявляются в следующем: показатель переменной *общественно значимые цели* (30,03 и 35,12) у единственных детей ниже аналогичного показателя у старшекласников из многодетных семей. Иными словами, ответственность старшекласников из многодетных семей чаще нацелена на достижение успеха в деятельности, обретение надежных и верных друзей, реализацию теоретических, инициативных дел, что, скорее всего, связано с наличием других детей в семье.

У старшекласников из однодетных семей выше показатели по переменным *социоцентричность* (28,20 и 24,39) и *эгоцентричность* (27,00 и 24,50), т.е. ответ-

ственность единственных детей имеет в большей степени как общественную, так и личностную мотивацию, характеризуется амбивалентностью. С одной стороны, их ответственность чаще, чем у их сверстников из многодетных семей, побуждается желанием оказать помощь другим людям, стремлением не огорчать близких им людей, желанием оградить близкого человека от неприятностей, ориентированностью на других людей. С другой стороны, чаще по сравнению со своими сверстниками из многодетных семей побуждается желанием утвердиться в группе и коллективе, испытать свои возможности, получить поощрение, ориентироваться на себя. Иными словами, ответственность «единственных детей» побуждается как общественной, так и личностной мотивацией: общественная направленность подкрепляется личностной и наоборот.

«Единственные дети» глубже и точнее понимают значение ответственности по сравнению со своими сверстниками из многодетных семей (*осмысленность* 28,54 и 24,69), так как считают ответственность обязательностью и добросовестностью человека, самоотчетностью за свои дела, поступки, действия, качеством, которое приобретает в процессе жизни. В свою очередь, у старшеклассников из многодетных семей преобладают менее существенные представления об ответственности (*осведомленность* 24,90 и 20,10), так как они считают, что ответственность как черта личности передается по наследству, является врожденным свойством личности, качеством, которое не поддается воспитанию. Возможно, такое понимание ответственности у «единственных детей» связано с тем, что они могут надеяться только на себя, в то время как старшеклассники из многодетных семей могут делегировать ответственность своим братьям и сестрам.

Показатели результативности ответственности, переменные *предметность* (30,03 и 27,10) и *субъектность* (32,10 и 26,70) старшеклассников из однопородных семей выше, чем у их сверстников из многодетных семей. Иными словами, ответственность «единственных детей» способствует успешному выполнению коллективных дел, достижению признанию среди окружающих, выбору решения в пользу успеха общего дела, но в то же время развивает уверенность в своих силах, повышает самооценку и т.д.

Старшеклассники из однопородных семей более пассивны в проявлении ответственности (*аэнергичность* 22,94 и 19,22). Они чаще по сравнению со старшеклассниками из многодетных семей избегают ситуаций, в которых ответственность нужно брать на себя, бывают обязательными только тогда, когда требуют окружающие, порой забывают о своих обещаниях, что, скорее всего, связано с отсутствием братьев и сестер и, соответственно, опыта по распределению ответственности.

Эмоциональная окраска ответственности (*стеничность* 29,20 и 24,24) проявляется у «единственных детей» ярче. Они чаще радуются, если могут выполнить ответственные поручения, гордятся тем, что люди считают их обязательными, сильнее беспокоятся, когда выполнение порученного дела затягивается. Иначе говоря, для «единственных детей» эмоциональная наполненность ответственности наиболее значима, в то время как старшеклассники из многодетных семей не видят в реализации ответственности что-то особенное и воспринимают удачи и поражения как должное.

У старшекласников — «единственных детей» — больше выражен внутренний локус контроля (*интернальность* 28,04 и 22,00). Они чаще склоняются к тому, что нужно каждому быть ответственным и не надеяться на других людей, считают, что лучше быть обязательным в малом, чем много обещать и не выполнять, т.е. наличие активной внутренней саморегуляции, скорее всего, связано с отсутствием сиблингов и, соответственно, поддержки с их стороны.

При этом «единственные дети» испытывают больше трудностей извне при реализации ответственности (*операциональные трудности* 17,21 и 11,80). Их ответственность больше затрудняют: недостаток сил, утрата личной свободы, отсутствие необходимых навыков в реализации ответственности. Другими словами, они могут ощущать недостаточность взаимообогащающего опыта, который имеет место в многодетных семьях и способствует преодолению трудностей в социуме.

Итак, ответственность старшекласников из однодетных семей характеризуется общественной и личностной мотивацией, более глубоким пониманием, высокой результативностью как в предметно-деятельностной, так и субъектно-коммуникативной сферах, яркостью положительных эмоций при успешной реализации ответственности, высоким уровнем самоконтроля, но в то же время более выраженной выраженной пассивностью и большим количеством внешних трудностей при реализации ответственности.

Ответственность у старшекласников из многодетных семей имеет более выраженную общественную направленность, менее существенный характер представлений о данном свойстве личности, они реже проявляют пассивность при реализации ответственности, проще относятся к успешной реализации данного свойства личности, легче преодолевают внешние трудности.

Результаты эмпирического исследования использованы при составлении тренинговых программ, направленных на гармонизацию и развитие ответственности в раннем юношеском возрасте. Коррекционные программы составлены с учетом компонентов и переменных ответственности как для «единственных» старшекласников, так и для старшекласников из многодетных семей, также разработаны рекомендации для родителей с учетом состава семьи.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Алейкин А.Г.* Сравнительный анализ особенностей и психологических структур общительности, организованности и ответственности студентов — будущих управленцев и специалистов в области управления людьми // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2011. № 5. С. 215—223.
- [2] *Беспалова Т.М.* Ответственность как профессионально важное личностное свойство курсантов военного вуза // Системные исследования свойств личности к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография / науч. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. М.: РУДН, 2014. С. 314—323.
- [3] *Крупнов А.И.* Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2006. № 1(3). С. 63—74.
- [4] *Крупнов А.И., Новикова И.А.* История и концептуальные основы системно-функционального подхода к исследованию свойств личности // Системные исследования свойств личности к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография / науч. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. М.: РУДН, 2014. С. 9—30.

- [5] *Крупнов А.И., Новикова И.А., Воробьева А.А.* Соотношение системно-функциональной и пятифакторной моделей черт личности: к постановке проблемы // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2016. № 2. С. 45—56.
- [6] *Кудинов С.И.* Ценностно-смысловая детерминация проявления различных типов ответственности личности // *Вестник Гуманитарного института ТГУ*. 2009. № 2. С. 70.
- [7] *Кудинов С.И., Кудинова И.Б.* Роль ответственности в проявлении патриотичности личности // *Российский научный журнал*. 2014. № 2 (40). С. 162—168.
- [8] *Кудинов С.И., Кудинов С.С., Седова И.В.* Роль ответственности в эмоциональном выгорании учителей на начальном этапе профессионализации // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2016. № 1. С. 26—41.
- [9] *Куренков И.А.* Психологические особенности ответственности у различных групп учителей: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1995. 18 с.
- [10] *Новикова И.А.* К проблеме комплексного изучения индивидуальности // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2003. № 1. С. 98—107.
- [11] *Прядеин В.П.* Комплексное исследование ответственности как системного качества личности: дисс. ... д-ра психол. наук. Екатеринбург, 1999. 299 с.
- [12] *Теняева О.В.* Ответственность девиантных подростков: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2010. 27 с.
- [13] *Тимофейчева В.А.* Сравнительное исследование ответственности африканских и латиноамериканских студентов: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009. 158 с.
- [14] *Фомина Н.А., Пастухова М.В.* Изучение ответственности как системного свойства личности мужчины в соотношении с феноменом отцовства // *Системные исследования свойств личности к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография / науч. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова*. М.: РУДН, 2014. С. 324—328.
- [15] *Чеботарева Е.Ю.* Внутрисемейные факторы развития личности // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2006. № 2. С. 28—36.

Поступила в редакцию 24.05.2016

Принята к печати 14.10.2016

FEATURES OF RESPONSIBILITY IN HIGH SCHOOL STUDENTS FROM LARGE AND ONE-CHILD FAMILIES

G.A. Shurukhina

M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University
Chernyshevsky str., 25a, Ufa, Russia, 450077

The results of the study of the responsibility in high school students of early adolescent age from one-child families and families with many children are submitted in the article. The study was performed in line with the systemic-functional approach developed by A.I. Krupnov. In the context of the approach, the responsibility is considered as the most important volitional moral property that includes a number of conceptual-semantic and instrumental-stylistic components. The results of the study reveal statistically significant differences in 11 characteristics (socially significant purposes, sociocentricity, egocentricity, consciousness, awareness, initiative, willpower, internality, operational difficulties). The responsibility

in students from one-child families is characterized by a higher level of both public and personal oriented motivation, deep understanding of its content, high performance in object-active and subject-communicative spheres. Only children are more passive in demonstration of the responsibility, but show more intensive emotional reaction in its successful implementation. Such children are more careful when they give promises or take obligations, as they tend to experience external difficulties in manifestation of this personality trait. The responsibility in students from large families is, to a greater extent, community oriented. Their knowledge about this personality trait is larger in scale. These children are more active in implementing responsibility and take its successful implementation easier, they also cope better with external difficulties in manifestation of the responsibility.

Key words: one-child families, multiple-children families, senior pupils, responsibility, systemic-functional approach, motivational-semantic block, regulatory-dynamic block

REFERENCES

- [1] Alejkin A.G. Sravnitelnyj analiz osobennostej i psikhologicheskikh struktur obshchitelnosti, organizovannosti i otvetstvennosti studentov–buduschchich upravlencev i spetsialistov v oblasti upravlenija ljudmi [Comparative analysis of the characteristics and psychological structures of sociability, self-discipline and responsibility of students future managers and specialists in the field of people management]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy], 2011, no 5, pp. 215–223.
- [2] Bepalova T.M. Otvetstvennost kak professionalno vazhnoe svojstvo kursantov voennogo vuza [Responsibility as professionally important personality trait for cadets of military Academy]. *Sistemnye issledovania svojstv lichosti: k 30-letiju naushoj sholy A.I. Krupnova v RUDN* [System Research on Personality Traits: On the 30 years of A.I. Krupnov' Scientific School of Personality System Research at the PFUR]. Moscow: PFUR Publ., 2014, pp. 314–323.
- [3] Krupnov A.I. Sistemno-dispozicionnyj podkhod k izucheniju lichnosti i ee svojstv [System-dispositional approach to studying personality and its properties]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy], 2006, no 1 (3), pp. 63–74.
- [4] Krupnov A.I., Novikova I.A. Istorija i konceptualnye osnovy sistemno-funkcionalnogo podkhoda k issledovaniyu svojstv lichosti [History and conceptual bases of the System-Functional approach to studying of personality traits]. *Sistemnye issledovania svojstv lichosti: k 30-letiju naushoj sholy A.I. Krupnova v RUDN* [System Research on Personality Traits: On the 30 years of A.I. Krupnov' Scientific School of Personality System Research at the PFUR]. Moscow: PFUR Publ., 2014, pp. 9–30.
- [5] Krupnov A.I., Novikova I.A., Vorobyeva A.A. Sootnoshenie sistemno-funktsionalnoj i pyatifaktornoy modeley chert lichnosti: k postanovke problemy [Relation of the System-Functional and Five-Factor models of personality traits: problem definition]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [Bulletin of Peoples' Friendship University. Series: Psychology and Pedagogy]. 2016, no. 2, pp. 45–56.
- [6] Kudinov S.I. Cennostno-smyslovaja determinacyija projavlenija razlichnykh tipov otvetstvennosti lichnosti [Value-semantic determination of various types of personal responsibility manifestations]. *Vestnik Gumanitarnogo instituta TGU* [Bulletin of Humanities Institute of TSU], 2009. no 2, 70 p.
- [7] Kudinov S.I., Kudinova I.B. Rol otvetstvennosti v projavlenii patriotichnosti lichnosti [The role of responsibility in the manifestation of patriotic identity]. *Rossijskij nauchnyj zhurnal* [Russian Scientific Journal], 2014, no 2 (40), pp. 162–168.
- [8] Kudinov S.I., Kudinov S.S., Sedova I.V. Rol otvetstvennosti v emocionalnom vyigoranii uchitelej na nachalnom etape professionalizacii [The role of responsibility in the emotional burnout of teachers at the initial stage of professionalization]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy], 2016, no 1, pp. 26–41.

- [9] Kurenkov I.A. *Psikhologicheskie osobennosti otvetstvennosti u razlichnykh grupp uchitelej* [Psychological features of responsibility among different groups of teachers]. Ph.D. Thesis abstract. Moscow, 1995. 18 p.
- [10] Novikova I.A. K probleme kompleksnogo izucheniya individualnosti [On the problem of a comprehensive study of personality]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy], 2003, no 1, pp. 98—107.
- [11] Pryadein B.P. *Kompleksnoe issledovanie otvetstvennosti kak sistemnogo kachestva lishnosti* [Complex research of responsibility as system trait of personality]. Doctor of Psychology Thesis. Ekaterinburg, 1999. 299 p.
- [12] Tenyaeva O.V. *Otvettstvennost deviantnykh podrostkov*: avtoref. diss. ... kand. psichol. nauk [Responsibility in deviant adolescents: Ph.D. Thesis abstract]. Moscow, 2010. 27 p.
- [13] Timofejcheva V.A. *Sravnitelnoe issledovanie otvetstvennosti afrikanskikh i latinoamerikanskikh studentov* [A comparative study of of responsibility in African and Latin American students]. Ph.D. Thesis. Moscow, 2009. 158 p.
- [14] Fomina N.A., Pastukhova M.V. *Izuchenie otvetstvennosti kak sistemnogo svojstva lichnosti muzhchiny v sootnoshenii s fenomenom otcovstva* [Study of responsibility as a system property of the personality of a man in relation to the phenomenon of fatherhood]. *Sistemnye issledovania svojstv lishosti: k 30-letiju naushoj sholy A.I. Krupnova v RUDN* [System Research on Personality Traits: On the 30 years of A.I. Krupnov' Scientific School of Personality System Research at the PFUR]. Moscow: PFUR Publ., 2014, pp. 324—328.
- [15] Chebotareva E.Ju. *Vnutrisemejnye faktoryi razvitija lishnosti* [Intra-familial factors of personality development]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy], 2006, no 2, pp. 28—36.

Received 24 May 2016

Accepted 14 October 2016

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И СТИЛЬ ВОСПИТАНИЯ ДЕВОЧЕК СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

А.В. Краснов

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
ул. Студенческая, 38, Пермь, Россия, 614070

Зарубежные психологи полагают, что одним из факторов развития эмоционального интеллекта является влияние родителей. Однако эмпирические исследования, подтверждающие это положение, не многочисленны. При этом чаще всего эмоциональный интеллект изучается на смешанной по полу выборке детей, а влияние родителей либо изучается совместно, либо изучается только роль матерей в развитии эмоционального интеллекта. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей взаимосвязи эмоционального интеллекта девочек старшего подросткового возраста (17—18 лет) со стилями материнского и отцовского воспитания. Стили воспитания родителей исследовались путем изучения представлений детей о стиле родительского воспитания. Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена демонстрируют связи эмоционального интеллекта девочек с одним материнским стилем воспитания (позитивным отношением) и четырьмя отцовскими стилями воспитания (позитивным отношением, директивностью, автономностью, непоследовательностью). Способность к осознанию своих эмоций девочками-подростками положительно коррелирует с позитивным отношением их родителей. Позитивный интерес отцов положительно коррелирует со способностью их дочерей управлять эмоциями, со способностью понимать свои и чужие эмоции, а также в целом с показателем эмоционального интеллекта. Директивность отцов по отношению к дочерям положительно коррелирует с ее способностью понимать свои и чужие эмоции. Автономия отцов отрицательно коррелирует с эмоциональным интеллектом дочерей и способностью к межличностному пониманию эмоций. Непоследовательность отцов в отношении воспитательных мер отрицательно коррелирует со способностями их дочерей понимать и управлять своими эмоциями.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, стиль воспитания, старший подросток, мать, отец

Согласно ряду исследований, эмоциональный интеллект (ЭИ) может влиять на показатели успешности жизни [10; 13], эмоционального самочувствия [8], физического и психологического здоровья [16], удовлетворенности профессиональной деятельностью [9]. Неудивительно, что педагоги и психологи продолжают разрабатывать педагогические программы и психологические тренинги, нацеленные на развитие эмоционального интеллекта. При этом на данный момент отсутствуют единая концепция эмоционального интеллекта и однозначные данные о роли среды и наследственности в его развитии.

За почти четверть столетия изучения эмоционального интеллекта было создано достаточное количество его концепций, которые принято [17] делить на две группы. Первая группа включает в эмоциональный интеллект когнитивные способности, свойства личности и мотивацию, поэтому концепции, входящие в нее, относят к «смешанным моделям». Во вторую группу входят теории, которые рассматривают эмоциональный интеллект как ментальную способность, отвечающую за переработку эмоциональной информации, поэтому их называют «моделями

способностей». В рамках «смешанных моделей» для диагностики эмоционального интеллекта чаще используются опросники, в рамках «моделей способностей» — тесты достижений.

К первой группе можно отнести теорию популяризатора эмоционального интеллекта Д. Гулмана [3], который включает в эмоциональный интеллект самосознание, саморегуляцию, мотивацию, эмпатию и социальные навыки.

Самая известная модель второго типа — четырехкомпонентная модель Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо. Согласно этой модели, эмоциональный интеллект состоит из четырех компонентов («ветвей»): 1) восприятие и идентификация (различение) эмоций (своих и чужих); 2) использование эмоций для фасилитации мышления; 3) понимание (осмысление) эмоций, их причин и последствий; 4) регуляция эмоций как своих, так и чужих (приводится по: [17]).

К этой же группе можно отнести концепцию российского психолога Д.В. Люсина [5], который относит к эмоциональному интеллекту способности к пониманию и управлению эмоциями (своими и чужими), трактует эмоциональный интеллект как когнитивную способность и не включает в него личностные черты, которые могут способствовать пониманию эмоций, но не являются компонентами эмоционального интеллекта, подчеркивает, что опросники на эмоциональный интеллект (включая его собственный) измеряют не сами способности, а представления людей о своем эмоциональном интеллекте.

В рамках этой статьи интересна мультиуровневая модель эмоционального интеллекта (Investment Theory of Emotional Intelligence) М. Зейднера и соавторов [12; 17], которые, опираясь на взгляды Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо, описывают механизмы развития эмоционального интеллекта. Согласно этой модели, поведение, связанное с эмоциональным интеллектом, развивается на основе взаимодействия наследственных биологических задатков и личного опыта ребенка. При этом в эмоциональном интеллекте выделяются три иерархически расположенных уровня: 1) биологическая основа эмоциональной активности (biological bases for emotionality) к которой можно отнести свойства темперамента; 2) навыки эмоциональной регуляции (learned rule-based skills for emotion regulation), которые приобретаются неосознанно в процессе социализации, формируя стили совладания и стили эмоциональной регуляции; 3) осознаваемая регуляция эмоциональной активности (self-aware emotion regulation), включающая в себя как простейшие процессы осознания собственных эмоций так и более сложные, связанные с планированием будущей деятельности. Характеристики этих уровней связаны эволюционно: развитие нижележащих уровней является основой для развития вышележащих. Завоевания одного уровня являются основой для потенциального развития других уровней. На каждом из этих уровней действуют как биологические, так и социальные факторы. Роль контекста, среды растет с возрастом. Влияние среды может быть, как прямым, так и косвенным. В первом случае родители напрямую передают эмоциональные способности своим детям через явные и неявные уроки, тренировку, во втором — родители передают эти навыки бессознательно: дети наблюдают за поведением родителей и моделируют его.

При этом, как было сказано выше, точных и ясных эмпирических данных о роли наследственных и социальных факторов в развитии эмоционального интеллекта, механизмах его развития, пока не получено. М. Зейднер и соавторы

ссылаются на единственное исследование, в котором было показано, что гомозиготные близнецы демонстрируют более сходные эмоциональные реакции по отношению к окружающим, чем гетерозиготные (приводится по: [1]). Влияние воспитания на развитие эмоционального интеллекта пока изучается в рамках корреляционных дизайнов.

Так, в исследовании М. Мартинес-Понс [11] показана связь между родительским поведением и эмоциональным интеллектом их детей-подростков (11—15 лет). Авторы полагают, что эмоциональный интеллект может развиваться благодаря имитации детьми поведения своих родителей (*modeling*), того как последние воспринимают эмоции, распознают и регулируют их. В случае обескураженности детей последствиями неточного копирования на передний план может выходить поощрение родителями дальнейших попыток (*encouragement*), а также фокусировка внимания детей на основных компонентах действия, разъяснение его образа, фасилитация его попыток (*facilitation*). Важнейшей частью этого процесса является поощрение (*rewards*) действий ребенка. В рассматриваемом исследовании подростки оценивали поведение родителей, а также собственный эмоциональный интеллект. Путевой анализ показал пригодность представленной модели: родительское поощряющее поведение (*parental inductive behavior*) — это значимый предиктор эмоционального интеллекта их детей.

В исследовании А. Алегри [7] проверялась гипотеза о том, что эмоциональный интеллект воспитуем. Однако на выборке детей младшего школьного и младшего подросткового возрастов (7—12 лет) корреляции между эмоциональным интеллектом детей и стилем материнского воспитания не были обнаружены. В работе изучалась связь с двумя группами стилей: первая группа стилей была выделена на основе позитивных / негативных последствий воспитательных воздействий (позитивный / негативный стиль), вторая группа — на основе сочетания отзывчивости и требовательности родителей к детям (авторитетный, авторитарный, либеральный и избегающий стили воспитания). А. Алегри объясняет такие результаты тем, что стиль воспитания — это комбинация нескольких способов воспитания, каждый из которых может давать разный эффект на развитие эмоционального интеллекта.

Этим же автором [6] изучалась связь между временем, которое мать проводит с ребенком и его эмоциональным интеллектом (как чертой личности). На выборке детей младшего школьного и младшего подросткового (7—12 лет) возрастов была обнаружена положительная корреляция между временем совместной активности и тенденцией ребенка регулировать эмоции, выявлена положительная корреляционная связь между временем, которое мать и ребенок проводят за совместной игрой и тенденцией ребенка регулировать эмоции. Также обнаружено, что время, которое мать и ребенок проводят в совместной учебной активности, положительно коррелирует с эмоциональным интеллектом, с интерперсональным эмоциональным интеллектом и способностью обращать внимание на эмоции и понимать их. В исследовании была найдена отрицательная связь между временем совместного просмотра телевидения и способностью справляться со стрессом.

Ли Ли Сен-Дже Ли и Панитхее Тхаммация [15] обнаружили положительную связь между воспринимаемой эмоциональной теплотой родителей (*caring parenting*

style) и эмоциональный интеллект у ВИЧ-инфицированных подростков (12—17 лет).

П.Л. Рункан и К. Гоиан [14] на выборке румынских старших подростков (17—20 лет) на основе простой линейной регрессии показали, что как поддерживающий родительский стиль воспитания, так и неподдерживающий являются предикторами эмоционального интеллекта детей, однако первый имеет большее влияние нежели второй (13% дисперсии против 6,4%). В поддерживающий стиль воспитания входит родительская теплота, структурированность отношений и поддержка автономии. Неподдерживающий стиль состоит из действий отвержения, хаотичности отношений, принуждения. Множественная линейная регрессия показала, что именно поддержка родителями автономии детей может значимо предсказывать их эмоциональный интеллект. Дети, воспринимающие родителей уважающими их независимость и свободу выражения, имеют более высокие показатели эмоционального интеллекта, чем дети, воспринимающие родителей принуждающими.

Таким образом, за одним исключением, результаты исследований свидетельствуют о том, что воспитание, в частности его стиль, является предиктором развития эмоционального интеллекта детей. При этом чаще эмоциональный интеллект изучается на смешанной по полу выборке детей, а влияние родителей либо рассматривается совместно, либо исследуется только роль матерей. Исследований, проведенных на российской выборке, нами не обнаружено.

Исходя из вышесказанного, настоящее исследование посвящено изучению на российской выборке связи эмоционального интеллекта детей со стилями не только материнского, но и отцовского воспитания. Специально оговоримся, что установки и методы родительского воспитания диагностировались путем изучения представлений о них детей.

В статье представлено пилотное исследование. Его *основная цель* — описать связи эмоционального интеллекта девочек старшего подросткового возраста со стилями воспитания их матерей и отцов.

Основная гипотеза — эмоциональный интеллект девочек старшего подросткового возраста связан со стилем их воспитания. Гипотеза подразделяется на две гипотезы: гипотеза № 1: эмоциональный интеллект девочек старшего подросткового возраста связан с материнским стилем воспитания; гипотеза № 2: эмоциональный интеллект девочек старшего подросткового возраста связан с отцовским стилем воспитания.

Выборка и процедура исследования

В исследовании приняли участие 74 учащихся первых курсов пермских вузов старшего подросткового возраста от 17 до 18 лет ($M = 17,84$; $SD = 0,37$) из полных семей. Пол — женский. Исследование проводилось в первый месяц учебного года.

Респондентам предлагалось заполнить опросники на лекции по психологии. Участие было анонимным и добровольным. Отказавшиеся от участия студенты сдавали своим старостам пустые бланки вместе со всеми остальными участниками. Из выборки исключались респонденты из неполных семей, живущие в отдельном от родителей месте, воспитываемые бабушками и дедушками.

Методы и методики исследования

Организационный метод исследования — сравнительный. Собранные данные обрабатывались методами математико-статистического анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) в статистическом пакете программ Statistica 6.0.

Эмоциональный интеллект измерялся с помощью опросника «ЭмИн», разработанного Д.В. Люсиным [4]. Установки и методы воспитания родителей исследовались путем изучения представлений детей о стиле родительского воспитания с помощью методики «Подростки о родителях» [2].

Опросник «ЭмИн» основан на самоотчёте и предназначен для измерения эмоционального интеллекта в соответствии с теоретическими представлениями Д.В. Люсина, состоит из 46 утверждений, по отношению к которым испытуемый должен выразить степень своего согласия, используя четырех-балльную шкалу (совсем не согласен, скорее не согласен, скорее согласен, полностью согласен). Эти утверждения объединяются в пять субшкал, которые, в свою очередь, объединяются в четыре шкалы более общего порядка.

Шкала МЭИ (межличностный ЭИ) отражает способность к пониманию эмоций других людей и управлению ими. *Шкала ВЭИ* (внутриличностный ЭИ) отражает способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими. *Шкала ПЭ* (понимание эмоций) отражает способность к пониманию своих и чужих эмоций. *Шкала УЭ* (управление эмоциями) отражает способность к управлению своими и чужими эмоциями.

Субшкала МП (понимание чужих эмоций) отражает способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций и/или интуитивно. *Субшкала МУ* (управление чужими эмоциями) отражает способность вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций. *Субшкала ВП* (понимание своих эмоций) отражает способность к осознанию своих эмоций. *Субшкала ВУ* (управление своими эмоциями) отражает способность и потребность управлять своими эмоциями. *Субшкала ВЭ* (контроль экспрессии) отражает способность контролировать внешние проявления своих эмоций [4].

Опросник «Подростки о родителях» — русскоязычная версия методики Adolescent o rodicich (ADOR), адаптированная и апробированная Л.И. Вассерманом, И.А. Горьковой, Е.Е. Ромицыной на российских подростках 13—18 лет в лаборатории клинической психологии научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М. Бехтерева [2]. Методика изучает установки, поведение и методы воспитания родителей так, как видят их дети в подростковом возрасте. Результаты отражают как объективный фактор (действительные отношения и воспитательная практика родителей), так и субъективный (тот образ, который создал подросток об этих отношениях и воспитательной практике под влиянием осознаваемых и неосознаваемых причин). Респонденты по трех-балльной шкале (полностью соответствуют, частично подходят, не относятся). должны оценить 50 утверждений относительно их соответствия поведению их родителей. На каждого из родителей выдается отдельный регистрационный бланк для заполнения. Принципиальной разницы между формулировками высказываний нет: по

отношению к матери все утверждения представлены в женском роде, а по отношению к отцу — в мужском. Опросник позволяет диагностировать пять стилей воспитания: позитивный интерес, директивность, враждебность, автономность, непоследовательность.

Позитивный интерес матери — подростки видят в сверхопеке сильного, взрослого и самостоятельного человека. *Директивность матери* проявляется в навязывании ребенку чувства вины по отношению к ней. *Враждебность матери* проявляется в излишней строгости в межличностных отношениях с ребенком, подозрительности, склонности к чрезмерной критике. *Автономности матерей* проявляется в ее отгороженности, невовлеченности в дела ребенка. *Непоследовательность матери* проявляется в чередовании, с одной стороны, грубой силы и амбиций, а с другой, покорности, деликатности, сверхальтруизма.

Позитивный интерес отца проявляется в стремлении достигнуть расположения детей на основе доверия. *Директивность отца* проявляется в тенденции к лидерству путем завоевания авторитета, основанного на фактических достижениях и доминантном стиле общения. *Враждебность отца* по отношению к подростку выражается в излишней суровости и педантичности и скептическом отношении к достижениям ребенка. *Автономия отца* проявляется в формальном отношении к воспитанию, отсутствии интереса к жизни собственных детей и опоре на силу. *Непоследовательность* применяемых отцом воспитательных мер по отношению к подросткам последние видят в непредсказуемости реакции отцов на их поступки [2].

Результаты

Для тестирования основной гипотезы были измерены коэффициенты ранговой корреляции Спирмена между показателями стилей воспитания родителей и показателями эмоционального интеллекта их дочерей. Результаты представлены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена между показателями стилей материнского воспитания и эмоционального интеллекта девочек старшего подросткового возраста

Показатели ЭИ	Стили материнского воспитания				
	позитивный интерес	директивность	враждебность	автономность	непоследовательность
Понимание чужих эмоций	0,08	0,07	-0,07	0,12	0,06
Управление чужими эмоциями	0,11	0,00	0,01	0,08	0,15
Понимание своих эмоций	0,31**	0,18	-0,09	-0,05	-0,22
Управление своими эмоциями	0,18	0,05	-0,10	0,04	-0,08
Контроль экспрессии	-0,03	-0,01	-0,16	0,07	-0,04
Межличностный ЭИ	0,10	0,07	-0,02	0,12	0,12
Внутриличностный ЭИ	0,23*	0,10	-0,15	0,02	-0,17
Понимание эмоций	0,23	0,16	-0,10	0,04	-0,09
Управление эмоциями	0,14	0,00	-0,10	0,07	-0,01
Эмоциональный интеллект	0,21	0,11	-0,12	0,06	-0,04

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Показатель «позитивный интерес» матери положительно коррелирует с двумя показателями эмоционального интеллекта ее дочери: субшкалой «понимание своих эмоций» ($r = 0,31; p < 0,01$) и шкалой «внутриличностный эмоциональный интеллект» ($r = 0,23; p < 0,05$).

Таблица 2

Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена между показателями стилей отцовского воспитания и эмоционального интеллекта девочек старшего подросткового возраста

Показатели ЭИ	Стили отцовского воспитания				
	позитивный интерес	директив-ность	враждеб-ность	автоном-ность	непоследо-вательность
Понимание чужих эмоций	0,04	0,21	0,06	-0,27*	0,03
Управление чужими эмоциями	0,20	0,05	-0,10	-0,10	-0,07
Понимание своих эмоций	0,38***	0,18	-0,22	-0,12	-0,31**
Управление своими эмоциями	0,28*	0,09	-0,09	-0,17	-0,20
Контроль экспрессии	0,00	0,04	-0,01	-0,13	-0,05
Межличностный ЭИ	0,13	0,17	0,00	-0,20	-0,01
Внутриличностный ЭИ	0,32**	0,14	-0,17	-0,16	-0,28*
Понимание эмоций	0,25*	0,25*	-0,09	-0,23	-0,15
Управление эмоциями	0,23	0,05	-0,10	-0,16	-0,15
Эмоциональный интеллект	0,27*	0,20	-0,11	-0,24*	-0,16

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Показатель «позитивный интерес» отца положительно коррелирует с пятью показателями эмоционального интеллекта его дочери: субшкалой «понимание своих эмоций» ($r = 0,38; p < 0,001$), субшкалой «управление своими эмоциями» ($r = 0,28; p < 0,01$), шкалой «внутриличностный эмоциональный интеллект» ($r = 0,32; p < 0,01$), шкалой «понимание эмоций» ($r = 0,25; p < 0,05$) и агрегированным показателем «эмоциональный интеллект» ($r = 0,27; p < 0,05$). Показатель «директивность» отца положительно коррелирует с одной шкалой эмоционального интеллекта его дочери: шкалой «понимание эмоций» ($r = 0,25; p < 0,05$). Показатель «автономность» отца отрицательно коррелирует с двумя шкалами эмоционального интеллекта его дочери: субшкалой «понимание чужих эмоций» ($r = -0,27; p < 0,05$) и агрегированным показателем «эмоциональный интеллект» ($r = -0,24; p < 0,05$). Показатель «непоследовательность» отца отрицательно коррелирует с двумя шкалами эмоционального интеллекта его дочери: субшкалой «понимание своих эмоций» ($r = -0,31; p < 0,01$) и шкалой «внутриличностный эмоциональный интеллект» ($r = -0,28; p < 0,05$).

Обсуждение результатов

Опираясь на представление М. Зейднера и соавторов [17] о мультиуровневом строении эмоционального интеллекта, мы считаем, что опросник «ЭмИн» позволяет диагностировать самый верхний его уровень — осознаваемую регуляцию эмоциональной активности, на развитие которого большое влияние (прямое и не прямое) оказывает среда, в частности родители [6]. С учетом этого положения результаты корреляционного анализа будут описываться в причинно-следственном ключе, где стиль воспитания родителей — это один из предикторов развития

эмоционального интеллекта. Мы отдаем себе отчет, что в исследовании используется корреляционный дизайн, который не позволяет однозначно судить о направлении связи между исследуемыми показателями. Однако в связи с отсутствием на данный момент исследований по данной проблеме, выполненных на русскоязычной выборке, считаем, что результаты нашей пилотной работы могут быть полезны в планировании дальнейших исследований.

Согласно приведенным выше результатам, способность к осознанию своих эмоций девочек старшего подросткового возраста прямо пропорционально связана с позитивным отношением их матерей и отцов, т.е. чем больше поддерживают своих дочерей родители, опекая, но прислушиваясь к их желаниям, тем более первые способны идентифицировать свои эмоции и понять причины их возникновения. Полученные результаты согласуются с данными Ли Ли Сен-Дже Ли и Панитхее Тхаммация [15], которые обнаружили положительную корреляцию между эмоциональной теплотой родителей и эмоциональным интеллектом у ВИЧ-инфицированных подростков. Возможно, это связано с тем, что такой способ воспитания позволяет подросткам соприкоснуться как с «позитивными», так и «негативными» эмоциональными состояниями, и чувствовать поддержку в окружении тогда, когда опереться на «негативные» эмоции (злость, ярость, обиду) в одиночку достаточно страшно, т.к. не ясны их последствия.

Если позитивный интерес матерей связан только со способностью их дочерей воспринимать эмоции, то позитивный интерес отцов прямо пропорционально связан еще и со способностью их дочерей управлять эмоциями, со способностью понимать свои и чужие эмоции, а также в целом с показателем эмоционального интеллекта. Эти связи можно объяснить, опираясь на модель поощряющего поведения М. Мартинес-Понс [11], описывающего, как было показано выше, четыре механизма влияния поведения родителей на эмоциональный интеллект их детей. Во-первых, напомним, что позитивный интерес отца проявляется в способности находить истину в споре, прислушиваться к аргументам детей, а это предполагает контроль за собственными эмоциями и способность понимать эмоциональное состояние собеседника. Возможно, в таких случаях поведение отца является моделью, которую может копировать дочка. Во-вторых, чтобы к аргументам прислушались, необходима их четкость, ясность, чему могут мешать раздражение и нетерпение. Возможно, в этом случае потребность дочери донести до отца свою позицию может являться основой для тренировки способности управлять своими эмоциями. Такое поведение, в свою очередь, будет поощряться отцом.

Приведенные факты согласуются с данными П.Л. Рункан и К. Гоиан [14] показавших на выборке румынских подростков, что дети, воспринимающие родителей уважающими их независимость и свободу выражения, имеют более высокие показатели эмоционального интеллекта, чем дети, воспринимающие родителей принуждающими.

Директивность отцов по отношению к дочери прямо пропорциональна ее способности понимать свои и чужие эмоции. Этот стиль воспитания главным образом проявляется в управлении и своевременной коррекции поведения при отсутствии деспотизма, что создает достаточно предсказуемые и ясные границы в

отношениях. Возможно, именно постоянство границ и их ясность позволяет лучше идентифицировать дочери эмоции у себя и собеседника.

Автономия отцов по отношению к их дочери обратно пропорциональна эмоциональному интеллекту дочерей в целом и межличностному пониманию эмоций в частности. Такой стиль воспитания проявляется в бесстрастности, холодности в общении, т.е. демонстрируется модель поведения, при которой эмоциям в отношениях не уделяется внимание, поощряется холодность. Копируя указанный образец, дочь не развивает способности, связанные с эмоциональным интеллектом. При этом особо отстает в развитии межличностное понимание как способность, развивающаяся в непосредственных попытках понять другого.

Непоследовательность отца в отношении воспитательных мер обратно пропорционально связана со способностями их дочерей понимать и управлять своими эмоциями. Интересно, что противоречивость и непредсказуемость другого человека влияет не на способность понимать и предсказывать эмоции других людей, а на способность идентифицировать собственное эмоциональное состояние. Возможно, это связано с тем, что при таком стиле воспитания нарушается корректная обратная связь относительно собственного поведения. В такой ситуации ребенок не в силах предсказать поведение взрослого и расценивает неожиданную реакцию последнего не как результат непоследовательности поведения, а как собственную ошибку в интерпретации ситуации.

Данные относительно последних двух стилей воспитания (автономии и непоследовательности отца) соотносятся с результатами П.Л. Рункан и К. Гоиан [14] показавших, что при неподдерживающем стиле воспитания эмоциональный интеллект детей ниже, чем при поддерживающем.

Все приведенные данные противоречат результатам А. Алегри [7], который не нашел связей между стилями воспитания родителей и эмоциональным интеллектом их детей. Возможно, это связано с тем, что его исследование проводилось на смешенной по возрасту и полу выборке, что могло нивелировать эффекты. Кроме того, исследование проводилось на младших школьниках, возможно, что к этому времени влияние воспитания еще сложно проследить в развитии эмоционального интеллекта.

Выводы

В статье представлены результаты эмпирического исследования связи осознанной регуляции эмоциональной активности (одного из уровней эмоционального интеллекта согласно концепции М. Зейднера и соавторов) девочек старшего подросткового возраста со стилями их воспитания. Установки и методы воспитания родителей исследовались путем изучения представлений детей о стиле родительского воспитания.

Было показано, что осознанная регуляция эмоциональной активности девочек-подростков теснее связана с отцовским стилем воспитания, а не материнским.

Коэффициенты ранговой корреляции Спирмена демонстрируют связи эмоционального интеллекта девочек с одним материнским стилем воспитания (позитивным отношением) и четырьмя отцовскими стилями воспитания (позитивным отношением, директивностью, автономностью, непоследовательностью).

Ограничения исследования

Как было показано выше, осознанная регуляция эмоциональной активности девочек старшего подросткового возраста теснее связана с отцовским стилем воспитания, а не материнским. Для интерпретации указанного факта требуется проведение специальных исследований. Дополнительную информацию могли бы дать данные об влиянии стиля воспитания на эмоциональный интеллект мальчиков. Кроме того, исследование неполных семей могло бы очистить переменные «стиль воспитания матери» и «стиль воспитания отца» от взаимовлияния, т.к. в полных семьях мы сталкиваемся с пересечением этих факторов: ребенок не может избирательно реагировать только на одного члена семьи.

Диагностика установок и методов воспитания путем изучения представлений детей о них является следующим ограничением данного исследования. На указанные представления может оказывать влияние как объективный (действительные отношения и воспитательная практика родителей), так и субъективный факторы (тот образ, который создал подросток о воспитательной практике). Последний фактор сам может быть обусловлен уровнем развития эмоционального интеллекта респондента. Дополнительное исследование связи субъективного и объективного факторов могло бы полностью исключить данную вероятность.

Последним ограничением данной работы является описание корреляционных связей в причинно-следственном ключе несмотря на использование корреляционного дизайна исследования, который не позволяет однозначно судить о направлении связи между исследуемыми показателями. Однако в связи с отсутствием на данный момент исследований по данной проблеме, выполненных на русскоязычной выборке, считаем, что результаты нашей пилотной работы могут быть полезны в планировании дальнейших исследований. Кроме того, в теоретической части работе представлены исследования, выполненные в подобном же ключе, что может частично поддержать причинно-следственную трактовку.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Андреева И.Н.* Азбука эмоционального интеллекта. СПб.: БХВ-Петербург, 2012. 288 с.
- [2] *Вассерман Л.И., Горьковская И.А., Ромицына Е.Е.* Методика «Подростки о родителях» (ПоР): основные этапы апробации русскоязычной версии // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 5. С. 86—95.
- [3] *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / пер. с англ. А.П. Исаевой. 2-е изд. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 560 с.
- [4] *Люсин Д.В.* Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Отв. ред.: Д.В. Люсин, Д. Ушаков. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 264—278.
- [5] *Люсин Д.В.* Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3—22.
- [6] *Alegre Albert.* The Relation Between the Time Mothers and Children Spent Together and the Children's Trait Emotional Intelligence // Child Youth Care Forum. 2012. Vol. 41. P. 493—508.
- [7] *Alegre Alegre.* Is There a Relation between Mothers' Parenting Styles and Children's Trait Emotional Intelligence? // Electronic Journal of Research on Educational Psychology. 2012. Vol. 26. P. 5—34.
- [8] *Bar-On R., Parker J.D.A.* Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems. Inc. 2000.

- [9] *Brackett M.A., Palomera R., Mojsa-Kaja J., Reyes M.R. & Salovey P.* Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers // *Psychology in the Schools*. 2010. Vol. 47. P. 406–417.
- [10] *Goleman D.* *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairos. 1995.
- [11] *Martinez-Pons M.* Parental inducement of emotional intelligence // *Imagination, cognition and personality*, Vol. 18(1), 1998–99. P. 3–23.
- [12] *Matthews G., Zeidner M., Roberts R.D.* Development and schooling of emotional intelligence. In G. Matthews, M. Zeidner & R.D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence. Science & myth*, 2002. P. 419–466.
- [13] *Mayer J.D., Salovey P.* What is emotional intelligence? // P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books. 1997. P. 3–31.
- [14] *Patricia Luciana Runcan, Cosmin Goian.* Parenting Practices and the Development of Trait Emotional Intelligence: A Study on Romanian Senior High Schoolers // *Revista de Asisten\ Social*. 2014. No 1. P. 67–78.
- [15] *Sung-Jae Lee Li Li, Panithee Thammawijaya.* Parenting styles and emotional intelligence of HIV-affected children in Thailand // *AIDS Care*. 2013. Vol. 25. No 12. P. 1536–1543.
- [16] *Tsaousis I., Nikolaou I.* Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning // *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*. 2005. Vol. 21. P. 77–86.
- [17] *Zeidner M., Matthews G., Roberts R.D., MacCann C.* Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model // *Human Development*. 2003. Vol. 46. P. 69–96.

Поступила в редакцию 13.09.2016

Принята к печати 14.10.2016

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PARENTING STYLES INFLUENCE ON ADOLESCENT GIRLS

A.V. Krasnov

National Research University Higher School of Economics (Perm)
Studencheskaya str., 38, Perm, Russia, 614070

Foreign psychologists believe that parenting may influence children's development of emotional intelligence. However, little research has been done in this area. In view of the reviewed literature and given the scarcity of data, we conducted an exploratory study in an as yet unexplored field. The present study aims at examining relationships between the parenting practices and adolescents' emotional intelligence. 74 students (17-18 years, females) were surveyed to assess their perception of parenting styles and their own emotional intelligence. Spearman's rank correlation coefficients showed that adolescents' emotional intelligence correlated with one of maternal parenting styles (positive attitude) and four of paternal parenting styles (positive attitude, directivity, autonomy, incoherence). Positive interest of parents positively correlated with adolescents' ability for understanding their own emotions. Paternal positive interest positively correlated with adolescents' ability for managing their own emotions and emotional intelligence. Paternal directivity positively correlated with adolescents' ability for understanding emotions (their own and other people's). Paternal autonomy negatively correlated with adolescents' emotional intelligence and ability for understanding other people's emotions. Paternal

incoherence negatively correlated with adolescents' ability for understanding and managing their own emotions.

Key words: emotional intelligence, parenting styles, adolescent, mother, father

REFERENCES

- [1] Andreeva I.N. *Azbuka emotsionalnogo intellekta* [Alphabet of emotional intelligence]. SPb.: BKhV-Peterburg, 2012. 288 p.
- [2] Vasserman L.I., Gorkovaya I.A., Romitsyna E.E. Metodika "Podrostki o rodityakh" (PoR): osnovnye etapy aprobatsii russkoyazychnoy versii [ADOR] [Methodology "Adolescents about their parents" (AaP): the main stages of testing of the Russian version]. *Psikhologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2000, vol. 21, no 5, pp. 86—95.
- [3] Goulman D. Emotsionalnyy intellekt. Pochemu on mozhet znachit bolshe, chem IQ [Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 2014. 560 p.
- [4] Lyusin D.V. Oprosnik na emotsionalnyy intellekt EmIn: novye psikhometricheskie dannye [Questionnaire of emotional intelligence: new psychometric data]. *Sotsialnyy i emotsionalnyy intellekt: ot protsessov k izmereniyam* [Lyusin D.V., Ushakov D. (Eds), Social and emotional intelligence: from processes to measurements]. Moscow: IP RAS Publ., 2009, pp. 264—278.
- [5] Lyusin D.V. Novaya metodika dlya izmereniya emotsionalnogo intellekta: oprosnik EmIn [A new questionnaire for measuring emotion intelligence]. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnosis], 2006, no 4, pp. 3—22.
- [6] Alegre Alegre. The Relation Between the Time Mothers and Children Spent Together and the Children's Trait Emotional Intelligence. *Child Youth Care Forum*, 2012, vol. 41, pp. 493—508.
- [7] Alegre Alegre. Is There a Relation between Mothers' Parenting Styles and Children's Trait Emotional Intelligence? *Electronic Journal of Research on Educational Psychology*, 2012, vol. 26, pp. 5—34.
- [8] Bar-On R., Parker J.D.A. *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version*. Technical Manual. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems Inc., 2000.
- [9] Brackett M.A., Palomera R., Mojsa-Kaja J., Reyes M.R. & Salovey P. Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 2010, vol. 47, pp. 406—417.
- [10] Goleman D. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairos, 1995.
- [11] Martinez-Pons M. Parental inducement of emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 1998—99, vol. 18, no 1, pp. 3—23.
- [12] Matthews G., Zeidner M., Roberts R.D. Development and schooling of emotional intelligence. In G. Matthews, M. Zeidner & R.D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence. Science & myth*. 2002. P. 419—466.
- [13] Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books. 1997, pp. 3—31.
- [14] Patricia Luciana Runcan, Cosmin Goian. Parenting Practices and the Development of Trait Emotional Intelligence: A Study on Romanian Senior High Schoolers. *Revista de Asisten\ Social*, 2014, no. 1, pp. 67—78.
- [15] Sung-Jae Lee Li Li, Panithee Thammawijaya. Parenting styles and emotional intelligence of HIV-affected children in Thailand. *AIDS Care*, 2013, vol. 25, no 12, pp. 1536—1543.
- [16] Tsaousis I., Nikolaou I. Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 2005, no 21, pp. 77—86.
- [17] Zeidner M., Matthews G., Roberts R.D., MacCann C. Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 2003, vol. 46, pp. 69—96.

Received 13 September 2016

Accepted 14 October 2016

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

АВТО- И ГЕТЕРОСТЕРЕОТИПЫ КАК ПОКАЗАТЕЛИ СТЕПЕНИ ВЫРАЖЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ*

В.В. Гриценко, Ю.В. Бражник

Смоленский гуманитарный университет
ул. Герцена, 2, Смоленск, Россия, 214014

А.П. Орлова

Витебский государственный университет им. П.М. Машерова
ул. Чапаева, 30, Витебск, Республика Беларусь, 210033

В статье обсуждаются результаты эмпирического исследования представлений русских и белорусских младших школьников о членах своего (автостереотипы) и других (гетеростереотипы) этносов в условиях российско-белорусского приграничья. В исследовании участвовали учащиеся 2-3 классов г. Смоленска ($N = 83$) и г. Витебска ($N = 84$). Диагностика проводилась с помощью модифицированной методики М. Барретта. Анализ результатов показал, что автостереотипы и гетеростереотипы русских и белорусов характеризуются преобладанием положительных характеристик над отрицательными. Одновременно отмечается уменьшение доли положительных и увеличение доли негативных характеристик в гетеростереотипе относительно украинцев, что может быть объяснено современной ситуацией на Украине, влиянием средств массовой информации, общественного мнения на восприятие младшими школьниками представителей украинского этноса. Подчеркивается, что позитивность/негативность стереотипов является показателем степени выраженности эмоционального компонента этнической идентичности. Делается вывод о важности коррекционно-профилактической работы, нацеленной на развитие позитивной этнической идентичности как составной части социальной идентичности, способствующей приобретению целостности Я-образа, формированию субъективного благополучия и психологической защищенности детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: этническая идентичность, этнические стереотипы, этнос, ин-группа, аут-группа, младшие школьники, русские, белорусы, украинцы, младшие школьники

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-26-04001.

Тема этнической идентичности в последние годы занимает одно из центральных мест в социологии, этнологии, политологии, психологии, педагогике и относится к числу наиболее сложных и дискуссионных.

Интерес со стороны представителей разных наук и разных теоретических направлений к ее изучению обусловлен значимостью данного феномена в жизни отдельной личности и целых групп, особенно возросшей в эпоху кризиса и кардинальных перемен. Большинство ученых солидарны в том, что обострение этнической идентичности в современных условиях следует рассматривать как реакцию на процессы глобализации и мультикультурализма [14; 22; 23; 25]. Актуализация этнической идентичности сегодня выступает серьезным фактором противостояния этим процессам, консолидации этнических групп и формирования их социальных связей, средством легитимации политической власти и деятельности национальных элит, предпосылкой этнической солидарности и этнополитической мобилизации, тем самым служит мощным жизненным ресурсом личности/группы [7; 20].

Актуализация этнической идентичности представителей взрослого населения, обусловленная указанными общественными трансформациями, не может не оказать влияние на развитие этнического самосознания и этнической идентичности детей и подростков в ходе их социализации [1; 28]. В свою очередь, содержание этнической идентичности представителей подрастающего поколения может выступать некой лакмусовой бумажкой происходящих изменений в общественном сознании, служить неким прогнозом изменений во взаимоотношениях между этническими общностями в недалеком будущем.

В связи с этим процесс этнической самоидентификации подрастающего поколения в условиях поликультурной среды все чаще становится предметом этнопсихологических и кросс-культурных исследований. Все чаще и чаще в поле зрения исследователей попадают младшие школьники, так как именно дети младшего школьного возраста являются наиболее восприимчивыми к развитию представлений о себе и разных социальных (этнических) группах, рефлексивного отношения к членству в этих группах. Именно в этом возрасте происходит интенсивное приобретение ребенком этнических когний и аттитюдов, осознание и отождествление себя с определенной этнической общностью, формирование отношения к своей (ин-группа) и другим (аут-группа) этническим группам, что подтверждается как ставшими уже классическими работами О.Л. Романовой [19] и И.А. Снежковой [21], так и более современными исследованиями [3; 6; 11].

Среди работ последних лет, посвященных изучению этнической идентичности детей младшего школьного возраста, следует выделить исследования, которые направлены на изучение уровня этнической осведомленности и этнических представлений младших школьников [11]; восприятия ими «своего» и «другого» этносов [3; 10]; воспитания у детей ценностного отношения к этнической культуре путем приобщения их к этническим традициям [9], народному фольклору [2; 5], традиционной национальной одежде [13], родному языку [18], народным подвижным играм [12]; нормативного онтогенетического развития этнической идентичности и ее связи с психическим здоровьем детей [10; 24]; формирования ме-

жэтнической толерантности как основы становления позитивной этнической идентичности младших школьников в условиях поликультурной среды [8; 26].

В ряде работ на примере детей, принадлежащих к различным этническим группам, анализируются этнические стереотипы как феномены, выполняющие важнейшую идентификационную функцию, а также апеллирующие к эмоциональной сфере личности и влияющие на формирование эмоционально-оценочного компонента этнической идентичности младших школьников [3; 15; 17; 29].

В то же время теоретический анализ исследований содержания и формирования этнической идентичности в онтогенезе показывает, что остается еще малоизученным вопрос об эмоциональной составляющей этнической идентичности детей младшего школьного возраста, принадлежащих к таким близкородственным этносам, как русский, белорусский, украинский и имеющих как общее, так и особенное в своем историко-культурном развитии. Все вышесказанное обуславливает актуальность и социально-практическую значимость данного исследования.

В связи с этим целью нашего исследования стало изучение позитивности/негативности представлений русских и белорусских младших школьников о членах своего (автостереотипы) и других (гетеростереотипы) этносов в условиях российско-белорусского приграничья.

В исследовании приняли участие учащиеся 2 и 3 классов одной из школ г. Смоленска и двух школ г. Витебска. Смоленская выборка включала 83 ученика (37 мальчиков и 46 девочек), средний возраст — 8,4 лет, назвавших себя русскими. Витебская выборка состояла из 84 человек (42 мальчика и 42 девочки), средний возраст 8,1 лет, в большинстве своем назвавших себя белорусами.

Для выявления позитивности/негативности представлений о членах своей и других этнических групп была использована модифицированная методика М. Баррета [16].

Согласно этой методике детям последовательно давались три коробки, на которых было написано «русские», «белорусы», «украинцы» и три набора карточек из 16 характеристик (восемь положительных и восемь отрицательных): «чистый», «грязный», «счастливый», «грустный», «спокойный», «агрессивный», «умный», «глупый», «трудолюбивый», «ленивый», «дружелюбный», «недружелюбный», «хороший», «плохой», «приятный», «неприятный». Испытуемый должен был распределить карточки с 16 характеристиками поочередно для представителей русского, белорусского и украинского этноса, если посчитает, что данная характеристика применима к ним (положить карточку в коробку) или отложить в сторону, если он чувствует, что она не подходит для описания русских, белорусов, украинцев. В итоге для каждой описываемой этнической группы было посчитано общее количество выборов по каждой характеристике и по каждой выборке (рис. 1—3).

Согласно полученным результатам при описании смоленскими школьниками представителей своего (русского) этноса больше всего выборов получили положительные характеристики: «умный» — 98%, «хороший» — 96%, «дружелюбный» — 94%, «счастливый», «трудолюбивый» — по 92%, «спокойный» — 87%,

«чистый» — 82%, «приятный» — 78%. Из негативных характеристик дети чаще всего выбирали «грустный» — 29%, «ленивый» — 22%, «агрессивный» — 18% (см. рис. 1).

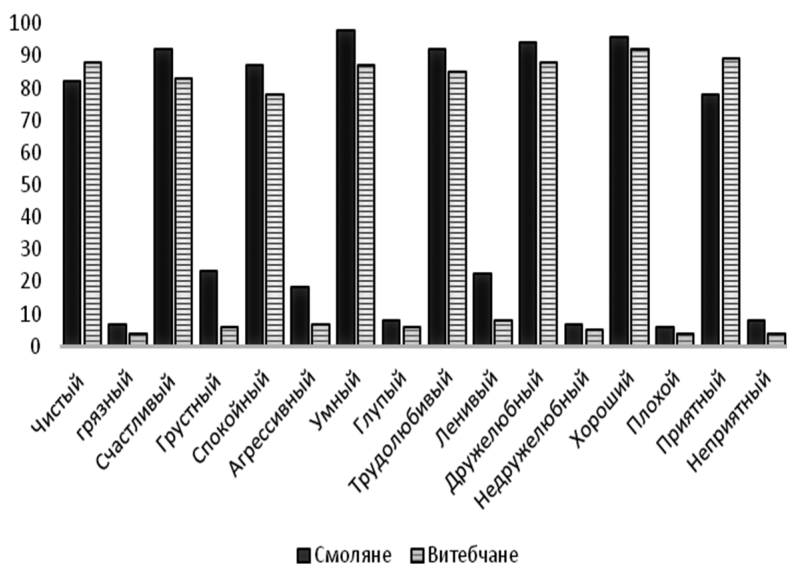


Рис. 1. Частота выбора характеристик младшими школьниками г. Смоленска и г. Витебска при описании русских (%)

При описании витебскими школьниками представителей русского этноса положительные характеристики также получили большую долю выборов, хотя и меньшую (в среднем на 6—7%), чем при описании смоленскими школьниками: «хороший» — 92%, «приятный» — 89%, «дружелюбный», «чистый» — по 88%, «умный» — 87%, «трудолюбивый» — 85%, «счастливым» — 83%, «спокойный» — 78%. Из негативных характеристик витебские школьники при описании русских, так же как и смоленские школьники, чаще всего выбирали: «ленивый» — 8%, «агрессивный» — 7%, «грустный» — 6% (см. рис. 1).

После проведения математической обработки данных с применением углового преобразования Фишера (ϕ^* — критерий) было получено, что при описании представителей русского этноса русские школьники чаще, чем белорусские, из положительных характеристик выбирают характеристику «умный» $\phi_{\text{ЭМП}}^* = 2,778$, $p < 0,01$, а из негативных — характеристики «грустный» $\phi_{\text{ЭМП}}^* = 3,25$, $p < 0,01$; «агрессивный» $\phi_{\text{ЭМП}}^* = 2,197$, $p < 0,05$; «ленивый» $\phi_{\text{ЭМП}}^* = 2,488$, $p < 0,01$, тогда как белорусские дети при описании представителей русского этноса чаще, чем русские, используют характеристику «приятный» $\phi_{\text{ЭМП}}^* = 1,958$, $p < 0,05$.

Как видим, автостереотип и гетеростереотип русских состоят в целом из положительных характеристик и обладают большой согласованностью между собой. Кроме того, при описании представителей русского этноса русские школьники в отличие от белорусских имеют тенденцию к более частому выбору не только положительных, но и негативных характеристик, что объясняется возрастными особенностями формирования этнической идентичности. Известно, что в пред-подростковом возрасте происходят изменения в отношении к собственной этни-

ческой группе от абсолютно позитивного к оценке, содержащей наряду с позитивными, нейтральные и даже негативные характеристики [10; 16; 19].

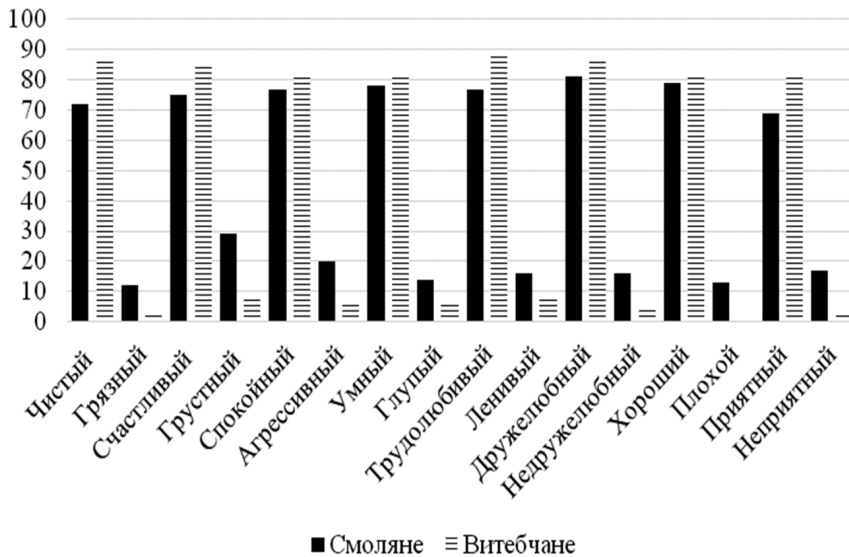


Рис. 2. Частота выбора характеристик младшими школьниками г. Смоленска и г. Витебска при описании белорусов (%)

Описание смоленскими школьниками представителей белорусского этноса (см. рис. 2) также содержит положительные характеристики, хотя частота выбора их несколько меньше, чем при описании представителей своего этноса (см. рис. 1). Так, доля выбора положительных характеристик при описании белорусов составила: «дружелюбный» — 81%, «хороший» — 79%, «умный» — 78%, «трудолюбивый», «спокойный» — по 77%, «счастливый» — 75%, «чистый» — 72%, «приятный» — 69%. Среди негативных характеристик смолянами чаще всего выбирались следующие: «грустный» — 29%, «агрессивный» — 20%, «неприятный» — 17%, «недружелюбный», «ленивый» — по 16%.

Описание витебскими школьниками представителей своего (белорусского) этноса (см. рис. 2) с помощью положительных характеристик имеет более высокий процент по сравнению с описанием белорусов смоленскими детьми, — «дружелюбный» — 95%, «хороший» — 94%, «приятный» — 93%, «умный», «счастливый» — по 92%, «чистый» — 90%, «трудолюбивый», «спокойный» — по 89%. Из негативных характеристик при описании белорусов витебские дети чаще всего называли «грустный» — 14% и «ленивый» — 8%.

При сравнении автостереотипов и гетеростереотипов белорусов также наблюдается сходство между ними. В целом, образ белорусов в представлениях витебских и смоленских школьников позитивный. Математическая обработка данных показала, что в описании представителей белорусского этноса статистически значимых различий в выборе положительных характеристик между русскими и белорусскими школьниками, не выявлено, тогда как в выборе негативных характеристик такие различия есть. Русские школьники чаще, чем белорусские, используют характеристики «грустный» $\varphi_{ЭМП}^* = 3,56, p < 0,01$; «агрессивный»

$\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 2,591; p < 0,01$, «неприятный» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 4,051, p < 0,01$. Иными словами, русские младшие школьники оказались более критичными как по отношению к описанию представителей своего (русского), так и к описанию другого (белорусского) этноса. Это не противоречит взглядам других исследователей, согласно которым дети в данном возрасте могут демонстрировать меньшее предпочтение в пользу своей группы, но сохранять некоторые предубеждения против других групп [10; 16; 19].

Сравнительный анализ представлений смоленских школьников о русском и белорусском этносе выявил более позитивное отношение их к представителям своего (русского) этноса. Так, смоленские дети чаще приписывают представителям своего этноса (автостереотип) характеристики «счастливый» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 3,008, p < 0,01$, «умный» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 4,245, p < 0,01$, «трудолюбивый» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 2,635, p < 0,01$, «дружелюбный» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 2,673, p < 0,01$, а представителям белорусского этноса (гетеростереотип) — характеристики «недружелюбный» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 1,752, p < 0,05$, «неприятный» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 1,668, p < 0,05$.

Сравнение стереотипов витебских школьников о русском и белорусском этносе не выявило статистически значимых различий между ними, за исключением одной характеристики. Витебские дети чаще приписывают представителям русского этноса характеристику «хороший» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 1,873, p < 0,05$, чем представителям своего (белорусского) этноса. Отсутствие статистически достоверных различий между представлениями о белорусах и русских в сознании витебских младших школьников объясняется, скорее всего, территориальной, культурной близостью двух народов, распространенностью русского языка и наличием тесных кровно-родственных связей среди белорусов Витебской области и отсутствием разделения между этими народами, а значит, отсутствием и четкого осознания различий между ними.

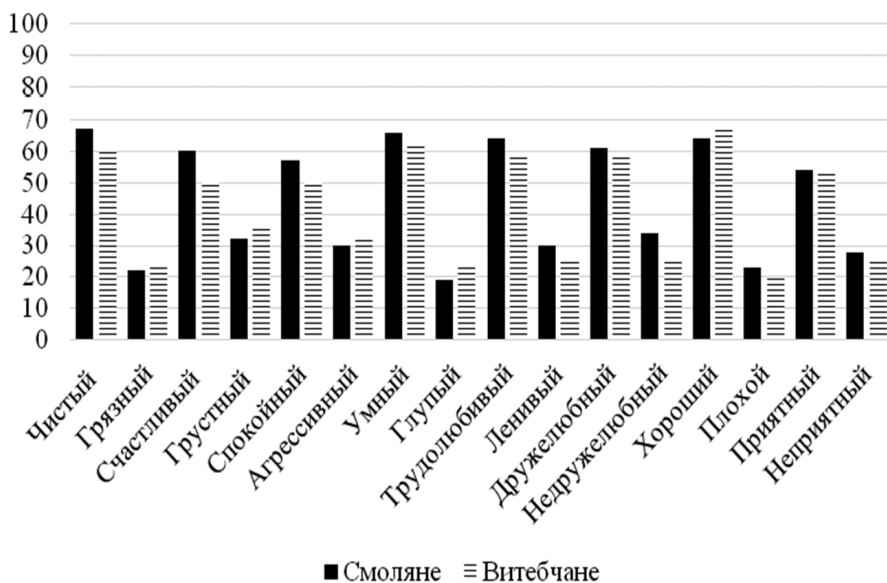


Рис. 3. Частота выбора характеристик младшими школьниками г. Смоленска и г. Витебска при описании украинцев (%)

При описании смоленскими школьниками украинцев (см. рис. 3) положительные качества получили наименьшее число выборов по сравнению с описанием представителей белорусского и тем более своего (русского) этноса: «чистый» — 67%, «умный» — 66%, «трудолюбивый», «хороший» — по 64%, «дружелюбный» — 61%, «спокойный» — 57% и «приятный» — 54%. Негативные качества, наоборот, получили наибольшее число выборов: «недружелюбный» — 34%, «грустный» — 32%, «агрессивный», «ленивый» — по 30%, «неприятный» — 28%, «плохой» — 23%, «грязный» — 22%, «глупый» — 19%.

В описании представителей украинского этноса витебскими учащимися (см. рис. 3) наблюдается та же картина, что и у смоленских учащихся: доля выбора положительных характеристик при описании украинцев наименьшая среди описываемых трех этносов («хороший» — 67%, «умный» — 63%, «чистый» — 60%, «трудолюбивый» — 58%, «дружелюбный» — 58%, «приятный» — 54%, «спокойный» и «счастливый» по 50%), а доля выбора негативных прилагательных — наивысшая («грустный» — 36%, «агрессивный» — 33%, «недружелюбный» — 26%, «ленивый» — 26%, «неприятный» — 25%, «грязный» — 24%, «глупый» — 23%, «плохой» — 20%).

Между описаниями смоленских и витебских школьников относительно представителей украинского этноса статистически значимых различий не получено, кроме одной характеристики: русские школьники чаще, чем белорусские, используют характеристику «ленивый» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 2,488, p < 0,01$.

Однако, сравнивая частоту выбора характеристик смоленскими и витебскими школьниками при описании представителей своих этносов с частотой выбора ими прилагательных при описании представителей украинского этноса, мы получили достоверные различия практически по всем характеристикам, причем и смоленские, и витебские дети приписывают представителям своих этносов (соответственно русскому и белорусскому) чаще положительные качества, а представителям украинского этноса — отрицательные. Так, смоленские школьники приписывают русским чаще, чем украинцам, следующие характеристики: «счастливый» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 5,005, p < 0,01$, «спокойный» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 4,458, p < 0,01$, «умный» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 5,978, p < 0,01$, «трудолюбивый» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 4,509, p < 0,01$, «дружелюбный» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 5,45, p < 0,01$, «хороший» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 5,843, p < 0,01$, «приятный» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 3,331, p < 0,01$. В то же время украинцам смоленские дети чаще, чем русским, приписывают такие характеристики как «грязный» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 2,744, p < 0,01$, «агрессивный» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 1,817, p < 0,05$, «глупый» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 2,074, p < 0,05$, «недружелюбный» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 4,484, p < 0,01$, «неприятный» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 3,356, p < 0,01$.

Аналогичная картина характерна и для витебских детей. Частота выбора ими для белорусов положительных прилагательных «чистый» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 4,141, p < 0,01$, «счастливый» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 4,932, p < 0,01$, «спокойный» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 4,517, p < 0,01$, «умный» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 2,8, p < 0,01$, «трудолюбивый» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 4,776, p < 0,01$, «дружелюбный» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 4,297, p < 0,01$, «хороший» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 2,314, p < 0,01$, «приятный» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 3,869, p < 0,01$ статистически значимо выше, чем для украинцев. Частота выбора белорусскими детьми негативных характеристик при описании украинцев выше, чем при описании белорусов: «грязный» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 5,178, p < 0,01$, «грустный» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 4,517,$

$p < 0,01$, «агрессивный» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 4,478$, $p < 0,0$, «глупый» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 3,214$, $p < 0,01$, «недружелюбный» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 4,102$, $p < 0,01$, «плохой» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 4,614$, $p < 0,01$, «неприятный» $\varphi_{\text{ЭМП}}^* = 5,36$, $p < 0,01$.

Иными словами, гетеростереотип смоленских и витебских школьников по отношению к представителям украинского этноса характеризуется преобладанием положительных характеристик над негативными. Однако частота выбора положительных характеристик при описании украинцев как смоленскими, так и витебскими детьми достигает наименьших результатов, тогда как частота выбора отрицательных характеристик — наивысших по сравнению с частотой выбора при описании русских и белорусов. Данный факт, скорее всего, объясняется неблагоприятной политической ситуацией на Украине, влиянием средств массовой информации, негативного отношения к Украине со стороны части взрослого населения России и Белоруссии, в том числе, возможно, и со стороны ближайшего социального окружения школьников [17; 29]. В подобных условиях автоматически снижается уровень безопасности и психологической защищенности личности. В ответ на угрозу безопасности, как показывают исследования, происходит усиление этнической идентичности, которое может сопровождаться этноцентристскими стереотипами, предубеждениями к представителям той группы, от которой может исходить опасность (реальная или мнимая), уклонением от тесного взаимодействия с ними и в итоге интолерантностью в межэтническом взаимодействии [4; 27].

Проведенный анализ результатов эмпирического исследования позволяет сделать следующее **заключение**.

В автостереотипах русских и белорусских младших школьников отмечается явное доминирование позитивных характеристик над негативными. При этом частота выбора смоленскими школьниками положительных качеств при характеристике русских, а витебскими — при характеристике белорусов является наиболее высокой, что согласуется с результатами других исследований, согласно которым дети выражают более позитивное эмоциональное отношение к собственной этнической группе, чем к любой другой. Более того, наблюдается определенная степень совпадения между смоленскими и витебскими младшими школьниками в приписывании положительных и отрицательных характеристик представителям русского и белорусского этносов.

Наличие позитивного образа собственной группы и достаточно благоприятный образ другой свидетельствует о позитивной этнической идентичности исследуемых нами младших школьников и выступает индикатором благоприятного межэтнического взаимодействия между представителями русского и белорусского этносов.

В то же время гетеростереотипы смоленских и витебских школьников относительно представителей украинского этноса оказались менее позитивными, чем автостереотипы и гетеростереотипы по отношению к русским и белорусам.

Позитивность/негативность представлений о членах своей этнической группы (автостереотипы) и о других (гетеростереотипы) этнических группах выступает существенным показателем степени выраженности эмоционального компонен-

та этнической идентичности русских и белорусских детей младшего школьного возраста; это подчеркивает, что для них важно ощущать себя частью определенной этнической общности, испытывать органичную потребность в безопасности этнической идентичности, особенно в условиях неопределенности, социальной напряженности, ксенофобии.

Полученные данные позволяют увидеть уязвимые места в формировании стереотипов представителей близкородственных славянских народов, длительное время проживающих в тесном соседстве и имеющих много общего в своем развитии, а также обозначить основные направления коррекционно-профилактической работы, нацеленной на развитие способности детей судить об отдельных людях на основании внутренних, а не внешних характеристик, находить различия между людьми из одной и той же этнической группы и сходство между людьми разных этнических групп. Эффективным направлением снижения этнической предубежденности, учитывая психологические особенности детей данной возрастной категории, на наш взгляд, может быть знакомство с другими этническими культурами, их картиной мира и образом жизни, закрепленных прежде всего в народном фольклоре — пословицах, поговорках, загадках, народных сказках.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г.* Этническая социализация подростка. М., 2000.
- [2] *Беляева Е.В.* Формирование этнической идентичности младших школьников средствами фольклорных произведений // Актуальные проблемы исследования массового сознания: Материалы 2-й Международной научно-практической конференции. Пенза: Пензенский государственный университет, 2015. С. 125—142.
- [3] *Бучек А.А.* Психологические закономерности функционирования этнического самосознания в полиэтнической среде: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. Санкт-Петербург, 2012.
- [4] *Гриценко В.В.* Этническая идентичность и социально-психологическая адаптация // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2006. Т. 6. Вып. 1/2. С. 62—70.
- [5] *Гриценко В.В., Орлова А.П.* Фольклор в формировании этнической идентичности младших школьников (на примере российской и белорусской школы) // Искусство и культура. 2016. № 2(22). С. 92—102.
- [6] *Дагбаева С.Б.* Этническая идентичность младших школьников в изменяющихся социокультурных условиях // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2013. № 1 (21). С. 20—27.
- [7] *Дробижева Л.М.* Российская и этническая идентичность: противостояние или совместимость // Россия реформирующаяся. М., 2002.
- [8] *Замалетдинова З.И.* Формирование межэтнической толерантности младших школьников // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 6 (49). С. 54—56.
- [9] *Кожурова А.А.* Формирование ценностных отношений младших школьников к этническим традициям в условиях поликультурной среды. Якутск, 2015.
- [10] *Куфтяк Е.В.* Возрастные особенности системы представлений о своей и чужих национальных групп // Ребенок в современном обществе: культура и этнос: сб. науч. тр. Кострома, 2010. С. 45—53.
- [11] *Лейпанова И.Б.* Становление этнической идентичности младшего школьника в процессе обучения // Фундаментальные исследования. 2014. № 12. С. 1758—1761.

- [12] *Мирошниченко В.В.* Хакасские народные игры как средство формирования этнического самосознания младших школьников // *Обучение и воспитание: методики и практика*. 2014. № 11. С. 179—183.
- [13] *Михайлова И.В., Прокопьева М.М.* Формирование этнической идентичности средствами национального костюма саха // *Система ценностей современного общества*. 2012. № 25. С. 100—104.
- [14] *Мухлынкина Ю.В.* Этническая идентичность (сущность, содержание и основные тенденции развития): дисс. ... канд. филос. наук. М., 2011.
- [15] *Панич О.Е.* Исследование содержания и направленности этнических стереотипов школьников (на материале ассоциативного эксперимента) // *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2011. № 18. С. 217—221.
- [16] Развитие национальной этнолингвистической и религиозной идентичности у детей и подростков. М., 2001.
- [17] *Реутов Е.В.* Влияние украинского кризиса на этнические стереотипы россиян // *Власть*. 2015. № 6. С. 145—149.
- [18] *Рождественская Р.Л.* Развитие этнокультурной идентификации личности ребёнка средствами лингвокраеведения в процессе изучения русского языка // *Научный результат*. Серия: Педагогика и психология. 2016. Том 2. № 1. С. 51—56.
- [19] *Романова О.Л.* Развитие этнической идентичности у детей и подростков: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1994.
- [20] *Рыжова С.В.* Этническая идентичность в контексте толерантности. М., 2011.
- [21] *Снежкова И.А.* К проблеме изучения этнического самосознания у детей и юношества. (По материалам г. Киева и Закарпатской области) // *Советская этнография*. 1982. № 1. С. 80—88.
- [22] *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология: учебник. Изд. 5-е, испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2014.
- [23] *Татарко А.Н., Лебедева Н.М., Козлова М.А.* Роль модернизации образа жизни в трансформации этнической идентичности // *Вопросы психологии*. 2006. № 2. С. 156—166.
- [24] *Тихонова И.В.* Взаимосвязи показателей психического здоровья с уровнями развития этнической идентичности детей // *Ребенок в современном обществе: культура и этнос*: сб. науч. тр. Кострома, 2010. С. 63—75.
- [25] *Фарукишин М.Х.* Взаимодействие этнической и гражданской идентичностей // *Казанский педагогический журнал*. 2015. № 1 (108). С. 125—130.
- [26] *Фомина Ю.И.* Особенности проявлений этнической толерантности в младшем школьном возрасте // *В мире научных открытий*. 2014. № 11.12 (59). С. 4727—4751.
- [27] *Хотинец В.Ю.* Этническая идентичность и толерантность. Екатеринбург, 2002.
- [28] *Шамионов Р.М.* Этническая социализация и ее эффекты в мире изменений // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития*. 2008. Том 1. № 1-2. С. 3—11.
- [29] *Шетинина Е.В.* Этнический стереотип в условиях масскультурного дискурса // *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2013. № 1 (11). С. 190—195.

Поступила в редакцию 09.08.2016

Принята к печати 14.10.2016

AUTO- AND HETEROSTEREOTYPES AS INDICATORS OF EXPRESSIVENESS DEGREE IN PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN'S ETHNIC IDENTITY EMOTIONAL COMPONENT

V.V. Gritsenko, Yu.V. Brazhnik

Smolensk University for Humanities
Gertsena str., 2, Smolensk, Russia, 214014

A.P. Orlova

Vitebsk State University named after P.M. Masherov
Chapaeva str., 30, Vitebsk, Belarus, 210033

The article deals with the results of the empirical research devoted to the study of Russian and Belarusian primary school age children's representations about members of their (autostereotypes) and other (heterostereotypes) ethnic groups in the conditions of Russian-Belarusian border area. The study involved students of 2-3 grades from the towns Smolensk (N = 83) and Vitebsk (N = 84). The diagnostic study was carried out using a modified procedure by M. Barretta. The analysis of the results showed that auto- and heterostereotypes of the Russians and Belarusians are characterized by predominance of positive characteristics over negative ones. At the same time the decrease in the proportion of positive characteristics and the increase of the negative ones regarding the Ukrainians is marked which can be explained by the present situation in Ukraine, the influence of the media and public opinion on the primary school age children's perception of the representatives from the Ukrainian ethnic group. It is highlighted that positiveness / negativeness of the stereotypes is an indicator of the expressiveness degree of ethnic identity emotional component. The conclusion about the importance of corrective and preventive work aimed at the development of positive ethnic identity as an integral part of social identity that promotes the integrity of self-image acquisition, the formation of subjective well-being and psychological security of primary school age children is drawn.

Key words: ethnic identity, ethnic stereotypes, ethnic group, in-group, out-group, the Russians, the Belarusians, the Ukrainians, primary school age children

REFERENCES

- [1] Belinskaya E.P., Stefanenko T.G. *Etnicheskaya socializaciya podrostanta [Ethnic socialization of adolescent]*. Moscow, 2000.
- [2] Belyaeva E.V. Formirovanie etnicheskoy identichnosti mladshih shkolnikov sredstvami folklornyh proizvedenij [Forming ethnic identity in primary schoolchildren by means of folklore tales]. *Aktualnye problemy issledovaniya massovogo soznaniya: Materialy 2-i Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Topical problems of studying public consciousness: Proceedings of II International Applied Science Conference]*. Penza: PSU Publ., 2015, pp. 125–142.
- [3] Buchek A.A. *Psikhologicheskie zakonomernosti funkcionirovaniya etnicheskogo samosoznaniya v polijetnicheskoy srede [Psychological regularities of ethnic self-consciousness functioning in political sphere]*. Doctor of Psychology Thesis]. St. Petersburg, 2012.
- [4] Gritsenko V.V. Etnicheskaja identichnost i socialno-psihologicheskaja adaptaciya [Ethnic identity and socially-psychological adaptation]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Ser. Filosofija. Psikhologija. Pedagogika [News of Saratov University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy]*, 2006, vol. 6, no 1/2, pp. 62–70.
- [5] Gritsenko V.V., Orlova A.P. Folklor v formirovanii etnicheskoy identichnosti mladshih shkolnikov (na primere rossijskoj i belorusskoj shkoly) [Folklore in forming ethnic identity in primary schoolchildren]. *Iskusstvo i kultura [Art and Culture]*, 2016, no 2(22), pp. 92–102.

- [6] Dagbaeva S.B. Etnicheskaja identichnost mladshih shkolnikov v izmenjajushhihsya sociokulturnyh usloviyakh [Ethnic identity of primary schoolchildren in changed socio-cultural conditions]. *Vestnik KRAUNC. Gumanitarnye nauki* [KRAUNC Bulletin. Humanities], 2013, no 1(21), pp. 20—27.
- [7] Drobizheva L.M. Rossijskaya i etnicheskaya identichnost: protivostoyanie ili sovместimost [Russian and ethnical identity: confrontation or compatibility]. *Rossiya reformirujushhayasya* [Reforming Russia]. Moscow, 2002.
- [8] Zamaletdinova Z.I. Formirovanie mezhetnicheskoj tolerantnosti mladshih shkolnikov [Forming inter-ethnic tolerance in primary schoolchildren]. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* [World of science, culture, education], 2014, no 6 (49), pp. 54—56.
- [9] Kozhurova A.A. *Formirovanie cennostnyh otnoshenij mladshih shkolnikov k etnicheskim traditsiyam v usloviyah polikulturnoj sredy* [Forming value attitudes of primary schoolchildren to ethnic traditions in the conditions of poly-cultural environment]. Yakutsk, 2015.
- [10] Kuftjak E.V. Vozrastnye osobennosti sistemy predstavlenij o svoej i chuzhijh nacionalnyh grupp [Age peculiarities of system of representations about own and other ethnic groups]. *Rebenok v sovremennom obshhestve: kultura i etnos* [Child in modern society: culture and ethnos]. Kostroma, 2010, pp. 45—53.
- [11] Lejpanova I.B. Stanovlenie etnicheskoj identichnosti mladshego shkolnika v processe obucheniya [Ethnic identity formation in primary schoolchildren in the process of education]. *Fundamentalnye issledovaniya* [Fundamental research], 2014, no 12, pp. 1758—1761.
- [12] Miroshnichenko V.V. Hakasskie narodnye igry kak sredstvo formirovaniya etnicheskogo samosoznaniya mladshih shkolnikov [Khakas folk games as means for forming ethnic consciousness in primary schoolchildren]. *Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika* [Training and education: methods and practice], 2014, no 11, pp. 179—183.
- [13] Mikhailova I.V., Prokopeva M.M. Formirovanie etnicheskoj identichnosti sredstvami nacionalnogo kostyuma saha [Forming ethnical identity by means of the Sakha national costume]. *Sistema cennostej sovremennogo obshhestva* [Modern society value system], 2012, no 25, pp. 100—104.
- [14] Muhlynkina Ju.V. *Etnicheskaja identichnost (sushhnost, soderzhanie i osnovnye tendencii razvitiya)* [Ethnic identity (essence, content and main trends of development)] Ph.D. Thesis. Moscow, 2011.
- [15] Panich O.E. Issledovanie soderzhanija i napravlenosti etnicheskikh stereotipov shkolnikov (na materiale asociativnogo eksperimenta) [Studying the content and direction of ethnic stereotypes in schoolchildren (by the example of association experiment)]. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* [Psychology and Pedagogy: methods and problems of practical application], 2011, no 18, pp. 217—221.
- [16] *Razvitie nacionalnoj etnolingvistichej i religioznoj identichnosti u detej i podrostkov* [Development of national ethnolinguistic and religious identity in children and adolescents]. Moscow, 2001.
- [17] Reutov E.V. Vliyanie ukrainskogo krizisa na etnicheskie stereotipy rossijan [Influence of Ukrainian crisis on ethnic stereotypes of Russians]. *Vlast* [Authority], 2015, no 6, pp. 145—149.
- [18] Rozhdestvenskaya R.L. Razvitie etnokulturnoj identifikacii lichnosti rebjonka sredstvami lingvokraevedeniya v processe izucheniya russkogo yazyka [Development of ethnic cultural identification of child's personality by means of linguistic regional ethnography in the process of studying the Russian language]. *Nauchnyj rezultat. Seriya pedagogika i psikhologiya* [Scientific Result. Series: Pedagogy and Psychology], 2016, vol. 2, no 1, pp. 51—56.
- [19] Romanova O.L. *Razvitie etnicheskoj identichnosti u detej i podrostkov*: [Developing ethnic identity in children and adolescents] Ph.D. Thesis. Moscow, 1994.
- [20] Ryzhova S.V. *Etnicheskaya identichnost v kontekste tolerantnosti* [Ethnic identity in the context of tolerance], Moscow, 2011.
- [21] Snezhkova I.A. K probleme izucheniya etnicheskogo samosoznaniya u detej i yunoshestva (Po materialam g. Kieva i Zakarpatskoj oblasti) [On the problem of studying ethnic consciousness in children and young people (By the example of Kiev and Transcarpathian Regio)]. *Sovetskaya etnografiya* [Soviet ethnography], 1982, no 1, pp. 80—88.

- [22] Stefanenko T.G. *Etmopsikhologija: Uchebnik* [Ethnopsychology: Manual]. Moscow: Aspekt Press, 2014.
- [23] Tatarko A.N., Lebedeva N.M., Kozlova M.A. Rol modernizacii obraza zhizni v transformacii etnicheskoi identichnosti [Role of modernising lifestyle in transforming ethnic identity]. *Voprosy psikhologii* [Psychological Issue], 2006, no 2, pp. 156–166.
- [24] Tihonova I.V. Vzaimosvyazi pokazatelej psikhicheskogo zdorovya s urovniami razvitiya etnicheskoi identichnosti detej [Interrelation of indicators of mental health with levels of development of ethnic identity in children]. *Rebenok v sovremennom obshchestve: kultura i etnos* [Child in modern society: culture and ethnos]. Kostroma, 2010, pp. 63–75.
- [25] Farukshin M.H. Vzaimodejstvie etnicheskoi i grazhdanskoi identichnostej [Interaction of ethnic and civil identity]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2015, no 1 (108), pp. 125–130.
- [26] Fomina Ju.I. Osobennosti projavlenij etnicheskoi tolerantnosti v mladšem shkolnom vozraste [Peculiarities of manifestations of ethnic and cultural tolerance at primary-school age]. *V mire nauchnykh otkrytij* [In the world of scientific discoveries], 2014, no 11.12 (59), pp. 4727–4751.
- [27] Hotinec V.Ju. *Etnicheskaja identichnost i tolerantnost* [Ethnic identity and tolerance]. Ekaterinburg, 2002.
- [28] Shamionov R.M. Etnicheskaja socializaciya i ee efekty v mire izmenenij [Ethnic socialisation and its affects in the world of changes]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya* [Saratov University Review. New series. Educational Acmeology. Developmental Psychology], 2008, vol. 1, no 1-2, pp. 3–11.
- [29] Shhetinina E.V. Etnicheskij stereotip v usloviyah masskulturnogo diskursa [Ethnic stereotype in the conditions of mass cultural discourse]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya* [Science about human: humanitarian research], 2013, no 1 (11), pp. 190–195.

Received 09 August 2016

Accepted 14 October 2016

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В КОНТЕКСТЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ О ВЫСОКОМ СОЦИАЛЬНОМ СТАТУСЕ

М.Е. Сачкова, И.Н. Тимошина

Московский государственный психолого-педагогический университет
ул. Сретенка, 29, Москва, Россия, 127051

В статье представлены результаты исследования социальных представлений студентов о высоком статусе в обществе, где психологическое благополучие выступает интегральным компонентом. В ходе анализа литературы выявлено, что в юношеском возрасте ключевым фактором определения психологического благополучия выступает успешное самоопределение личности в обществе, а также достижение определенного статуса. Помимо этого, в период студенчества можно наблюдать становление социальных представлений в контексте личностного и профессионального самоопределения. Целью нашего исследования стало изучение структуры и специфики социальных представлений студентов о высоком статусе в современном обществе. Мы предположили, что представления студентов о высоком положении в социуме должны включать компоненты психологического благополучия. В ходе проведения исследования была использована методика П. Вержеса для исследования структуры социальных представлений. Полученные 594 ассоциации были подвергнуты категориальному анализу. В исследовании было обнаружено, что структурные компоненты психологического благополучия (по К. Рифф) находят свое отражение в характеристиках социального представления о высоком статусе. Был сделан вывод о том, что в социальных представлениях современной молодежи высокостатусный человек представляется как психологически благополучная личность, что подтверждает гипотезу исследования.

Ключевые слова: психологическое благополучие, социальные представления, социальный статус, лидерство, студенты

Современный темп жизни в мегаполисе навязывает его жителю постоянную и быструю смену деятельности. В связи с этим часто возникает повышенная утомляемость, что в дальнейшем может приводить к психосоматическим и личностным расстройствам. Кроме того, социальные, экономические, политические кризисы также неблагоприятно влияют на оценку качества жизни людей. В свете перечисленных проблем особое значение приобретает такой показатель качества жизни, как уровень психологического благополучия личности.

На данный момент существует несколько взглядов на трактовку понятия «психологическое благополучие». Гедонистический подход описывает психологическое благополучие в дихотомии «удовлетворенность — неудовлетворенность». При этом достижение психологического благополучия возможно при успешной социальной адаптации. Эвдемоническое понимание данного вопроса связано с тем, что личностный рост и самореализация рассматривается в качестве главного и самого необходимого элемента психологического благополучия. Комплексный подход к определению данного понятия был предложен К. Рифф. Она выделила шесть компонентов психологического благополучия, основанных на по-

зitivном функционировании личности в окружающей ее среде [15]: 1) высокая автономия и способность противостоять мнению большинства, вести себя нестандартно; 2) возможность управлять окружающей средой, т.е. преодолевать трудности, овладевать различными видами деятельности; 3) личностный рост, подразумевающий желание и стремление учиться, развиваться; 4) позитивные отношения с окружающими, способность сопереживать, быть открытым для общения и обладать развитыми коммуникативными навыками; 5) наличие целей, ощущение ценности своего существования; 6) положительная самооценка себя и своей жизни в целом, самопринятие. Таким образом, психологическое благополучие включает в себя характеристики, направленные как на отношение человека к самому себе, так и на его отношения к социальному миру в широком смысле слова.

Вместе с тем среда оказывает влияние на самовосприятие личности. При этом человеку в зависимости от его принадлежности к той или иной социальной группе необходимо принимать различные нормы поведения и соответствующие роли. Групповая идентичность оказывает влияние на социальные представления личности [14]. Социальные представления — это цепочки идей, метафор и образов, более или менее свободно связанных друг с другом, выражающие отношение группы к социально значимому объекту [2; 5]. Основными функциями социальных представлений являются конструирование и поддержание социальной идентичности, облегчение коммуникации, ориентация поведения индивида. Изучение социальных представлений является актуальной задачей, так как их динамика, трансформация могут демонстрировать значимые изменения в культуре. Ведь изменение представления обусловлено тем, что оно перестает быть способом объяснения окружающей реальности и поведения в обыденной жизни. Социальные представления, в свою очередь, формируются в процессе коммуникации членов той или иной группы, в ходе их постоянного взаимодействия, благодаря которому приобретает общий репертуар интерпретаций того или иного явления.

Период студенчества является значимым в сфере изучения социальных представлений, так как именно на данном возрастном этапе можно наблюдать факторы и закономерности формирования социальных представлений в динамике профессионального и личностного самоопределения. Изучая социальные представления о благополучии в студенческой среде, О.С. Машарская выявила, что обыденные представления о благополучии студентов складываются из таких критериев, как здоровье, материальное положение, профессиональная деятельность, семейное благополучие, дружеское общение, положение в обществе, альтруизм, духовное удовлетворение, саморазвитие, значимость сферы обучения [9]. Близкое к понятию «благополучие» понятие «успех» изучалось Р.М. Шамионовым и А.Р. Тугушевой, которые определили ядерную структуру представления [13]. По мнению психологов, она состоит из умения общаться, знания норм этикета, уверенности в собственных силах, значимости и ценности доверия, профессионального мастерства, возможности максимально раскрыть и проявить себя, умения переживать за окружающих и ощущать полноту сил и энергии. Следующее понятие «счастье» изучено в различных сферах жизни на выборке молодых людей [8]. Боль-

шинство участвующих в исследовании студентов определило счастье в качестве синонима благополучия. Согласно результатам исследования, наибольший процент согласованности ответов встречается в сфере оценки счастья в межличностных отношениях — 51% респондентов выразили его как «понимание». Действительно, одной из наиболее значимых задач в период юношества наравне с профессиональным определением является формирование устойчивых и успешных межличностных отношений [7]. На момент окончания вуза молодые люди решают ключевой вопрос о месте, которое они займут в системе социальных и прежде всего статусных отношений. При этом статус может быть рассмотрен и в качестве межличностного компонента, и как составляющая отношений внутри большой социальной группы. Статус — это положение индивида в структуре групповых или социальных отношений, которое определяет его права и обязанности. Он тесным образом связан с ролью, которую человек должен выполнять в соответствии с ожиданиями группы. Таким образом, за статусом закрепляется определенный комплекс действий, который в дальнейшем должен быть реализован в ролевом поведении личности. Каждый человек включен не в одно социальное отношение или социальную организацию, а является своеобразным пересечением множества связей, взаимодействует с другими людьми и выполняет различные функции [12]. В связи с этим у личности формируется не один статус, а целый набор статусов, находящихся в определенной иерархии. Однако вопрос о том, как взаимосвязан статус с другими социально-психологическими характеристиками личности, а также ее самооценкой, переживаниями эмоционального благополучия (неблагополучия), все еще остается до конца не изученным.

Комплексная возрастная модель психологического благополучия личности была предложена О.А. Идобаевой. Психологическое благополучие как функционально-динамическое состояние, по мнению автора должно быть рассмотрено на психофизиологическом, индивидуально-психологическом и ценностно-смысловом уровнях, а также включать анализ возрастнo-специфической ситуации развития [6]. Главной задачей в период юности является определение места личности в обществе, самоопределение. Проведенное О.А. Идобаевой исследование показало, что большинство респондентов в возрасте 20—21 года не имеют сформированных новообразований юношеского периода (таких как рефлексия, осознание собственной индивидуальности; сформированность конкретных жизненных планов; установка на сознательное построение собственной жизни; активное развитие самосознания и собственного мировоззрения). Это негативно сказывается на самоактуализации личности и ее психологическом благополучии. Кросс-культурное исследование взаимосвязи психологического благополучия и социальной активности личности показало значительные различия в результатах выборов российских и французских студентов [3]. Так, для российской молодежи субъективным критерием благополучия выступает внутренний фактор, т.е. удовлетворенность своей деятельностью, достижение независимости и социально активная позиция, в то время как французы больше ориентированы на внешний критерий — престиж и признание в социальной среде. Кроме того, уровень субъективного благополучия в выборке французской молодежи существенно выше.

Данные факты, несомненно, способствуют повышению интереса к исследованиям структурных составляющих представлений как о статусе в обществе, так и о психологическом благополучии.

Целью нашего исследования стало изучение структуры и специфики социальных представлений студентов о высоком статусе в современном обществе. Мы предположили, что представления студентов о высоком положении в социуме должны включать компоненты психологического благополучия. Выборку составили 151 респондент (57 юношей и 94 девушки) — студенты 3 курсов московских вузов, средний возраст которых — 19,8 лет.

В ходе проведения исследования были использованы следующие методики.

1. Методика П. Вержеса для изучения структуры социальных представлений. Согласно данной методике полученные ассоциации по интересующей проблематике подвергаются категориальному анализу, с учетом двух критериев: частоты проявления того или иного понятия в ответах, а также ранга этого понятия, являющегося критерием его важности для респондента. Пересечение этих двух параметров образует четыре области представлений (таблица): ядро (важные и часто встречаемые категории); зона периферии, которая подразделяется на часто встречаемые, но не высокочаастотные категории; мнение меньшинства (значимые, но редко встречаемые понятия); вторая зона периферии (наименее важные и редко встречаемые).

2. Ассоциации, полученные с помощью методики П. Вержеса, были оценены респондентами с точки зрения субъективной значимости каждой из приведенных ассоциаций для описания феномена по шкале от 0 до 10, а также давалась ее эмоциональная оценка, где 0 — очень негативная характеристика, а 7 — максимально положительная характеристика.

В ходе исследования представлений студентов о высокостатусном человеке было получено 594 ассоциации. Анализ данных позволил выделить 18 групп характеристик (таблица). В ядро социального представления вошли два блока: авторитетность и влияние, а также власть и доминирование. Обе эти характеристики указывают на значимость данного человека в окружающей его среде, причем референтность может быть выражена через уважение, косвенное влияние на мнение других, а может проявляться в качестве прямого давления, в том числе с помощью властных полномочий. Устойчивое положение в структуре социальных представлений о высоком статусе этих характеристик подкрепляет показатель субъективной значимости. Для категории «авторитетность и влияние» он составляет 8,44 (из возможных 10), для категории «власть и доминирование» — 8,71. Однако эмоциональная оценка позитивности этих качеств ниже среднего значения других групп характеристик и составляет 5,77 и 5,24 соответственно.

Одна из частей периферической системы представления состоит из ассоциаций, которые часто проявляются, но имеют более низкий ранг. К этой группе относятся волевые черты личности, высокие интеллектуальные показатели, материальная составляющая (деньги, богатство), а также активность и решительность в деятельности. Данная группа может выступать, с одной стороны, средством достижения высокой референтности, которая отражена в зоне ядра (личностные

и деятельные черты), с другой стороны — ее результатом (материальная сторона). Вторая часть периферической системы описывает преимущественно мнение меньшинства исследуемой группы, так как включает группы ассоциаций с высоким рангом, однако низкой частотой. К ней относятся успешность, ответственность, уважение других, уверенность в себе, а также указание на занимаемые руководящие должности. Как видно, эти группы качеств более узконаправленные. Они служат для уточнения характеристик, входящих в ядро представления. При этом стоит отметить, что категория «руководство», в которую вошли такие ассоциации, как «чиновник», «президент», «директор», имеет наиболее нейтральную эмоциональную оценку (4,17). Вторая периферическая система — наименее устойчивая и подвержена ситуативным влияниям. В нее входят хорошее образование, харизма, порядочность и надежность, спокойствие и устойчивость, высокоразвитые коммуникативные качества, эмпатичные черты. Стоит отметить, что в представлениях о человеке, занимающем высокое положение в обществе, проявляется тенденция к преобладанию маскулинных гендерных ролей (авторитет, власть, сильная личность, решительность и др.), что может быть объяснено устоявшимся стереотипным представлением о высоком статусе и лидерстве как социальной роли мужчины [1]. Похожая тенденция отмечена в исследовании Н.И. Нефедовой, показавшем, что юноши соотносят понятие успеха с мужчиной, однако девушки отождествляют успешного человека с матерью [10].

Таблица

Структура социальных представлений студентов о высоком статусе в обществе

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	< 2,9	≥ 2,9
≥ 33	Авторитет, влияние (52; 2,35)	Сильная, волевая личность (63; 2,9)
	Власть, доминирование (41; 2,27)	Высокие интеллектуальные показатели (70; 3,03)
		Деньги, богатство (34; 3,21)
		Решительность (36; 3,47)
		Активность (41; 3,54)
< 33	Успешность (21; 1,81)	Порядочность, надежность (23; 2,96)
	Ответственность (27; 2,33)	Харизма (20; 3,10)
	Руководитель (24; 2,33)	Спокойствие, устойчивость (20; 3,25)
	Уважение (20; 2,55)	Образование (27; 3,26)
	Уверенность в себе (21; 2,81)	Коммуникативные навыки (31; 3,39)
		Эмпатия (23; 3,61)

Подводя итоги анализа социального представления о высоком статусе в обществе, мы сравнили полученные группы характеристик с компонентами психологического благополучия (по К. Рифф), в результате чего была обнаружена интересная закономерность. Все категории, обуславливающие психологическое благополучие личности, находят свое отражение в характеристиках социального представления о высоком статусе. Так, к параметру «автономия» можно отнести ассоциативную группу «власть, доминирование», так как она отражает независимую и превосходящую других людей позицию. Параметр «управление окружающей средой», подразумевающий активную, компетентную деятельность, со-

чается с группами «решительность» и «активность». «Личностный рост» можно соотнести с группами «высокие интеллектуальные показатели», «образование». Критерий «позитивные отношения с окружающими» проявляется в группах «порядочность, надежность», «коммуникативные навыки», «эмпатия» и в характеристиках отношений к высокостатусным людям — «авторитет, влияние», «уважение». Параметр «наличие цели в жизни», на наш взгляд, проявляется в содержании представления о высокостатусном человеке как «сильной, волевой личности», способной идти до конца в своих решениях. Наконец, «самопринятие» отражается в представлениях студентов в качестве «уверенности в себе».

На основании данного анализа можно сделать вывод о том, что в социальных представлениях современной молодежи высокостатусный человек представляется как психологически благополучная личность, что подтверждает гипотезу исследования. Подкрепление этого вывода можно найти в работе Я.И. Павлоцкой, которая выявила связь психологического благополучия студентов с наличием опыта близких позитивных отношений, который служит основой для выстраивания в дальнейшем конструктивной системы отношений к другим людям, миру и себе [11]. Подобную связь раскрыла С.А. Водяха, в работе которой отмечается, что «лидерство положительно связано с положительными эмоциями, позитивными отношениями и осмысленностью жизни» [4. С. 99]. Таким образом, сделанные нами предварительные выводы о взаимосвязи содержания представлений молодежи о высоком статусе с компонентами психологического благополучия требуют дальнейшей проверки и углубленного анализа. Перспективным для продолжения подобных исследований, на наш взгляд, является также изучение социальных представлений студентов и о низкостатусном человеке, а также выявление особенностей социальных представлений студентов, самих занимающих в своих учебных группах разное статусное положение.

Практическое применение полученных результатов возможно в условиях консультативно-тренинговой работы с молодежью, направленной на формирование позитивной групповой идентичности, развитие самосознания, а также в рамках сопровождения и создания психологически благополучной среды как в образовательной сфере, так и в индивидуальном контексте каждого студента.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Бендас Т.В.* Психология лидерства: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 448 с.
- [2] *Бовина И.Б.* Социальная психология здоровья и болезни. М.: Аспект Пресс, 2007. 256 с.
- [3] *Бочарова Е.Е.* Взаимосвязь субъективного благополучия и социальной активности личности: кросс-культурный аспект // Социальная психология и общество. 2012. № 4. С. 53—63.
- [4] *Водяха С.А.* Взаимосвязь достоинств характера студентов с показателями психологического благополучия // Педагогическое образование в России. 2014. № 2.
- [5] *Донцов А.И., Емельянова Т.П.* Концепция социальных представлений в современной французской психологии. М.: Изд-во МГУ, 1987. 128 с.
- [6] *Идобаева О.А.* К построению модели исследования психологического благополучия личности: психолого-развитийный и психолого-педагогический аспекты // Вестн. Том. гос. ун-та. 2011. № 351. С. 128—124.
- [7] *Кон И.С.* Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.

- [8] *Лейффрид Н.В.* Социальные представления о счастье у молодежи // Вестник Омского университета. 2009. № 1.
- [9] *Машарская О.С.* Кросскультурные различия социальных представлений студентов о благополучии: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Курск, 2012.
- [10] *Нефедова Н.И.* Социальные представления об успехе // Вестник ВолГУ. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2003. № 3. С. 141—146.
- [11] *Павлоцкая Я.И.* Соотношение психологического благополучия и социально-психологических характеристик личности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Волгоград, 2015.
- [12] *Сачкова М.Е.* Западноевропейский подход к исследованию феноменов власти и статусных отношений в группах разного типа [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2010. № 5.
- [13] *Шамионов Р.М., Тугушева А.Р.* Представления о социальной успешности и самоопределении молодежи [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2009. № 3.
- [14] *Gaffié B.* Confrontations des Représentations Sociales et construction de la réalité. Journal International sur les Représentations Sociales. 2004. Vol. 2. No 1. P. 6—19.
- [15] *Ryff C.D.* Psychological well-being in adult life // Current Direction in Psychological Science. 1995. No 4. P. 99—104.

Поступила в редакцию 13.09.2016

Принята к печати 17.10.2016

PSYCHOLOGICAL WELL-BEING IN THE CONTEXT OF STUDENTS SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT HIGH SOCIAL STATUS

M.E. Sachkova, I.N. Timoshina

Moscow State University of Psychology and Education
Sretenka str., 29, Moscow, Russia, 127051

The article presents the results of the study of social representations in students about the high status in a society where psychological well-being acts as an integral component. During the analysis of literature it has been revealed that at youthful age, a key factor in determining psychological well-being is a successful self-identity in society, as well as the achievement of a certain status. In addition, during this period there can be observed the formation of social representations in the context of personal and professional self-determination. The object of our research was to study the structure and specificity of the social representations in students about the high status in modern society. We hypothesized that the perceptions of students about the high position in society must include the components of psychological well-being. In the course of the research P. Verges' method was used to study the structure of social representations. The 594 associations obtained were subjected to a categorical analysis. In the study it was found out that the structural components of psychological well-being (K. Riff) are reflected in the characteristics of the social representations of high status. It was concluded that according to the social representations of the modern young people a person of a high status is represented as a psychologically prosperous person, which confirms the hypothesis of the study.

Key words: psychological well-being, social representations, social status, leadership, students

REFERENCES

- [1] Bendas T.V. *Psikhologiya liderstva*: Uchebnoe posobie [Leadership psychology: textbook]. St. Peterburg: Piter, 2009. 448 p.
- [2] Bovina I.B. *Sotsialnaya psikhologiya zdorovya i bolezni* [Social psychology of health and disease]. Moscow: Aspekt Press, 2007. 256 p.
- [3] Bocharova E.E. Vzaimosvyaz subektivnogo blagopoluchiya i sotsialnoy aktivnosti lichnosti: krosskulturnyy aspekt [The relationship of subjective well-being and social activity of personality: cross-cultural aspect]. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2012, no 4, pp. 53–63.
- [4] Vodyakha S.A. Vzaimosvyaz dostoinstv kharaktera studentov s pokazatelyami psikhologicheskogo blagopoluchiya [The interconnection of the virtues of character of students with indicators of psychological well-being]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2014, no. 2.
- [5] Dontsov A.I., Emelyanova T.P. *Kontseptsiya sotsialnykh predstavleniy v sovremennoy frantsuzskoy psikhologii* [The concept of social representations in modern French psychology]. Moscow: MSU Publ., 1987. 128 p.
- [6] Idobaeva O.A. K postroeniyu modeli issledovaniya psikhologicheskogo blagopoluchiya lichnosti: psikhologo-razvitiynny i psikhologo-pedagogicheskiy aspekty [To build a research model of psychological well-being of personality: psycho-development and psycho-pedagogical aspects]. *Vestn. Tom. gos. un-ta* [Journal Of Tomsk State University], 2011, no 351, pp. 128–124.
- [7] Kon I.S. *Psikhologiya ranney yunosti* [Psychology of early adolescence]. Moscow: Prosveshchenie, 1989. 256 p.
- [8] Leyfrid N.V. Sotsialnye predstavleniya o schaste u molodezhi [Social representations of happiness in young people]. *Vestnik Omskogo universiteta* [Herald of Omsk university], 2009, no 1.
- [9] Masharskaya O.S. *Krosskulturnye razlichiya sotsialnykh predstavleniy studentov o blagopoluchii*: aftoref. diss. ... kand. psikhol. nauk [Cross-cultural differences of the social representations in students about the well-being: Ph.D. Thesis Abstract]. Kursk, 2012.
- [10] Nefedova N.I. Sotsialnye predstavleniya ob uspekhe [Social representations about the success]. *Vestnik VolGU. Seriya 7: Filosofiya. Sotsiologiya i sotsialnye tekhnologii* [Journal of Volgograd State University. Philosophy. Sociology and Social Technologies], 2003, no 3, pp. 141–146.
- [11] Pavlotskaya Ya.I. *Sootnoshenie psikhologicheskogo blagopoluchiya i sotsialno-psikhologicheskikh kharakteristik lichnosti*: aftoref. diss. ... kand. psikhol. nauk [Correlation of psychological well-being and socio-psychological characteristics of personality: Ph.D. Thesis Abstract]. Volgograd, 2015.
- [12] Sachkova M.E. Zapadnoevropeyskiy podkhod k issledovaniyu fenomenov vlasti i statusnykh otnosheniy v gruppakh raznogo tipa [Elektronnyy resurs] [The West European Approach to Research of Phenomena of the Power and Status Relations in Groups of Different Type]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychology of Science and Education], 2010, no 5.
- [13] Shamionov R.M., Tugusheva A.R. Predstavleniya o sotsialnoy uspeshnosti i samoopredelenii molodezhi [Elektronnyy resurs] [Social Success and Self-Determination Representations in Youth]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychology of Science and Education], 2009, no 3.
- [14] Gaffié B. Confrontations des Représentations Sociales et construction de la réalité. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 2004, vol. 2, no 1, pp. 6–19.
- [15] Ryff C.D. Psychological well-being in adult life. *Current Direction in Psychological Science*, 1995, no 4, pp. 99–104.

Received 13 September 2016

Accepted 17 October 2016

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

КОНТЕКСТНО-ЭМПИРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

С.В. Щербатых

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

И.Г. Мегрикян

Адыгейский государственный университет
ул. Первомайская, 208, Майкоп, Россия, 385000

Статья посвящена проблеме формирования математической компетентности обучающихся в системе высшего гуманитарного образования. Анализ научной литературы и педагогический опыт авторов показал, что, несмотря на многочисленные исследования, проводимые в этой области, идея сопряжения математического образования гуманитариев с их общекультурной, общеметодологической и общепрофессиональной подготовкой остается нереализованной. На наш взгляд, при проектировании математической подготовки гуманитариев необходимо опираться на теорию деятельности, которая объединяет основные положения методики, педагогики, психологии, такие как принципы и методы обучения, проблемы учета особенностей мышления обучающихся, повышения их уровня познавательной активности, воспитания личности в целом.

В статье представлены составляющие математической компетентности, критериальные показатели, этапы и уровни ее формирования. Для формирования математической компетентности предлагается применять контекстно-эмпирический подход и разработанную на его основе организационно-педагогическую модель (основные элементы данной модели описаны в статье). Выделены и раскрыты педагогические условия эффективного формирования математической компетентности обучающихся в системе профильного гуманитарного образования.

Ключевые слова: контекстно-эмпирический подход, математическое образование, математическая компетентность, система высшего гуманитарного образования

Возросшие требования общества к качеству подготовки специалистов, переход к компетентностной модели в образовании, необходимость повышения обще-

культурной и общеметодологической подготовки определяют новые ориентиры математической подготовки в системе высшего гуманитарного образования, направленные на изменение результата обучения и обеспечение нового качества математической компетентности [1].

Наблюдаемое в последние годы снижение интереса к изучению математических дисциплин, низкий уровень овладения основными знаниями, умениями и навыками и математической культурой в целом, вызывают необходимость повышения фундаментальности подготовки, интеллектуализации учебной деятельности, развитие творческих способностей обучающихся.

Актуальным становится вопрос о формировании нового, интегрированного способа мышления, целостного знания и научного мировоззрения [11—13; 15]. Достичь этого возможно через интеграцию математического и гуманитарного знаний, которая обеспечивает:

- формирование у обучающихся универсальных знаний, способствующих их успешной адаптации в быстро изменяющихся социально-экономических условиях;

- целостное и разностороннее гуманитарное и математическое образование для понимания законов окружающей действительности, формирования мировоззрения;

- овладение обобщенными способами мышления, деятельности, самостоятельное приобретение новых знаний, тем самым реализуя потребность в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни [4; 6].

Формирование математической компетентности обучающихся в системе высшего гуманитарного образования должно строиться на сочетании компетентностного, культурологического, деятельностного и контекстного подходов [5; 10].

Контекстный подход определяет цели и результат образования, обеспечивает сближение учебного процесса и будущей профессиональной деятельности посредством отражения ее предметного и социального содержания в различных формах учебной деятельности, что способствует профессиональному становлению и развитию будущих выпускников [2; 3].

Культурологический подход представляет содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт.

Деятельностный подход лежит в основе организации математического образования и направлен на развитие познавательных мотивов, мышления, сознания и личности обучающегося, создания условий для активизации его внутреннего потенциала.

Под математической компетентностью понимается способность и готовность использовать в практической деятельности математическую символику, понятийный аппарат и средства математизации для оперативного решения задач, как профессиональной, так и смежных областях деятельности [7; 8].

В ходе нашей работы нами были выделены составляющие математической компетентности, критериальные показатели, этапы и уровни ее формирования (рис. 1).

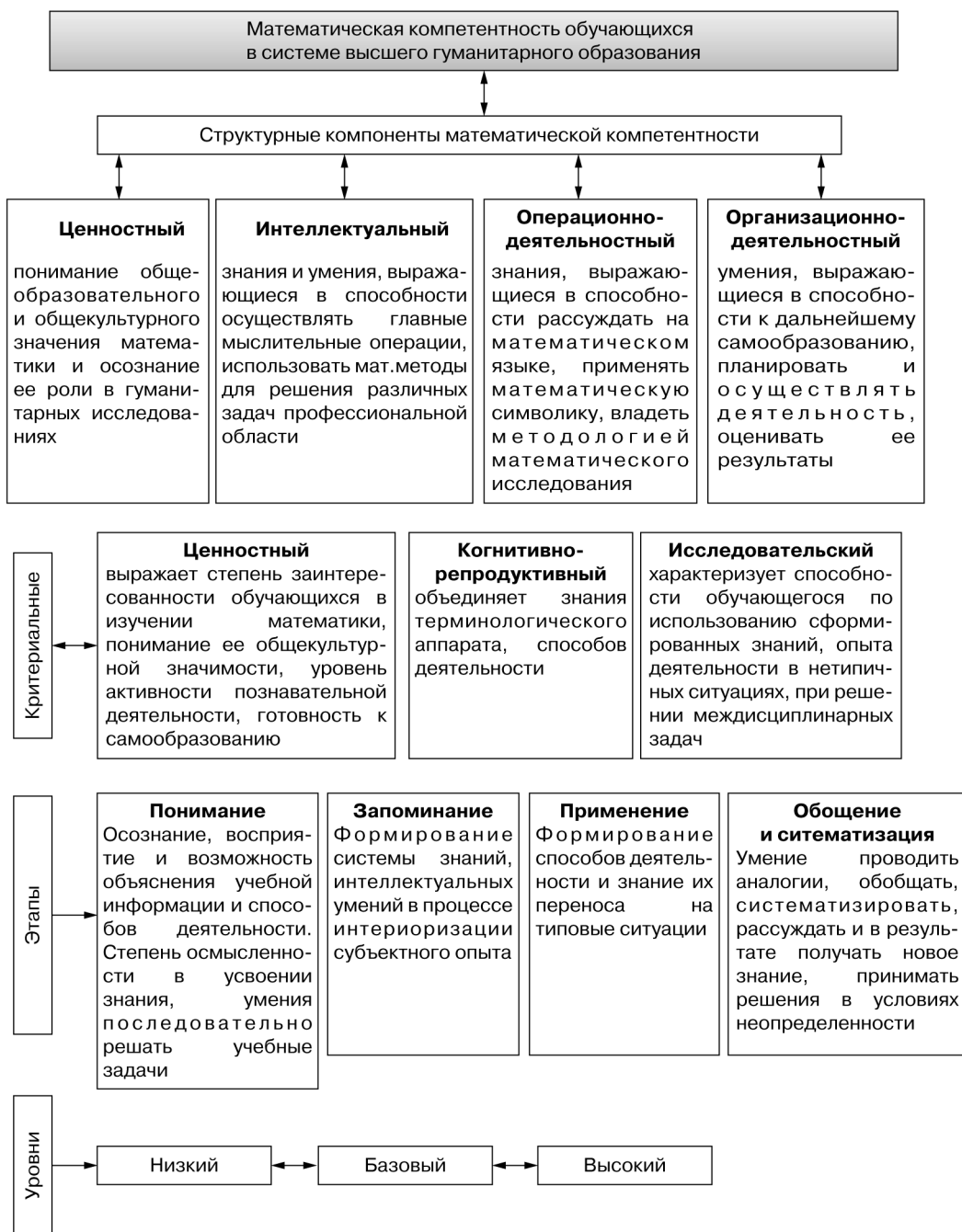


Рис. 1. Составляющие математической компетентности

Для решения обозначенных выше задач был разработан контекстно-эмпирический подход. В нашем понимании подход — это доминирующая идея обучения, представляющая собой совокупность форм, методов и способов приобретения обучающимися социального опыта и максимального развития их личности как субъекта окружающей действительности.

Контекстно-эмпирический подход мы рассматриваем как такую организацию процесса обучения, которая предполагает субъектно-деятельностное проектирование образовательного процесса на основе использования профессионального контекста, что приводит к активному преобразованию субъектного опыта студента (интериоризация деятельности) в устойчивые умственные процессы [9].

Контекстно-эмпирический подход реализуется через сочетание субъектно-деятельностного и контекстного способов обучения. С помощью последнего мы проектируем содержательную сторону процесса образования, а субъектно-деятельностный определяет характер усвоения полученных знаний.

На основе контекстно-эмпирического подхода была спроектирована организационно-педагогическая модель формирования математической компетентности, которая приведена в соответствие с общепринятыми представлениями о ее структурных компонентах (целевой, концептуальный, мотивационно-ценностный, содержательный, технологический, рефлексивно-оценочный), функционально связанных и составляющих определенную целостную систему (рис. 2). Остановимся на наиболее важных из них.

Содержательный компонент. Описывает принципы, в соответствии с которыми определяется содержание математического образования, раскрывает особенности его конструирования, которое должно быть ориентировано на методологическую, теоретическую, технологическую подготовку выпускника к дальнейшему образованию и профессиональной деятельности, на формирование и развитие потребностей и умений использования научного содержания и аппарата математики на практике, обеспечение мотивации к обучению, развитие мышления и интеллекта.

Определим совокупность принципов, реализация которых должна стать основой формирования содержания математической подготовки в системе профильного гуманитарного образования (рис. 3).

Технологический компонент. Определяет способы, методы, средства и формы овладения математическим аппаратом для решения задач гуманитарной сферы. Данный компонент выполняет функцию передачи и воспроизведения содержания реализуемого процесса.

Основными методами, обеспечивающими продуктивную реализацию контекстно-эмпирического подхода, являются: проблемное обучение, метод проектов, технология дебатов, исследовательский метод, метод «малых» групп, кейс-метод и др. Проектная или исследовательская деятельность обучающихся — это возможность максимального раскрытия их творческого потенциала, позволяющая проявить себя индивидуально или в группе, показать свои знания в той или иной области науки и направлена на приобретение опыта через собственные исследовательские изыскания. При этом опыт сначала непосредственно добывается самим субъектом познания, и только потом усваивается, преломляясь через призму собственных взглядов и представлений.

Приведем пример исследовательской задачи, представленной в виде последовательных подзадач, каждая из которых соответствует определенному виду деятельности и направлена на формирование математической компетентности (табл. 1).



Рис. 2. Организационно-педагогическая модель формирования математической компетентности



Рис. 3. Совокупность принципов, лежащих в основе формирования содержания математической подготовки

Для эффективного формирования математической компетентности обучающихся в системе профильного гуманитарного образования были выделены педагогические условия, способствующие этому процессу, под которыми мы понимаем совокупность взаимосвязанных мер, обеспечивающих эффективность математического образования гуманитариев.

Таблица 1

Составляющие процесса математической подготовки

Составляющие процесса, основанного на контекстно-эмпирическом подходе	Формируемые математические компетенции	Виды заданий
Постановка проблемы	Владеет главными мыслительными операциями (анализ, синтез, сравнение, классификация). Умеет абстрагироваться, отсекаать несущественные признаки и выделять существенные	Провести анализ современного состояния общества. Сформулировать проблемы, характеризующие его
Перевод качественных признаков в количественную форму	Умеет осуществлять аналитическую деятельность (анкетирование, тестирование). Умеет осуществлять поиск информации и ее систематизацию по определенным критериям. Умеет планировать и организовывать собственную исследовательскую деятельность. Умеет находить рациональные способы получения информации	Сформировать базу данных по поставленной проблеме, с использованием методов тестирования
Упорядочение и формализация исходных данных	Умеет обобщать и систематизировать условие поставленной задачи и способы ее решения. Умеет представлять исходную информацию в различном виде, с целью ее компактного изложения и возможности применения математических методов исследования. Умеет использовать математический язык для формализации различной информации	Построить на основе сформированной базы данных вариационный ряд, гистограмму и полигон частот
Отбор данных	Владеет выборочным методом как средством систематизации информации	Сформировать из общего объема информации, на основе одного из известных в статистике способов отбора данных, выборку
Поиск адекватной математической модели	Владеет минимальным понятийным аппаратом математической науки, необходимым в профессиональной деятельности, для продолжения образования, освоения смежных областей знания. Владеет современными способами научного познания. Умеет применять математические методы в исследованиях явлений и процессов окружающего мира	Существует ли зависимость между количеством детей в семье от ее среднедушевого дохода?
Построение математической модели	Умеет строить и использовать модели для описания и прогнозирования различных явлений. Умеет проводить математическую обработку исходной информации с целью получения некоторых обобщенных показателей, характеризующих изучаемое явление	Оценить зависимость уровня активности населения в выборный период от их возраста (на примере Республики Адыгея)
Перевод количественных признаков в качественную форму	Умеет проводить сравнительный анализ полученных результатов	Интерпретировать математическое решение на языке в терминах исследуемого объекта

Педагогическими условиями эффективного формирования математической компетентности обучающихся являются: формирование у них мотивационно-ценностного отношения к изучению математики в процессе раскрытия ее общенаучного и общеобразовательного потенциала, а так же преимуществ применения математических методов в различных областях знания, в том числе и гуманитарной; обеспечение наглядной интерпретации учебной информации с привлечением гуманитарных знаний в качестве контекста и эмпирических методов для освоения математических понятий, алгоритмов и методов; организация математической подготовки как поэтапного овладения приемами математизации, в процессе формализации учебной информации, сопровождающееся активизацией процесса интериоризации деятельности обучающихся [14].

Формирование математической компетентности в системе высшего гуманитарного образования, концептуальной основой которого выступает контекстно-эмпирический подход, позволяет органично вписать математику в освоение будущей профессиональной деятельности, способствует интеграции наук и овладению более широким спектром методов научного познания.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Байдено В.И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): метод. пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
- [2] *Вербицкий А.А.* Контекстное обучение и становление новой образовательной парадигмы. Жуковский: Изд-во МИМ ЛИНК, 2000. 41 с.
- [3] *Вербицкий А.А.* Теория контекстного обучения как основа педагогических технологий // Среднее профессиональное образование. 1998. № 1. С. 25—27.
- [4] *Гаваза Т.А.* Математика для гуманитариев. Трудности. Пути преодоления // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Естественные и физико-математические науки. 2008. № 6. С. 101—110.
- [5] *Гальперин П.Я.* Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. М., 1968. 135 с.
- [6] *Далингер В.А., Кальт Е.А., Филоненко Л.А. и др.* Развивающее обучение математике: состояние, проблемы, перспективы. Омск: ООО ИПЦ «Сфера», 2007. 376 с.
- [7] *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
- [8] *Осмоловская И.М.* Ключевые компетенции в образовании: их смысл, значение и способы формирования // Директор школы. 2006. № 8. С. 64—69.
- [9] *Теплов Б.М.* Избранные труды: в 2 т. М.: Изд-во «Педагогика», 1985. Т. 1. 385 с.
- [10] *Тестов В.А.* Фундаментальность образования: современные подходы // Педагогика. 2006. № 4. С. 3—9.
- [11] *Тюнников Ю.С.* Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательной работе СПТУ. М.: Изд-во АПН СССР, 1988. 47 с.
- [12] *Шикин Е.В., Шикина Г.Е.* Гуманитариям о математике. Пути знакомства. Основные понятия. Методы. Модели. М.: УРСС, 2009. 272 с.
- [13] *Шикин Е.В., Шикина Г.Е.* Из опыта преподавания математики студентам гуманитарных факультетов классических университетов // Математика и информатика в естественнонаучном и гуманитарном образовании: сб. Мн., 2012. С. 46—49.

- [14] Шкерица Л.В. Профессионально-ориентированная учебно-познавательная деятельность студентов в процессе математической подготовки в педвузе: дисс. ... д-ра пед. наук. Красноярск, 2004. 332 с.
- [15] Яворук О.А. Перспективы дидактики межпредметных связей // *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 2. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6031> (дата обращения: 02.09.2016).

Поступила в редакцию 08.09.2016

Принята к печати 14.10.2016

CONTEXT AND EMPIRICAL APPROACH TO FORMATION OF MATHEMATICAL COMPETENCE IN STUDENTS OF HUMANITARIAN TRAINING DIRECTIONS AT UNIVERSITY

S.V. Shcherbatykh

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

I.G. Megrikyan

Adyghe State University
Pervomayskaya str., 208, Maikop, Russia, 385000

The article deals with the formation of students' mathematical competence in higher humanitarian education. The scientific literature analysis and pedagogical experience has shown that in spite of the numerous studies conducted in this area, the idea of coupling mathematical education of the humanitarians with their cultural, methodological and professional training remains. In our opinion, the design of mathematical training of the humanitarians must rely on the theory of activity, which brings together the main statements of methodology, pedagogy, psychology, such as the principles and methods of teaching, the problems of the peculiarities of students' thinking, the increase of the level of their cognitive activity, the person's education as a whole.

The article presents the components of mathematical competence, criteria indicators, stages and levels of its formation. For the formation of mathematical competence it is proposed to apply context-empirical approach and developed on the basis of its organizational and pedagogical model (the main elements of this model are described in the article). In conclusion the pedagogical conditions of effective formation of mathematical competence in students in the system profile of humanitarian education are highlighted and revealed.

Key words: context and empirical approach, mathematical education, mathematical competence, the system of humanitarian education in the university

REFERENCES

- [1] Baydenko V.I. *Kompetentnostnyy podkhod k proektirovaniyu gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya (metodologicheskie i metodicheskie voprosy): metod. posobie* [The competence approach to the design of state educational standards of higher professional education (methodological and methodical problems)]. Moscow: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2005. 114 p.

- [2] Verbitskiy A.A. *Kontekstnoe obuchenie i stanovlenie novoy obrazovatelnoy paradigmy* [Context training and the formation of a new educational paradigm]. Zhukovskiy: MIM LINK Publ., 2000. 41 p.
- [3] Verbitskiy A.A. *Teoriya kontekstnogo obucheniya kak osnova pedagogicheskikh tekhnologiy* [The theory of contextual teaching as the basis of educational technology]. *Srednee professionalnoe obrazovanie* [Secondary vocational education], 1998, no 1, pp. 25—27.
- [4] Gavaza T.A. Matematika dlya gumanitariyev. Trudnosti. Puti preodoleniya [Mathematics for the humanitarians. Difficulties. The ways of overcoming]. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Estestvennye i fiziko-matematicheskie nauki* [Bulletin of the Pskov State University: Series “Natural and Physics-mathematical Sciences”], 2008, no 6, pp. 101—110.
- [5] Galperin P.Ya. *Formirovanie znaniy i umeniy na osnove teorii poetapnogo usvoeniya umstvennykh deystviy* [The formation of knowledge and skills based on the theory of gradual mastering of mental actions]. Moscow, 1968. 135 p.
- [6] Dalinger V.A., Kalt E.A., Filonenko L.A. et al. *Razvivayushchee obuchenie matematike: sostoyanie, problemy, perspektivy* [Developing mathematical education: status, problems, prospects]. Omsk: OOO IPTs “Sfera”, 2007. 376 p.
- [7] Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [The key competence as effectively targeted basis of the competence approach in education]. *Trudy metodologicheskogo seminar “Rossiya v Bolonskom protsesse: problemy, zadachi, perspektivy”* [Works of the methodological seminar “Russia in the Bologna process: problems, tasks, perspectives”]. Moscow: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva pod-gotovki spetsialistov, 2004. 40 p.
- [8] Osmolovskaya I.M. Klyuchevye kompetentsii v obrazovanii: ikh smysl, znachenie i sposoby formirovaniya [The key competences in education: their essence, significance and methods of the formation]. *Direktor shkoly* [School Director]. 2006, no 8, pp. 64—69.
- [9] Teplov B.M. *Izbrannyye trudy* [Selected works]: in 2 volumes. Moscow: “Pedagogika” Publ., 1985. Vol. 1. 385 p.
- [10] Testov V.A. Fundamentalnost obrazovaniya: sovremennyye podkhody [Fundamental education: contemporary approaches]. *Pedagogika* [Pedagogics], 2006, no 4, pp. 3—9.
- [11] Tyunnikov Yu.S. *Metodika vyyavleniya i opisaniya integrativnykh protsessov v uchebno-vospitatelnoy rabote SPTU* [Methodology of identifying and describing of integrative processes in the educational work of the vocational school]. Moscow: APS URSS Publ., 1988. 47 p.
- [12] Shikin E.V., Shikina G.E. *Gumanitariyam o matematike. Puti znakomstva. Osnovnye ponyatiya. Metody. Modeli* [Mathematics for humanitarians. The ways of introduction. The basic concepts. Methods. Models]. Moscow: URSS, 2009. 272 p.
- [13] Shikin E.V., Shikina G.E. Iz opyta prepodavaniya matematiki studentam gumanitarnykh fakul'tetov klassicheskikh universitetov [From the experience of teaching mathematics to students of the humanitarian faculties of classical universities]. *Matematika i informatika v estestvennonauchnom i gumanitarnom obrazovanii: sbornik* [Mathematics and Computer Science in the Natural and Social Science Education: Sat]. Minsk, 2012, pp. 46—49.
- [14] Shkerina L.V. *Professionalno-orientirovannaya uchebno-poznavatel'naya deyatel'nost' studentov v protsesse matematicheskoy podgotovki v pedvuze* [Professionally oriented cognitive training activity of students in the process of mathematical training in the pedagogical higher educational institution]. Doctor of Pedagogy Thesis. Krasnoyarsk, 2004. 332 p.
- [15] Yavoruk O.A. Perspektivy didaktiki mezhpredmetnykh svyazey [The prospects of didactics of interdisciplinary relations]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2012, no 2. Access at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6031> (date: 02.09.2016).

Received 8 September 2016

Accepted 14 October 2016

НАШИ АВТОРЫ

Бражник Юлия Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Смоленского гуманитарного университета

E-mail: yliabr@yandex.ru

Гриценко Валентина Васильевна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и социальной психологии Смоленского гуманитарного университета

E-mail: gritsenko2006@yandex.ru

Кауфман Джеймс — Ph.D., профессор Коннектикутского университета (США)

E-mail: james.kaufman@uconn.edu

Кауфман Эллисон — Ph.D., профессор Коннектикутского университета (США)

E-mail: allison.kaufman@uconn.edu

Краснов Алексей Витальевич — кандидат психологических наук, доцент департамента менеджмента Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Пермь)

E-mail: akrasnov@hse.ru

Любарт Тодд — Ph.D., профессор Университета Декарта (Париж V), Франция

E-mail: todd.lubart@parisdescartes.fr

Мегрикян Ирина Геннадьевна — старший преподаватель кафедры прикладной математики, информационных технологий и информационной безопасности Адыгейского государственного университета

E-mail: megrikyan_ira@mail.ru

Ожиганова Галина Валентиновна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов Института психологии РАН

E-mail: galinaozhiganova@rambler.ru

Орлова Анна Петровна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социально-педагогической работы Витебского государственного университета им. П.М. Машерова (Беларусь)

E-mail: annaor39@yandex.ru

Сачкова Марианна Евгеньевна — доктор психологических наук, профессор кафедры теоретических основ социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет

E-mail: sachkova@list.ru

Тимошина Ирина Николаевна — аспирант кафедры теоретических основ социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет

E-mail: timoshina.psy@gmail.com

Хархурин Анатолий Владимирович — Ph.D., профессор Американского университета Шарджи (ОАЭ)

E-mail: akharkhurin@aus.edu

Шурухина Галина Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы

E-mail: 230659@mail.ru

Щербатых Сергей Викторович — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры математики и методики его преподавания, проректор по учебной работе Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина

E-mail: shcherserg@mail.ru

**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@pfur.ru.

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-1998-2003 с расширением *.doc; 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 статьи:

- название (полностью набрано заглавными буквами);
- инициалы и фамилия автора (авторов);
- место работы автора (для каждого автора: кафедра, лаборатория и т.п.; вуз, организация и др.);
- рабочий адрес автора (последовательность: название улицы, номер дома, название населенного пункта, страна, почтовый индекс);
- аннотация содержания статьи (150—200 слов);
- список ключевых слов (5—10);
- текст статьи (рекомендуемый объем 12000—17000 знаков с пробелами);
- 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 «**Литература**», в котором **по алфавиту** указываются выходные данные источников, на которые есть ссылки в тексте статьи (сначала на русском, затем — на иностранных языках). В самом тексте в квадратных скобках указываются номер источника в прилагаемом списке литературы, а при необходимости страницы, например: «Как отмечает И.В. Тихомирова [1]...»; «Шел по деревне, заглядывал в окна...» [2. С. 85];
- после списка литературы помещается выполненный автором перевод на английский язык названия; транслитерация фамилии, имени, отчества автора (авторов); перевод наименования организации, транслитерация адреса организации; перевод аннотации и ключевых слов;
- раздел «**References**», в котором содержится список литературы в романском алфавите (транслитерация + перевод). Этот список приводится полностью отдельным блоком, повторяя список литературы к русскоязычной части, независимо от того, имеются или нет в нем иностранные источники. Если в списке есть ссылки на иностранные публикации, они полностью повторяются в списке, готовящемся в романском алфавите.

Образец оформления в разделе «**Литература**»:

[1] *Крупнов А.И.* Психологические проблемы исследования активности человека // Вопросы психологии. — 1984. — № 3. — С. 25—33.

Образец оформления в разделе «**References**»:

[1] *Krupnov A.I.* Psikhologicheskie problemy issledovaniya aktivnosti cheloveka [Psychological problems of studying the human activity]. *Voprosy Psikhologii [Psychological Issues]*, 1984, no. 3, pp. 25—32;

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

Сведения об авторе (присылаются в отдельном файле):

- фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, ученое звание, должность (организация, факультет, кафедра — без сокращений);
- контактный телефон;
- e-mail (публикуется в разделе НАШИ АВТОРЫ).

Вопросы, связанные с требованиями к оформлению и сдаче рукописей принимаются по адресу **psyj@pfur.ru**.

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

АБОНЕМЕНТ на журнал

36432

(индекс издания)

ВЕСТНИК РУДН
Серия «Психология
и педагогика»

Количество
комплектов:

на 2016 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 2016 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 2016 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 _____

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

на 2016 год по месяцам

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

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)