

РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ



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

Том 14 № 1 (2017)

DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-1

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

Научный журнал

Издается с 2003 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-61178 от 30.03.2015 г.

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

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

- Vovina I.B., Dvoryanchikov N.V., Gayamova S.Yu., Dany L., Aim M.-A.** Health and Illness in the Russian Context: Some Socio-Psychological Comments (Здоровье и болезнь в русском контексте: несколько социально-психологических комментариев)..... 7
- Ershova R.V., Tarnow E.** Working Memory Structure Revealed in Analysis of Recall Errors (Изучение структуры рабочей памяти на основе анализа ошибок в ее функционировании) 17

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

- Минияров В.М., Эстерле А.Е.** Факторы профессионального саморазвития педагога-психолога в ходе профессиональной деятельности 26
- Кудинова И.Б., Белоусова С.С.** Взаимосвязь духовно-нравственного самосознания и самореализации личности в период взрослости..... 38
- Бочарова Е.Е.** Нравственное самоопределение старшеклассников в условиях изменяющегося общества 52

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

- Кузнецова С.А.** Связь миграционных установок жителей Магадана и особенностей их защитно-совладающего поведения 64
- Михайлова О.Б.** Характеристики проявлений креативности и инновационности у учащихся средней школы..... 76
- Добрин А.В.** Сравнительный анализ параметров variability кардиоритма у младших школьников с разным уровнем эмоционального интеллекта..... 88

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

- Карташова В.Н., Щербатых Л.Н.** Педагогические условия работы с лингвистически одаренными школьниками в системе дополнительного иноязычного образования..... 99
- Шилова Т.А., Костерева Л.И.** Психологические особенности взаимодействия старшеклассников, обучающихся на дому 110

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

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

Ответственный секретарь

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

Члены редакционной коллегии

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

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

Гагарин Александр Валерьевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Москва, Россия)

Григоренко Елена Леонидовна, доктор психологических наук, PhD, профессор Хьюстонского университета (Хьюстон, США)

Грошев Игорь Васильевич, доктор психологических наук, доктор экономических наук, профессор, Институт образования и науки (Москва, Россия)

Деркач Анатолий Алексеевич, доктор психологических наук, академик РАО, заведующий кафедрой акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Москва, Россия)

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

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

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

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

Шейнов Виктор Павлович, 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@rudn.university

Адрес редакционной коллегии серии «Психология и педагогика»:

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

Тел.: (495) 778-38-07, доб. 12-67;

e-mail: psyjournalrudn@rudn.university

Подписано в печать 24.02.2017. Выход в свет 09.03.2017. Формат 70×100/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «NewtonС».

Усл. печ. л. 10,0. Тираж 500 экз. Заказ № 41. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский университет дружбы народов» (РУДН)

117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН

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

PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA



RUDN JOURNAL OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS

VOLUME 14 NUMBER 1 (2017)

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

DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-1

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

CONTENTS

THEORETICAL AND DISCUSSION PROBLEMS OF MODERN PSYCHOLOGY

- Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V., Gayamova S.Yu., Dany L., Aim M.-A.** Health and Illness in the Russian Context: Some Socio-Psychological Comments 7
- Ershova R.V., Tarnow E.** Working Memory Structure Revealed in Analysis of Recall Errors..... 17

PROBLEMS OF PERSONALITY DEVELOPMENT

- Miniyarov V.M., Esterle A.E.** Factors of Professional Self-Development of School Psychologist in Course of Professional Practice..... 26
- Kudinova I.B., Belousuva S.S.** Relationship between Spiritual and Moral Self-Consciousness and Self-Realisation in Adulthood..... 38
- Bocharova E.E.** Moral Self-Identification of High School Students in a Changing Society..... 52

ACTUAL PROBLEMS OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY

- Kuznetsova S.A.** Correlation of migratory attitudes of Magadan inhabitants and features of their defensive-coping behaviour..... 64
- Mikhailova O.B.** Characteristics of Creativity and Innovativeness Manifestations in Students of Middle and High School..... 76
- Dobrin A.V.** Comparative Analysis of the Parameters of Heart Rate Variability in Primary School Children with Different Levels of Emotional Intelligence 88

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF EDUCATION

- Kartashova V.N., Shcherbatykh L.N.** Pedagogical Conditions of Working with Linguistically Gifted School Students in the System of Additional Foreign Language Education 99
- Shilova T.A., Kostereva L.I.** Psychological Features of Interaction of High School Students, Tutored at Home 110

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief

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

Associate Editor-in-Chief

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

Assistant to the Editor-in-Chief

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

Members of the Editorial Board

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

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

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, Moscow, Russia*)

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

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, Moscow, Russia*)

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, Moscow, Russia*)

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@rudn.university

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

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

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

e-mail: psyjournalrudn@rudn.university

Printing run 500 copies. Open price.

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Peoples' Friendship University of Russia"

6 Miklukho-Maklaya str., 117198 Moscow, Russia

Printed at RUDN Publishing House:

3 Ordzhonikidze str., 115419 Moscow, Russia,

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

О ЖУРНАЛЕ

Ежеквартальный научно-практический рецензируемый журнал по проблемам психологии, педагогики и образования «Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика» издается Российским университетом дружбы народов с 2003 года.

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 на Портале научных журналов РУДН: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>, 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>.

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 редколлегией по электронному адресу: psyj@rudn.university.

ABOUT OUR JOURNAL

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

The founder and publisher of the Journal is Peoples’ Friendship University of Russia (RUDN University).

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 on the Portal of RUDN University scientific journals: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics>. 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>.

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

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



DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-1-7-16

UDK 316.64

HEALTH AND ILLNESS IN THE RUSSIAN CONTEXT: SOME SOCIO-PSYCHOLOGICAL COMMENTS

I.B. Bovina, N.V. Dvoryanchikov, S.Yu. Gayamova

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

L. Dany, M.-A. Aim

Aix-Marseille University
Avenue R. Schuman, 3-29, Aix-en-Provence, France, 13628

Abstract. The aim of the presented article is to discuss some aspects of the cultural and social contexts of health and illness, to reveal the particularities that differentiate the understanding of health and illness kept by Russian people from other people. The special attention is paid to the particularity of the image of the world based on the Russian language. It was underlined that the Russian language provided the speaker with a wide range of opportunities to withdraw the responsibility for own actions. The analysis of health and illness particularities in the Russian language proposed by Kolesov, Fasmer is discussed in relation to the social representations and its formation. The analysis of the social context of health and illness refers to the socio-economic factors and the demographic facts, the neglect of health as one of the main feature of the social practice related to health and illness is discussed.

Key words: health, illness, social representations, culture and social contexts, the unpredictability of the world

Introduction

The rich potential of the social representations theory to study the health and illness issues has been explicitly shown in the numerous studies (Bovina, 2007, Emelyanova, 2016, Flick, 2002, Galli & Fasanelli, 1995; Jodelet, 1989, Jovchelovitch & Gervais, 1999) realised in different cultural contexts after the pioneering works by Moscovici (1961) and Herzlich (1973); the notion of utility of this theory for the further analysis of such complex objects as health and illness has been once again in the focus of the recent scientific discussions (Jodelet, 2016).

However, some last results on the social representations of health (Aim, Decarsin, Bovina & Dany, 2016) made it crucial to do a deeper analysis of the methodological aspects of the research on the social representations of health.

Another aspect of the health and illness issue that should not be disregarded is related to the cultural and social contexts that influence the social representations and determine the social practice towards health and illness. Consequently, the aim of the presented article is to discuss *some* aspects of the cultural and social contexts of health and illness, to reveal the particularities that characterise the understanding of health and illness kept

by Russian people. In other words, the main interest here is to analyse the cultural and social contexts that influence the social representations of health and illness. It should be pointed out that the comparison of social representations of health and illness in different cultural contexts is not a part of our interest in here.

By analysing Russian language Wierzbicka (Zaliznyak, Levontina & Shmelev, 2012) underlines its fundamental characteristics as emotionality, irrationality, absolutization of morality (that can be explained as a kind of preoccupation with the moral dimension, the enthusiasm to make moral judgements, the use the morality as the main dimension for judgements in different spheres of life). Another important characteristic of the Russian language is passivity, inaction; Wierzbicka describes it in the following manner: "... the feeling that the human beings are not in control of their lives and their control over events is limited; a tendency to fatalism, resignation, submissiveness" (Zaliznyak, Levontina & Shmelev, 2012, p. 189).

Following these ideas proposed by Wierzbicka, Zaliznyak with colleagues show that the Russian language provides the speaker with a wide range of opportunities to withdraw the responsibility for own actions (Zaliznyak et al., 2012). This particularity of the Russian language corresponds to one of the key ideas that form the image of the world in the language, namely — the unpredictability of the world. One can easily imagine that as a result, this unpredictability affects the behaviour and the strategies that individuals use in order to act towards the reality. This particularity is pertinent to the context of the health and illness issues, as far as the way of explanation of reality predicts the intention to take or not to take any actions.

Cultural context

In order to reveal the particularities of health and illness in the Russian cultural context one should have a closer look at the etymology of these words. The word "health" has the same roots with the word "tree" (*dorvъ*), initially, the word that was used — *su-dorv-o*¹, (it means to be strong as a tree) (Fasmer, 2004).

At the Middle Ages meaning of health referred to tree, robustness and strength. Being healthy meant being strong, sturdy like a tree (Kolesov, 2000). In the other Slavic languages one finds the same references to the tree (in particular in Polish, Belarusian and Czech languages) (Mokienko, 2005).

According to the dictionary of Russian dialects, there are more than 200 words that have common roots with the word "tree". The history of Slavic culture can be explained through these words.

The health was seen as an external characteristic, not belonging to individual, it can be given or presented to another person, as underlines Kolesov (2000) by referring to the Hypatian Codex. It was a characteristic of the individual as a member of the community, and therefore could be analyzed only as a phenomenon within the framework of "individual-community" relationships.

The individual was not responsible for his or her own health because the responsibility was shared among the members of the group, and collective action was required to heal the individual. It was necessary to wish a robust health to the individual to cure him, and

¹ **szdorvъ* — *su* «good» and *dorvo* — *tree*, literally — "(made) from good tree" (Fasmer, 2004).

in healing the individual regaining his strength (Kolesov, 2000). This action of wishing good health to others has remained in the Russian language and is accomplished every day when one says “Hello” (*Zdravstvuite*), “Salut” (*Zdorovo*), the military greeting is literally a *health wish* (*Zdraviya zhelau*). Some other phrases are also used in everyday situations, for example, the expression *na zdorov'e* (health) is used as an answer to the gratitude of another person; the expression *za zdorov'e* (for health) is used in case of drinking toast. The stereotyped form of greeting contains the wishes of strong health.

According to the last edition of «Russian associative dictionary», the most frequent words that associate with health are *strong* and *good* (Karaulov et al., 2002). The connotation of strength is still presented.

As shows the analysis proposed by Kolesov (2000), at the Middle Ages the word «illness» did not exist in the Russian language; but, of course, it does not mean that individual did not suffer from different illnesses. Illness “is the most common and dramatic event of life” (Nikolaeva, 1995, p. 207). The whole history of mankind can be represented through the history of illnesses, the fight against illnesses or the search of the ways to improve the quality of life (Nikolaeva, 1995).

This absence of the word is explained by the fact that the same word was used to refer to misfortune and its reason, so by naming misfortune one can provoke it. As a result, the word that corresponded to illness or that signified this state was under taboo. The belief in the magic power of words was very widespread at that time, and it explains the absence of the word “illness”. According to the medieval man thinking an ill person needed to get some strength in order to recover from his illness. The verb that was used to define what happened with the ill person — *boleet* — meant that the individual accumulated the strength, accumulated health, a person himself was called *bol'* (pain). This meaning of strength remained in the Russian language until now in certain words such as *bol'shoi* (big), *bol'she* (bigger).

Two words appeared in the 9th century in order to indicate illness: *nemosch'* (inability) — *nedoug* (infirmity). The roots of these words refer to strength, the prefix *ne-* indicates a reduction of strength, but not the total absence of it. Such vision of illness refers to actions to cure, it makes useful the shaman's help who heals illnesses, gives strength to an ill person, so individual has not a reduced strength, but the whole one (Kolesov, 2000).

In the codex of Prince Vladimir (dated by 966) there was a note concerning bathhouse (it named as an establishment for ill, or *nemoguschikh* (not able) (Sergeeva, 2005). In the Russian culture, bathhouse represents the way to treat the ill people and to improve the state of healthy ones. The bathhouse was always wooden, the birch broom was used for the construction. The meaning of wood, especially of birch, in relation to health and illness is reflected in the proverbs.

As Kolesov (2000) shows, the transformation of the meaning of illness happened in 10th century. At first, *being ill* meant to receive strength, then *being ill* meant to have less strength, finally, *being ill* meant to suffer from physical pain, the individual who suffered from illness was weak, he had no strength at all. This last explication of illness implicates the necessity of the other ways of treatment than the shaman's healing.

The word “illness” was used at first by the scribes in Kiev, and this word circulated in this groups of people. This word became the one to indicate suffering, pain, only after

three centuries of the Tatars' invasion, the experience of pain and suffering (Kolesov, 2000). Historically speaking, the words used to indicate illness were: pain — infirmity — inability — illness; only from the 15th century the word “illness” was used as a more general concept among the other concepts of this list (Kolesov, 2000).

A reconstruction of the representations kept by Russian people about illness based on the analysis of the Russian language and on the demographic sources shows that they were not changed a lot since the Middle Ages till the 19th century (Andreev et al., 2006). This allows us to think that the image of illness kept by Russian people at the end of the 19th century was quite different from the one in the other cultures.

In the last edition of *Russian associative dictionary* the most frequent words that associate with illness are *severe* (illness) and (illness) *of the century* (Karaulov et al., 2002). These associations probably reflect the extremity of judgements that characterise the Russian mentality.

Thus, the idea of *strength* is fundamental to explain health and illness in the Russian culture. In the psychosemantic analysis of health proposed by Vasil'eva and Filatov (2005), it was found that strength was an important element of the representation on health (the three factors were identified: namely, adaptation, inner consistency and self-realisation. Each factor had its own content, *strength* was found in the first factor — adaptation — together with such elements as norm or adequacy, performance, attractiveness, sociability, material wealth, family happiness etc.). In two studies realised among young Russians there was shown the importance of *strength* and *weakness* as the key elements to form the social representations of health and illness (Bovina, 2007), whereas, in the studies realised by the French and Italian colleagues, the social representations of health and illness are crystallised around the elements activity — inactivity (Galli & Fasanelli, 1995, Herzlich, 1973).

However, the further research (in a larger sample from children to elder people) is needed in order to answer the question about the themata (Moscovici, 2001) that generate the social representations of health and illness in the Russian culture.

The reconstruction of health and illness based on the analysis of the Russian language allows Kolesov (2000) to conclude that illness and health were perceived as two coasts of a river, they exist at the same time and they are opposed one to another in the same manner as two riversides, but still they are the parts of the river.

It should be also mentioned that the impersonal sentences¹ are frequently used to express the reasons of illness. This kind of sentences is difficult to translate into other languages (Kolesov, 2004).

Social context

The analysis of the sociological literature (Gordon et al., 1998) gives us a possibility to conclude that the Russian history is a perfect example of the neglect towards life and health of individual, because the life of a person was subordinated to the interests of community or the society; as a result the individual neglected his own health, did not

¹ The different kinds of impersonal sentences reflect the representation of «shaky external world»; it is a feature of the Russian mentality (Kolesov, 2004).

take care of it (it is important to mention that health was an individual value in the Western society, it applied the responsibility for the care about one's health).

The cultural roots of this phenomenon were analysed in the previous paragraph, here we will have a look at the social context related to health and illness.

The analysis proposed by A.G. Vishnevsky with colleagues (Andreev et al., 2006) concerning the end of the 19th — the beginning of the 20th century reveals the existence of the archaic system of illnesses and mortality determined by the socio-economic conditions of living. The vision of illnesses and its prevention by the peasant majority was not different from the one shared in the medieval period. Illnesses were seen as a punishment for sins, as a result, they should be experienced submissively, and a prayer was used as a measure to experience the illness.

The sanitary measures were considered by peasant population as one of the main ways of contamination, but in reality, the living conditions were very poor and they were favouring to contamination.

At the end of the 19th century, the inhabitants of whole villages suffered from syphilis that was transmitted from one family member to another, from neighbour to another, from people from one village to people from another etc. The spread of the illness happened during the mass celebrations (Privalova, 2000). In this case, the illness transmission rather indicates the living conditions of the peasant population, than the modes of sexual behaviour¹.

The efficacy of governmental ideas to control and to isolate people suffering from different illnesses at the end of 19th — beginning of the 20th centuries was criticised by doctors; they argued that the fear of the obligatory treatment would lead to the concealment of the illness and to the further spread of the illness.

The level of mortality from the infectious diseases (like smallpox, measles, whooping-cough, and typhoid fever) were several times higher in Russia at that time than in the European countries (Andreev et al., 2006).

The individual sense of self-preservation was not developed, as a result individual had a passive attitude towards death, and especially it was presented in the case of the infant mortality. And this passivity was not determined by the socio-economic factors — since the 15th century as the demographers say the amount of children in that had a married woman from the peasant family was from 8 to 10 (on the average).

This passivity is also explained by the cultural factors. So the social context relates on the cultural one. The proverbs express this passivity: *These children will die, the new children will be born, God gives (children) and God takes* (Dal', 1994). One can noticed that the God as an explicative reason associated with health and illness issue was quite presented in the image of illness held people in Europe at the time of Middle Ages (Herzlich & Pierret, 1987), especially, during the plague epidemic, but in the Russian situation this kind of reasoning was applied till the beginning of the 20th century. It indicates the important gap of the world view in Russian context and European one.

First of all, the passivity towards death was a cultural feature. For the religious reasons death was not seen as the end, it was rather interpreted as a transition into another world.

¹ Syphilis is an illness of domestic life as it was underlined at the 1st congress of the Pirogov's society in 1885. The peasants were not aware of the illness and the ways of transmission, they were not worrying about the suddenly arising rash (Privalova, 2000).

This fundamental part of the culture cannot be changed overnight. Then, it reflects the powerlessness to change something, as a result, it is related to fatalism. Thus, this social context determines the social practice towards health and illness that was used in the everyday life.

On the one hand, more than a century has been passed since the time that was analysed above, some important transformations of the social context have happened. Living conditions have been changed, relations towards health and illness have been evolved. But are the modern individuals aware of health as a personal value? Do they take care of their health? Is the neglect towards own health disappeared?

On the other hand, the modernization of mortality that started at the beginning of the 20th century was interrupted by the world wars and revolution, the further changes happened in quite different conditions. Enormous human losses of the 20th century (related mainly to the revolutions, world and civil wars, and political repressions) has not only changed the demographic picture of the country but definitely influenced on the system of values, the importance of human life and health. Therefore, the tradition to neglect human life and health continues in the 20th century.

In the recent analysis of the psychological state of society A.V. Yurevich (2014) demonstrates that the individuals in the modern Russian society do not take care of own health, he argues that not only socio-economic factors but the psychological state of society contributes into the growth of alcohol and drug consumption.

Another alarming feature of the modern situation is the level of suicide, especially among young people (Russia occupies one of the leading positions in the world) (Dvoryanchikov et al., 2014).

Only these two facts allow thinking that the relations between individual and society are not in favour of an individual, and his health does not occupy the highest position in the value system.

Conclusion

Our starting point was concerned with the potential and importance of social representations theory for the research on health and illness, these complex phenomena that have numerous dimensions of analysis. Despite the fact that health and illness in general and different illnesses were in the focus of analysis realised by researchers on social representations, some new questions appeared and the further lines of reflections have been indicated.

The main idea of our discussion in the article was related to the cultural and social contexts that influenced the social representations of health and illness and determined the social practice towards health and illness.

In general, the main characteristics of the Russian language are: emotionality, irrationality, absolutization of morality and passivity or inaction (Zaliznyak et al., 2012). Such a key category as passivity or inaction rooted in the language relates to some «fatalism, resignation, and submissiveness» (Zaliznyak et al., 2012, p. 189) as a basis of the behaviour towards the reality. As far as one of the key ideas that form the image of the world in the language, is the unpredictability of the world. Individuals have to handle with the reality in particular way and the domain on health and illness is not an exception of this unpredictability.

The etymological analysis of the words health and illness provided us with a basis for hypothesis regarding the themata that generate the social representations of health and illness in the Russian culture.

The whole Russian history provides us with clear examples of the neglect towards life and health of individual, as far as the life of a person was subordinated to the interests of community or the society. As a result the individual neglected his own health, did not take care of it. The facts obtained in the current studies (Yurevich, 2014) still confirm the presence of the neglect that characterises the social practice related to health and illness.

Acknowledgements:

This article is a part of the research project supported by RGNF (16-26-08001 a) and FMSH.

REFERENCES

- Aim, M.-A., Decarsin, T., Bovina, I. & Dany, L. (2016). *Représentations sociales et santé: penser le lien entre objet et méthodes*. Paper presented at the 13th International Conference on Social Representations, Marseille, France, 14–17 September 2016.
- Andreev, E.M., Vishnevskiy, A.G., Zakharov, S.V., Sakevich, V.I. & Kharkova, T.L. (2006) Ot kakogo berega my otchalili. In A.G. Vishnesky (Ed.), *Demograficheskaya modernizatsiya Rossii 1900–2000* (15–64). Moscow: Novoe izdatel'stvo. (In Russ.).
- Bovina, I.B. (2008). *Sotsial'naya psikhologiya zdorov'ya i bolezni*. Moscow: Aspekt press.
- Dal', V.I. (1994). *Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. Moscow: Progress-univers. (In Russ.).
- Dvoryanchikov, N.V., Bovina, I.B., Vikhristuck, O., Berezina, E.B., Bannikov, G. & Konopleva, I.N. (2014). Self-murder and self-murderers in social representations of young Russians: An exploratory study. *Psichologija*, 50, 33–48. Retrieved from <http://www.journals.vu.lt/psichologija/article/view/4889>
- Emel'yanova, T.P. (2016). *Sotsial'nye predstavleniya: istoriya, teoriya i empiricheskie issledovaniya*. Moscow: Kogito-tsentr. (In Russ.).
- Fasmer, M. (2004). *Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moscow: Astrel'.
- Flick, U. (2000). Qualitative inquiries into social representations of health. *Journal of health psychology*, 315–324. doi: 10.1177/135910530000500303
- Galli, I. & Fasanelli, R. (1995). Health and illness: a contribution to the research in the field of social representations. *Papers on social representations*, 1–13.
- Gordon, L.A., Voz'mitel', A.A., Zhuravleva, I.V., Klopov, E.V., Rimashevskaya, N.M. & Yadov, V.A. (1998). Sotsiologiya byta, zdorov'ya i obraza zhizni naseleniya. In V.A. Yadov (Ed.) *Sotsiologiya v Rossii* (432–453). Moscow : Institut Sotsiologii RAN. (In Russ.).
- Herzlich, C. (1973). *Health and illness: a social psychological analysis*. London: Academic press.
- Herzlich, C. & Pierret J. (1987). *Illness and society*. Baltimore, London: John Hopkins University Press.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2016). *Applications of social representations to education and health*. Conference Tribute to Serge Moscovici, Paris, France, 17–18 September 2016.
- Jovchelovitch, S. & Gervais, M.-C. (1999). Social representations of health and illness: the case of the Chinese community in England. *Journal of community and applied psychology*, 247–260.

- Karaulov, Yu.A., Cherkasova, G.A., Ufimtseva, N.V., Sorokin, Yu.A. & Tarasov, E.F. (2002). *Russkiy assotsiativnyy slovar'*. Moscow: Astrel'. (In Russ.).
- Kolesov, V.V. (2000). *Drevnyaya Rus': nasledie v slove. Mir cheloveka*. Saint-Petersburg: Filologicheskii fakul'tet Sankt-Peterburgskogo universiteta. (In Russ.).
- Kolesov, V.V. (2004). *Yazyk i mental'nost'*. Saint-Petersburg: Peterburgskoe vostokovedenie. (In Russ.).
- Mokienko, V.M. (2005). *V glub' pogovorki*. Saint-Petersburg: Azbuka-klassika.
- Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse: son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (2001). Why a theory of social representations? In K. Deaux, & G. Philogène (Eds.). *Representations of the social: bridging theoretical traditions* (18—61). Oxford: Blackwell Publishers.
- Nikolaeva, V.V. (1995). Lichnost' v usloviyakh khronicheskogo somaticheskogo zabolevaniya. In E.T. Sokolova & V.V. Nikolaeva (Eds.) *Osobennosti lichnosti pri pograniichnykh rasstroystvakh i somaticheskikh zabolevaniyakh* (205—267). Moscow: SvR-Argus. (In Russ.).
- Privalova, T.V. (2000). *Byt rossiyskoy derevni 60 gg. XIX veka — 20gg. XX*. Moscow. (In Russ.).
- Sergeeva, A.V. (2000). *Russkie. Stereotipy povedeniya, traditsii, mental'nost'*. Moscow: Flinta-Nauka. (In Russ.).
- Vasil'eva, O.S. & Filatov, F.R. (2005). Psikhologiya zdorov'ya cheloveka. Fenomen zdorov'ya v kul'ture, psikhologicheskoy nauke i obydenom soznanii. Rostov-na-Donu: Mini Tayp. (In Russ.).
- Yurevich, A.V. (2014). *Psikhologiya sotsial'nykh yavleniy*. Moscow: Institut psikhologii RAN. (In Russ.).
- Zaloznyak, A.A., Levontina, I.B. & Shmelev, A.D. (2012). *Konstanty i peremeennye russkoy yazykovoy kartiny mira*. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur. (In Russ.).

© I.B. Bovina, N.V. Dvoryanchikov, S.Yu. Gayamova, L. Dany, M.-A. Aim, 2017

Article history:

Received 5 December 2016

Accepted 17 January 2017

For citation:

Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V., Gayamova S.Yu., Dany L., & Aim M.-A. (2017). Health and illness in the Russian context: Some socio-psychological comments. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (1), 7—16.

Bio Note:

Inna B. Bovina — Research director, Ph.D. in psychology, associate professor, professor of Clinical and Legal Psychology Chair, Moscow State University on Psychology and Education (Moscow, Russia). *Contact information*: e-mail: innabovina@yandex.ru

Nikolay V. Dvoryanchikov — Ph.D. in psychology, associate professor, professor of Clinical and Legal psychology Chair, Dean of Faculty of Forensic Psychology, Moscow State University on Psychology and Education (Moscow, Russia). *Contact information*: e-mail: dvorian@gmail.com

Svetlana Yu. Gayamova — Ph.D. in psychology, associate professor, associate professor of Forensic Psychology and Law Chair, Moscow State University on Psychology and Education (Moscow, Russia). *Contact information*: e-mail: sgayamova@yandex.ru

Lionel Dany — Research Director, Professor, Laboratory of Social Psychology, University of Aix-Marseille (Aix-en-Provence, France). *Contact information*: e-mail: lionel.dany@univ-amu.fr

Marie-Anastasie Aim — PhD student, Laboratory of Social Psychology, University of Aix-Marseille (Aix-en-Provence, France). *Contact information*: e-mail: marie-anastasie.aim@univ-amu.fr

ЗДОРОВЬЕ И БОЛЕЗНЬ В РУССКОМ КОНТЕКСТЕ: НЕСКОЛЬКО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОММЕНТАРИЕВ

И.Б. Бовина, Н.В. Дворянчиков, С.Ю. Гаямова

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

Л. Дани, М.-А. Эм

Университет Экс-Марселя
Avenue R. Schuman, 3-29, Aix-en-Provence, France, 13628

Цель настоящей статьи заключается в обсуждении *некоторых* аспектов, связанных с культурным и социальным контекстами здоровья и болезни, в выявлении особенностей, которые влияют на социальные представления о здоровье и болезни у жителей России. Особое внимание уделяется специфике языковой картины мира, отмечается, что русский язык обеспечивает говорящего запасом степеней свободы для того, чтобы он мог избежать ответственности за свои поступки и действия. Анализ понятий «здоровье» и «болезнь» в русском языке, согласно В.В. Колесову и М. Фасмеру, выступает в качестве основы для изучения формирования социальных представлений о здоровье и болезни. В фокусе внимания оказываются социально-экономические и демографические особенности ситуации, в которой порождаются представления, отмечается пренебрежение своим здоровьем как одна из особенностей поведения в отношении здоровья.

Ключевые слова: здоровье, болезнь, социальные представления, культурный и социальный контекст, непредсказуемость мира

Благодарности и финансирование:

Настоящая статья является частью научно-исследовательского проекта, поддержанного РГНФ (16-26-08001 а) и Фондом Дома наук о человеке.

История статьи:

Поступила в редакцию: 5 декабря 2016

Принята к печати: 17 января 2017

Для цитирования:

Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В., Гаямова С.Ю., Дани Л., Эм М.-А. Здоровье и болезнь в русском контексте: несколько социально-психологических комментариев // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2017. Т. 14. № 1. С. 7–16.

Сведения об авторах:

Бовина Инна Борисовна — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета (Москва, Россия). *Контактная информация:* e-mail: innabovina@yandex.ru

Дворянчиков Николай Викторович — кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической и судебной психологии факультета юридической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета, декан факультета юридической психологии (Москва, Россия). *Контактная информация:* e-mail: dvorian@gmail.com

Гаямова Светлана Юрьевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры юридической психологии и права Московского государственного психолого-педагогического университета (Москва, Россия). *Контактная информация:* e-mail: sgayamova@yandex.ru

Дани Лионель — руководитель исследований, профессор, лаборатория социальной психологии университета Экс-ан-Прованса-Марселя (Экс-ан-Прованс, Франция). *Контактная информация:* e-mail: lionel.dany@univ-amu.fr

Эм Мария-Анастасия — аспирант, лаборатория социальной психологии университета Экс-ан-Прованса-Марселя (Экс-ан-Прованс, Франция). *Контактная информация:* e-mail: marie-anastasia.aim@univ-amu.fr



DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-1-17-25

UDK 159.9.07

WORKING MEMORY STRUCTURE REVEALED IN ANALYSIS OF RECALL ERRORS

R.V. Ershova

State University of Humanities and Social Studies
Zelenaya str., 30, Kolomna, Russia, 140410

E. Tarnow

Avalon Business Systems, Inc.
18-11 Radburn Road, Fair Lawn, NJ 07410, USA

Abstract. We analyzed working memory errors stemming from 193 Russian college students taking the Tarnow Unchunkable Test utilizing double digit items on a visual display.

In three-item trials with at most one error per trial, single incorrect tens and ones digits (“singlets”) were overrepresented and made up the majority of errors, indicating a base 10 organization.

These errors indicate that there are separate memory maps for each position and that there are pointers that can move primarily within these maps. Several pointers make up a pointer collection. The number of pointer collections possible is the working memory capacity limit. A model for self-organizing maps is constructed in which the organization is created by turning common pointer collections into maps thereby replacing a pointer collection with a single pointer.

The factors 5 and 11 were underrepresented in the errors, presumably because base 10 properties beyond positional order were used for error correction, perhaps reflecting the existence of additional maps of integers divisible by 5 and integers divisible by 11.

Key words: working memory, working memory errors, integer representation in working memory, memory maps, pointer

Introduction

Working memory (WM) is considered as a multi-components model of short-term memory, a human ability to work with information, which plays an important role in learning from kindergarten to the college years (Alloway, 2010).

Recent technological and methodological development have led to increase in studies of WM models (including the levels and capacity of WM, neural executive mechanisms of WM, it's brain localization and links with IQ, language and speech) (Phillips, & Christie, 1977; Donald, 1991; Baddeley, 2001; Ericsson, & Kintsch, 1995, Houde & Tzourio-Mazoyer, 2003; Broadbent, 1975; Cowan, 2012).

Studies have revealed that WM is important for a variety of activities at school: reading comprehension, mental arithmetic (Gathercole, Alloway, Willis & Adams, 2006; Nation, Adams, Bowyer-Crane, & Snowling, 1999; Swanson & Saez, 2003; Alloway & Gregory,

2013), and that it is involved in directing attention to a task despite distraction or interference (Cowan, 2006; Engle et al., 1999). Measures of WM have been found to correlate with intellectual aptitudes better than measures of short-term memory and possibly better than measures of any other particular psychological process (Daneman, & Carpenter, 1980; Kyllonen, & Christal, 1990; Engle et al., 1999; Conway et al., 2005).

Researchers have also analyzed the impact of environment (e.g. socio-economic status) (Lynch, Kaplan et al., 1997; Noble, McCandliss, & Farah, 2007), the task attitude (task-set switching) (Allport & Wylie, 1999), effects on subjects with attention deficit (de Lima Ferreira et al, 2015) and personal characteristics (e.g. the interest) (Ericsson, 1995) on WM.

The main objective of this article is to analyze WM errors for the same category items within the capacity limit. This is a relatively new inquiry in the sense that previous work on errors did not limit itself to working memory. They were focused on general recall (for example, Henson et al (1996); Tarnow, 2015b), different category items (Byrne, & Bovair, S. 1997), different tasks (Bull, & Scerif, 2001), multiple categories in working memory such as the Stropp task (Engle, 2002), different channels (Moray, 1959) and tasks that go beyond the capacity limit (Luck, & Vogel, 1997).

The results of our investigation may be important for understanding the structure of WM, for designing new empirical studies to advance theory and research in this area, as well as measuring the effectiveness of the methodological tools needed to test WM.

Method

We present data from a study of university students aged 17 to 24.

The Tarnow Unchunkable Test (TUT) used in this study separates out the WM component of free recall by using particular double-digit combinations which lack intra-item relationships (Tarnow, 2013). The TUT was given via the internet using client-based JavaScript to eliminate any network delays. The instructions and the memory items were displayed in the middle of the screen. Items were displayed for two seconds without pause. The trials consisted of 3 or 4 items after which the subject was asked to enter each number remembered separately, press the keyboard enter button between each entry and repeat until all the numbers remembered had been entered. Pressing the enter button without any number was considered a “no entry”. The next trial started immediately after the 3rd or 4th entry or after a “no entry”. There was no time limit for number entry. Each subject was given six three item trials and three four item trials in which the items are particular double-digit integers.

Error categories are not mutually exclusive. For example, if the displayed items are 16 and 29, entries such as 19 and 26 can be errors in the ones digits or, reversing the two entries, errors in the tens digits; and if 19 had been displayed in an earlier set it could have been an “old” error.

To keep the errors as well defined as possible we limit our investigation to three item trials with single errors in each trial. Out of a total of 1146 three item trials, 19 trials included at least one “no entry”, 248 trials had a single errors, 90 had double errors and 13 of the trials had triple errors. We will focus on the 248 trials with a single error.

Descriptive statistics was calculated using SPSS Modeler and Excel. A simulation of random errors was performed using Excel.

Sample. 193 Russian undergraduate students of the State University of Humanities and Social Studies (121 (63%) females and 71 (37%) males, mean age 18.8 years) participated in the study for extra credit. Each participant was tested individually in a quiet room. An experimenter was present throughout each session.

One student record was discarded — the student had only responded once out of a possible thirty times.

Terms

The terms used in this article are as follows: the displayed *items* are *integers* made up of two *digits*, the subjects create *entries*. A *singlet* is the combination of a position and a digit and can be either a *ones digit* or a *tens digit*. A *trial* consists of 3 or 4 displayed items and the overall *order* of the items is the presentation order. If an item or an entry is divisible by N , N is a *factor*.

Results

Our first finding is that the number of errors of just the tens (ones) digit is 41% (38%). A simulation of 12,000 entries in which the third entry was a random number between 21-99 had a much lower number of such errors — 9% (12%). Thus, test errors are much more likely than random numbers to consist of “singlet” errors.

We investigated whether numerical factors were under- or over-represented in the errors. The results are displayed in Fig. 1. Out of the factors 2, 3, 5, 7 and 11, only 5 and 11 were underrepresented.

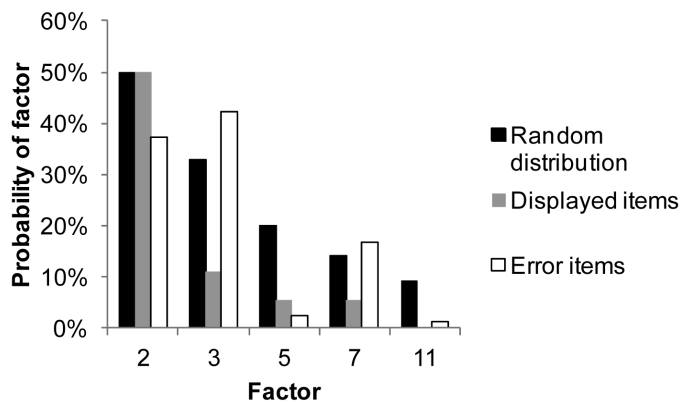


Fig. 1. Probability of an item (random distribution, displayed items and error items) being divisible by factors 2,3,5,7 or 11

Discussion

The over-representation of tens and ones digit errors compared to chance shows that the two singlets form two relatively separate underlying structures which we can call maps. Errors occur separately within each map presumably because something can move within each map but much less likely between maps. The movement is done by what we call a pointer. Integers from the two maps are recalled together so there is a synchronization that allows pointers to point to at least two maps at the same time, we call this a *pointer*

collection. The apparent structure is displayed in Fig. 2. Presumably there is a self-consistency relationship between pointers and maps that allows for chunking (Miller, 1956): many repeats of identical pointer collections may create a new map allowing the substitution of a single pointer for the pointer collection. Presumably, this self-consistency relationship also extends downwards: a digit may have originated in pointer collections of the geometric line combinations representing the digit.

From the tens and ones maps we infer the presence of multiple maps for each integer: these particular two maps may have originated in repeats of pointers to a map of double digit integers that stressed the function of the first digit and second. Other maps of the same integers may include a map of integers divisible by 11 and a map of integers divisible by 5 to explain the underrepresentation of these factors in the errors.

Finally, the errors come about because activated integers attract the pointers presumably via a positive feedback loop in which the feedback increases the activation level of the integers.

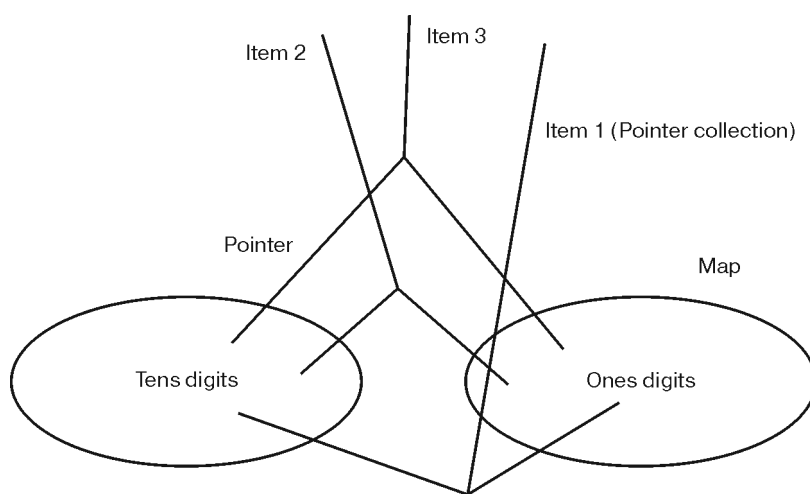


Fig. 2. Model of working memory using information from errors. Pointers point to digits within the tens or one digit maps and the pointer collections forms the integers items

What we have described is the structure of some kind of self-organizing map (see, for example, Kohonen & Hari, 1999; Dittenbach, Merkl & Rauber, 2000) with repeating pointers creating the self-organization.

This Ershova-Tarnow model allows us to define the relationship between working memory, short term memory and long term memory. The pointers make up working memory, the maps make up long term memory and short term memory is the partially activated parts of long term memory (Tarnow, 2008). Short term memory attracts the pointers, sometimes causing errors.

General Discussion

We found that the overwhelming majority of errors originate separately in the tens and ones digits forming a base 10 representation. This information allowed us to infer the existence of a self-organizing system of pointers and maps. It also allowed us to conceptually

define the difference between working memory, long term memory and short term memory: working memory correspond to the pointer collections, the maps correspond to long term memory and short term memory is activated long term memory which may cause the pointer errors.

The model connects with the literature as follows. Working memory capacity corresponds to the number of simultaneous pointer collections. Free recall has been found to include two parts (Tarnow, 2015b): the emptying of working memory (corresponding to the use of the current pointer collections) and reactivation of short term memory (positive feedback between a pointer collection and a set of maps). It is known that the latter process creates errors at a rate of about 1% per second (Tarnow, 2014). Recognition is quicker for items recently activated, corresponding to a quicker positive feedback process between a pointer and a short term memory (Tarnow, 2008).

Memory maps are found in the brain (O’Keefe, 1974, Pennfield’s homunculus map). When an integer is read in, many memory maps should be activated corresponding to the separate steps making up the memory items (some of which are hierarchical) while if the same integer is internally recalled, fewer maps should be activated and empirically there is a difference between external and internal maps (Debaere et al, 2003). The creation of new maps from the pointer collections is similar to MacGregor’s (1987) idea that working memory should have a limited capacity because it forces the chunking (the creation of new maps) resulting in more efficient retrieval. Note that our model has two scales in it rather than MacGregor’s one: the number of pointer collections (which is the capacity of working memory) and the number of pointers in a pointer collection (which leads to chunking). The two scales are not necessarily the same. The creation of new maps may correspond to the workings of the pedagogy ladder of Vygotsky and the spiral pedagogy used in mathematics.

This new model is different from the Cowan et al (2014) model in which storage capacity is divided between central and peripheral storage. The pointer collections of our model, presumably centrally located, do not themselves contain any storage, only point to storage. They make up the basis of a center of attention which can be quickly changed from one pointer collection to another; rather than the center of attention contemplated by Cowan et al (2014) in which several objects are in the center of attention at any one time. Our model is not inconsistent with McElree’s (2006) dichotomy of focus of attention and peripheral in which the periphery is not capacity limited. Oberauer et al (2012) finding that only one item at a time is in the focus of attention at any time suggests that one pointer collection is treated differently; this is not inconsistent with the Consciousness Pointer of Tarnow (2003) which is necessary to allow dreams to sample long term memories into a coherent story. This special pointer collection is similar to Marois (2013) central component consisting of residual similarity between items in different domains.

People who mix up number positions may have positional maps that do not separate well. This phenomenon should be further investigated since it may have to do with the fundamental ability to keep pointers in separate maps.

Limitations

We have limited ourselves to analyzing only trials with three items with single errors, it could be that trials with multiple errors or with a different number of items would show

evidence of a different memory architecture. More fundamentally, had we studied other items (listed in Cowan, 2014), a different structure may have emerged as well.

REFERENCES

- Alloway, T.P. & Gregory, D. (2013). The predictive ability of IQ and working memory scores in literacy in an adult population. *International Journal of Educational Research*, 57, 51—56. doi: 10.1016/j.ijer.2012.10.004
- Alloway, T.P. & Alloway, R.G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106, 20—29. doi: 10.1016/j.jecp.2009.11.003
- Allport, A. & Wylie, G. (1999). Task-switching: Positive and negative priming of task-set. In G.W. Humphreys, J. Duncan & A.M. Treisman (Eds.), *Attention, space and action: Studies in cognitive neuroscience* (pp. 107—132). Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1016/S0010-0285(02)00520-0
- Baddeley, A.D. (2001). Is working memory still working? *American Psychologist*, 56 (11), 851.
- Baddeley, A.D. & Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of learning and motivation*, 8, 47—89. doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1
- Broadbent, D.E. (1975). The magic number seven after fifteen years. In: Kennedy A., Wilkes A., editors. *Studies in long term memory*. Oxford, England: John Wiley & Sons; 1975. pp. 3—18. doi: 10.1002/bs.3830210208
- Bull, R. & Scerif, G. (2001). Executive functioning as a predictor of children's mathematics ability: Inhibition, switching, and working memory. *Developmental neuropsychology*, 19(3), 273—293. doi: 10.1207/S15326942DN1903_3
- Byrne, M.D. & Bovair, S. (1997). A working memory model of a common procedural error. *Cognitive science*, 21(1), 31—61.
- Conway, A.R., Kane, M.J., Bunting, M.F., Hambrick, D.Z., Wilhelm, O. & Engle, R.W. (2005). Working memory span tasks: A methodological review and user's guide. *Psychonomic bulletin & review*, 12(5), 769—786. doi: 10.3758/BF03196772
- Cowan, N., Saults, J.S. & Blume, C.L. (2014). Central and peripheral components of working memory storage. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(5), 1806.
- Cowan, N., Fristoe, N.M., Elliott, E.M., Brunner, R.P. & Saults, J.S. (2006). Scope of attention, control of attention, and intelligence in children and adults. *Memory & Cognition*, 34(8), 1754—1768. doi: 10.3758/BF03195936
- Cowan, N., Rouders, J.N., Blume, C.L. & Saults, J.S. (2012). Models of Verbal Working Memory Capacity: What Does It Take to Make Them Work? *Psychological Review*, 119(3), 480—499.
- Daneman, M. & Carpenter, P.A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 19(4), 450—466. doi: 10.1016/S0022-5371(80)90312-6
- Debaere, F., Wenderoth, N., Sunaert, S., Van Hecke, P. & Swinnen, S.P. (2003). Internal vs external generation of movements: differential neural pathways involved in bimanual coordination performed in the presence or absence of augmented visual feedback. *Neuroimage*, 19(3), 764—776. doi: 10.1016/S1053-8119(03)00148-4
- De Lima Ferreira, T., Brites, C., Azoni, C.A.S. & Ciasca, S.M. (2015). Evaluation of Working Memory in Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology*, 6(13), 1581. doi: 10.4236/psych.2015.613155
- Dittenbach, M., Merkl, D. & Rauber, A. (2000, July). The Growing Hierarchical Self-Organizing Map. In *IJCNN* (6) (pp. 15—19). doi: 10.1016/S0925-2312(01)00655-5
- Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Harvard University Press. doi: 10.1002/ana.410320432

- Engle, R.W. (2002). Working memory capacity as executive attention. *Current directions in psychological science*, 11(1), 19–23. doi: 10.1111/1467-8721.00160
- Engle, R.W., Tuholski, S.W., Laughlin, J.E. & Conway, A.R. (1999). Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence: a latent-variable approach. *Journal of experimental psychology: General*, 128(3), 309.
- Ericsson, K.A. & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological review*, 102(2), 211.
- Gathercole, S.E., Alloway, T.P., Willis, C. & Adams, A.M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of experimental child psychology*, 93(3), 265–281. doi: 10.1016/j.jecp.2005.08.003
- Henson, R.N., Norris, D.G., Page, M.P. & Baddeley, A.D. (1996). Unchained Memory: Error Patterns Rule out Chaining Models of Immediate Serial Recall. *The quarterly journal of experimental psychology*, 49(1), 80–115. doi: 10.1080/713755612
- Houdé, O. & Tzourio-Mazoyer, N. (2003). Neural foundations of logical and mathematical cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(6), 507–514. doi: 10.1038/nrn1117
- Kohonen, T. & Hari, R. (1999). Where the abstract feature maps of the brain might come from. *Trends in neurosciences*, 22(3), 135–139. doi: 10.1016/S0166-2236(98)01342-3
- Luck, S.J. & Vogel, E.K. (1997). The capacity of visual working memory for features and conjunctions. *Nature*, 390(6657), 279–281. doi: 10.1038/36846
- Lynch, J.W., Kaplan, G.A. & Shema, S.J. (1997). Cumulative impact of sustained economic hardship on physical, cognitive, psychological, and social functioning. *New England Journal of Medicine*, 337(26), 1889–1895. doi: 10.1056/NEJM199712253372606
- MacGregor, J.N. (1987). Short-term memory capacity: Limitation or optimization? *Psychological Review*, 94(1), 107.
- Marois, R. (2013). The evolving substrates of working memory. Invited presentation to Attention & Performance XXV: Sensory Working Memory. Saint-Hippolyte, Québec; Canada: Jul, 2013. doi: 10.1016/B978-0-12-801371-7.09001-3
- McElree, B. (2006). *Accessing recent events*. *Psychology of learning and motivation*, 46, 155–200. doi: 10.1016/S0079-7421(06)46005-9
- Miller, G. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *The psychological review*, 63, 81–97.
- Moray, N. (1959). Attention in dichotic listening: Affective cues and the influence of instructions. *Quarterly journal of experimental psychology*, 11(1), 56–60. doi: 10.1080/17470215908416289
- Nation, K., Adams, J.W., Bowyer-Crane, C.A. & Snowling, M.J. (1999). Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. *Journal of experimental child psychology*, 73(2), 139–158. doi: 10.1006/jecp.1999.2498
- Noble, K.G., McCandliss, B.D. & Farah, M.J. (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental science*, 10 (4), 464–480. doi: 10.1111/j.1467-7687.2007.00600.x
- O’Keefe, J. (1979). A review of the hippocampal place cells. *Progress in neurobiology*, 13(4), 419–439. doi: 10.1016/0301-0082(79)90005-4
- Oberauer, K. & Hein, L. (2012). Attention to information in working memory. *Current Directions in Psychological Science*, 21, 164–169. doi: 10.1177/0963721412444727
- Phillips, W.A. & Christie, D.F.M. (1977). Components of visual memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 29(1), 117–133. doi: 10.1080/00335557743000080
- Swanson, H.L. & Sáez, L. (2003). Memory difficulties in children and adults with learning disabilities. *Handbook of learning disabilities*, 182–198. doi: 10.1177/002221949402700107
- Tarnow, E. (2003). How dreams and memory may be related. *Neuropsychoanalysis*, 5(2), 177–182. doi: 10.1080/15294145.2003.10773424

Tarnow, E. (2008). Response probability and response time: a straight line, the Tagging/Retagging interpretation of short term memory, an operational definition of meaningfulness and short term memory time decay and search time. *Cognitive neurodynamics*, 2(4), 347—353. doi: 10.1007/s11571-008-9056-y

Tarnow, E. (2013). *U.S. Patent Application No. 14/066,195*.

Tarnow, E. (2015a). Retrieval process in free recall creates errors in short term memory but not in long term memory. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics*, 2, 47—53.

Tarnow, E. (2015b). First direct evidence of two stages in free recall and three corresponding estimates of working memory capacity. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics*, 4, 15—26.

© R.V. Ershova, E. Tarnow, 2017

Article history:

Received 14 December 2016

Accepted 17 January 2017

For citation:

Ershova R. V., Tarnow E. (2017). Working Memory Structure Revealed in Analysis of Recall Errors. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (1), 17—25.

Bio Note:

Regina V. Ershova — Ph.D. in psychology, associate professor, professor of Psychology Chair of State University of Humanities and Social Studies (Kolomna, Russia). *Contact information:* e-mail: erchovareg@mail.ru

Eugen Tarnow — PhD, Data Scientist, Director of Consulting Avalon Business Systems (New York, USA). *Contact information:* e-mail: etarnow@avabiz.com

ИЗУЧЕНИЕ СТРУКТУРЫ РАБОЧЕЙ ПАМЯТИ НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ОШИБОК В ЕЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИИ

Р.В. Ершова

Государственный социально-гуманитарный университет
ул. Зеленая, 30, Коломна, Россия, 140410

Ю. Тарноу

Авалон Бизнес Системс, Инк.
18-11 Редбурн Роад, Фейр Лоун, Нью-Джерси 07410, США

В статье проведен анализ ошибок, происходящих в процессе выполнения теста рабочей памяти (TUT), направленного на припоминание представленных на дисплее двузначных чисел, у 193 студентов российского вуза.

Большинство ошибок в попытках, состоящих из трех двузначных чисел, — это ошибки в цифрах, указывающих на десятки или единицы. Это может свидетельствовать о том, что существуют отдельные карты памяти для десятков и единиц, а их объединение в целые числа осуществляется на основе неких указателей, составляющих набор. Количеством указателей в наборе возможно определяется объем рабочей памяти. Модель самоорганизующихся карт памяти функционирует на основе включения в карты памяти наборов общих для десятков и единиц указателей, в результате чего происходит замена наборов указателей единственным указателем. Поскольку среди ошибочных воспроизведений практически отсутствуют числа, кратные 5 и 11, можно предположить, что для чисел этого порядка существуют дополнительные карты памяти.

Ключевые слова: рабочая память, ошибки рабочей памяти, представленность целых в рабочей памяти, карта памяти, указатели

История статьи:

Поступила в редакцию: 18 декабря 2016

Принята к печати: 17 января 2017

Для цитирования:

Ершова Р.В., Тарноу Ю. Изучение структуры рабочей памяти на основе анализа ошибок в ее функционировании // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2017. Т. 14. № 1. С. 17–25.

Сведения об авторах:

Ершова Регина Вячеславовна — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Государственного социально-гуманитарного университета (Коломна, Россия). *Контактная информация:* e-mail: erchovareg@mail.ru

Юджин Тарноу — независимый исследователь, директор, Авалон Бизнес Системс, Инк (Нью-Йорк, США). *Контактная информация:* e-mail: etarnow@avabiz.com



DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-1-26-37

УДК 159.923.2

ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ХОДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В.М. Минияров

Самарский филиал Московского городского педагогического университета
ул. Стара Загора, 76, Самара, Россия, 443081

А.Е. Эстерле

Региональный социопсихологический центр
ул. Металлистов, 61а, Самара, Россия, 443034

Статья посвящена изучению факторов профессионального саморазвития педагога-психолога в ходе профессиональной деятельности. Дается краткий обзор исследований по изучаемой теме. Показано, что существует две категории таких факторов: факторы, стимулирующие профессиональное саморазвитие, и факторы, препятствующие ему, так называемые барьеры саморазвития. Далее излагаются результаты анкетного опроса, в ходе которого педагоги-психологи оценивали степень влияния различных факторов на их деятельность по профессиональному саморазвитию, приводится рейтинг влияния стимулирующих и препятствующих факторов, составленный исходя из оценок, поставленных участниками исследования. Показано, что ведущими стимулирующими факторами профессионального саморазвития педагога-психолога являются такие факторы, как «интерес к своей профессиональной деятельности», «потребность в самосовершенствовании», «наличие специалистов (курсов), у которых можно поучиться», «новизна деятельности, условия работы, возможность экспериментировать», «система материального стимулирования». Из перечня препятствующих факторов, по мнению участников исследования, ведущими являются только два фактора: «ограниченные финансовые ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства» и «недостаток времени». Авторами предлагается новая систематизация факторов профессионального саморазвития, в рамках которой выделяются организационные, финансовые и личностные факторы. Теоретические и эмпирические результаты исследования могут быть использованы для повышения эффективности профессионального саморазвития педагога-психолога в ходе профессиональной деятельности.

Ключевые слова: саморазвитие, профессиональное саморазвитие, факторы, педагог-психолог, профессиональная деятельность

Введение

Продолжающаяся в последние годы модернизация российской системы образования, вступление в силу ряда нормативно-правовых актов федерального уровня, затрагивающих сферу профессиональной компетенции педагога-психолога

лога, приводят к расширению его функционала и повышению его значимости в образовательном процессе. Важным условием для соответствия педагога-психолога требованиям общества и государства выступает нацеленность на постоянное профессиональное саморазвитие. В такой ситуации выявление факторов, способных повлиять на эффективность процесса профессионального саморазвития, кажется весьма актуальным.

Весьма точным, на наш взгляд является определение А.С. Назаровой (Назарова, 2015), которая под факторами профессионального саморазвития понимает движущие силы профессионального саморазвития, определяющие его характер. В психолого-педагогической литературе встречается множество исследований, в которых выделяется целый спектр таких факторов.

Так, Е.А. Щуров (Щуров, 2014) выделяет две группы факторов эффективности профессионального саморазвития:

- профессионально-деятельностные (внешние), содержащие в себе показатели профессиональной деятельности (активность, повышение квалификации, научно-исследовательскую деятельность, обмен профессиональным опытом);
- личностные (внутренние), в состав которых входят удовлетворенность профессиональной деятельностью, творческий потенциал, непрерывное саморазвитие.

В исследовании Т.В. Литвиненко (Литвиненко, 2009) опрошенные педагоги назвали ведущими стимулирующими факторами готовности к саморазвитию профессионально важных качеств обучение на курсах повышения квалификации, самообразование, новизну деятельности, условия работы и возможность экспериментирования.

Исследование Ж.Г. Гараниной (Гаранина, 2012) установило, что процесс профессионального саморазвития определяется мотивационными и деятельностно-практическими факторами. Из числа мотивационных факторов наиболее важными, по мнению автора, являются уровень осмысленности жизни и стремление к самоактуализации. Деятельностно-практический фактор саморазвития определяется способностью личности к саморегуляции своего поведения, умением осуществлять практические действия, направленные на самоизменение.

К стимулирующим можно отнести еще целый ряд встречающихся в публикациях факторов профессионального саморазвития, таких как внешняя стимуляция активности и одобрение (со стороны родителей, педагогов и т.д.), приводящие к формированию положительной самооценки (Семенов, 1983); характер профессиональной деятельности (Лучкина, 1995); профессиональное общение и взаимодействие (Глухих, 2000); способность к рефлексии (самоанализу, самопознанию) (Семенов, 1983) и др.

Кроме механизмов, способствующих проявлению профессионального саморазвития личности, существуют еще и факторы, препятствующие этому процессу, так называемые барьеры саморазвития. Анализ публикаций по теме барьеров профессионального саморазвития показывает, что в абсолютном большинстве из них изучаются внутренние барьеры — те, что имеют отношение к личности специалиста, его эмоционально-волевой сфере, системе ценностей, установок.

К примеру, в ходе своего исследования проблемы «ухода» от саморазвития, Ю.В. Трофимова (Трофимова, 2010) выделяет и дает характеристику таким барьерам саморазвития:

- бегство от свободы (термин Э. Фромма) — проявляется в нежелании осуществлять выборы, принимать решения;
- выученная беспомощность (М. Селигмен, В.Г. Ромек и др.) — выражается в замкнутости, эмоциональной неустойчивости, робости, фрустрированности, пассивности;
- псевдотворчество и подавленное творчество (Д.А. Леонтьев);
- уход от ответственности (В. Франкл) — стремление снять с себя ответственность, укрыться «в массе» и т.п.;
- уход от проблем — проявляется в желании уйти от потенциальной проблемы. Человек демонстрирует либо отказ от поиска, либо игнорирование проблемы.

В работе А.А. Королевой (Королева, 2009) изучается противодействие в учебно-профессиональной деятельности, действующее в системе «человек — учебная деятельность». Оно характеризуется особенностями реализации учебной деятельности, препятствующими профессиональному саморазвитию личности, достижению целей образования и детерминировано определенным уровнем сформированности и соотношением психологических характеристик личности.

В качестве факторов, препятствующих саморазвитию личности В.Л. Блинова (Блинова, 2013) выделяет психологические защиты (в классическом их понимании), которые обуславливают существование противоречия между «хочу», «могу» и «надо».

Таким образом, внутренние барьеры являются связанными с желанием человека в ходе своей профессиональной деятельности минимизировать затраты, выбирать наиболее легкие пути, соответствовать лишь формальным показателям, что не только не способствует развитию личности, а тормозит его.

Вместе с тем, помимо внутренних барьеров описаны в литературе также внешние барьеры, препятствующие профессиональному саморазвитию. Так, Т.В. Литвиненко (Литвиненко, 2009) в результате проведенного исследования выделяет такие факторы:

- недостаток времени;
- ограниченные материальные ресурсы;
- стесненные жизненные обстоятельства.

Наиболее развернутый и структурированный перечень барьеров профессионального развития можно встретить у В.Г. Маралова (Маралов, 2004), который рассматривает внешние и внутренние барьеры, деля их на объективные и субъективные.

Проведенный нами анализ научных трудов, посвященных факторам профессионального саморазвития, позволил сделать два наблюдения относительно направленности проводимых исследований. Во-первых, большинство работ изучают их влияние на саморазвитие у студентов в процессе обучения в вузе (Остроумова, 2011; Щуров, 2014, Пищулин, 2015, 2016 и др.), хотя не секрет, что на этапе получения высшего образования осуществляется только первичное накопление

профессиональных знаний. В условиях же профессиональной деятельности перечень факторов существенно расширяется и возрастает их значимость для профессионального саморазвития. Во-вторых, в тех исследованиях, которые все-таки рассматривают факторы профессионального саморазвития в ходе профессиональной деятельности, задействованы преимущественно педагоги школ и вузов (Вековцева, 2012; Гаранина, 2014; Кайдан, 2010 и др.). Публикации, посвященные именно педагогам-психологам, практически отсутствуют за редким исключением (Кудинов, Владимирова, 2015), несмотря на то, что профессиональная деятельность педагога-психолога имеет свою специфику.

Таким образом, цель нашего исследования будет заключаться в том, чтобы выявить ведущие факторы профессионального саморазвития педагога-психолога.

Методы исследования

Выборка. Всего в исследовании приняли участие 178 педагогов-психологов, представляющих образовательные организации разного типа, что составляет примерно 25% от общего числа педагогов-психологов Самарской области.

Все педагоги-психологи, принявшие участие в исследовании, были женского пола и имели высшее образование, причем на уровне бакалавра — 9,2%; на уровне специалиста — 87,7%; выпускников магистратуры — 3,1%. По возрасту респонденты в выборке распределились следующим образом: до 30 лет — 27,7%; 30—39 лет — 16,9%; 40—49 лет — 41,5%; 50 лет и старше — 13,8%. По стажу работы наблюдалось следующее распределение: 1 год и менее — 10,8%; 2—5 лет — 30,8%; 6—10 лет — 18,5%; 11—15 лет — 20%; 16—20 лет — 12,3%; больше 20 лет — 7,6%.

Основным **методом** исследования в нашей работе выступил анкетный опрос. В качестве **методики** исследования была выбрана Анкета для выявления факторов, стимулирующих или препятствующих обучению, развитию и саморазвитию учителей в школе Т. И. Шамовой (Шамова, 1995). Выбор методики определило ее широкое использование другими исследователями и, главное, наличие в ее составе двух списков факторов — способствующих профессиональному саморазвитию и препятствующих ему. Это позволило охватить обе категории факторов профессионального саморазвития и осуществить в итоге цель исследования. Также следует отметить крайне ограниченный перечень существующих методик для изучения как профессионального саморазвития в целом, так и его факторов в частности.

При работе с анкетой испытуемые оценивали влияние каждого фактора из обоих списков по пятибалльной шкале. Полученные баллы дали возможность оценить степень влияния факторов на профессиональное саморазвитие, осуществить их ранжирование на основе сравнения средних значений оценок (М).

Результаты

По группе факторов, стимулирующих профессиональное саморазвитие, были получены следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

**Факторы, стимулирующие профессиональное саморазвитие
(средняя оценка в баллах и стандартное отклонение)
(Factors of professional self-development (mean scores and standard deviation))**

ФАКТОР	M	SD
Интерес к своей профессиональной деятельности	4,40	0,81
Наличие специалистов (курсов), у которых можно поучиться	4,22	1,02
Потребность в самосовершенствовании	4,20	0,85
Новизна деятельности, условия работы, возможность экспериментировать	4,20	0,89
Система материального стимулирования	4,17	0,98
Атмосфера сотрудничества и поддержки, сложившаяся в коллективе	4,05	0,96
Поддержка и внимание к этой проблеме руководителя	3,89	1,05
Пример и влияние коллег	3,68	1,09
Личный пример руководителя	3,58	1,21
Возможность получения признания в коллективе	3,52	1,17

Наиболее стимулирующим профессиональное саморазвитие участники исследования посчитали фактор «интерес к своей профессиональной деятельности» ($M = 4,40$). Значение стандартного отклонения ($SD = 0,81$) показало, что мнение респондентов в отношении этого фактора оказалось и наиболее консолидированным. Фактор «наличие специалистов (курсов), у которых можно поучиться» получил средний балл в 4,24 и занял второе место в рейтинге стимулирующих факторов. Столь высокое место в ряду значимости показывает важность организации работодателем условий для повышения квалификации и профессионального развития педагогов-психологов. По факторам «потребность в самосовершенствовании» и «новизна деятельности, условия работы, возможность экспериментировать» получился одинаковый средний балл — 4,20. При этом фактор «потребность в самосовершенствовании», безусловно, является личностной характеристикой, отражающей наличие у специалиста духовных потребностей высокого уровня. Фактор «новизна деятельности, условия работы, возможность экспериментировать», в свою очередь, является комплексной характеристикой организации профессиональной деятельности. Следующий по рейтингу влияния на саморазвитие фактор — «система материального стимулирования» ($M = 4,17$). Это еще один фактор, имеющий отношение к организации условий по месту работы. Профессиональное саморазвитие нередко связано с финансовыми затратами, поэтому материальное стимулирование позволило бы работнику компенсировать хотя бы часть расходов. Практически на границе в 4 балла оказалось среднее значение оценок по фактору «атмосфера сотрудничества и поддержки, сложившаяся в коллективе» ($M = 4,05$). Близкий по содержанию фактор «пример и влияние коллег» получил более низкий средний балл ($M = 3,68$). Оба этих фактора носят социальный характер и отражают значимость для профессионального саморазвития педагогов-психологов организованного профессионального взаимодействия с коллегами и наличия благоприятного психологического климата в коллективе. К сожалению, далеко не всегда это может быть осуществлено по объективным причинам, так как во многих случаях в образовательном учреждении педагог-психолог работает один (одна ставка). Следующий фактор из числа

рассмотренных — «поддержка и внимание к этой проблеме у руководителя» ($M = 3,89$), а родственный ему фактор «личный пример руководителя» получил в результате опроса средний балл — 3,58. Таким образом, результаты опроса показывают, что личность руководителя и его позиция по отношению к профессиональному саморазвитию своих сотрудников хоть и не является ведущим, но все же оказывает заметное влияние на профессиональное саморазвитие педагогов-психологов. Фактор, получивший самые низкие оценки своего влияния на саморазвитие педагогов-психологов, — «возможность получения признания в коллективе» ($M = 3,52$).

Рассмотрим результаты опроса в отношении факторов, препятствующих профессиональному саморазвитию. Как показал анализ полученных данных, наибольшее препятствующее влияние на саморазвитие, по мнению опрошенных педагогов-психологов, оказывает фактор «ограниченные финансовые ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства» (табл. 2). Средняя оценка влияния данного фактора на профессиональное саморазвитие составляет 3,75 балла по пятибалльной шкале. Низкий уровень заработной платы, несомненно, ограничивает возможности для саморазвития педагога-психолога, препятствуя приобретению профессиональной литературы, оплате повышения квалификации и другим инвестициям в себя.

Таблица 2

**Факторы, препятствующие профессиональному саморазвитию
(факторы, препятствующие профессиональному саморазвитию)
(Barriers to professional self-development (mean scores and standard deviation))**

ФАКТОР	M	SD
Ограниченные финансовые ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства	3,75	1,18
Недостаток времени	3,41	1,09
Состояние здоровья	2,84	1,28
Отсутствие специалистов (курсов), у которых можно было бы поучиться	2,74	1,23
Отсутствие поддержки в этом вопросе со стороны руководства	2,70	1,26
Собственная инерция	2,69	1,25
Разочарование, в результате имевшихся ранее неудач	2,52	1,21
Отсутствие «обратной связи» со стороны руководства и членов коллектива о моей деятельности	2,38	1,14
Потеря интереса к своей профессиональной деятельности	2,29	1,42
Негативное отношение окружающих, плохо воспринимающих Ваше стремление к саморазвитию	2,06	1,10

«Недостаток времени» — следующий по степени влияния фактор из данной группы. Среднее значение оценок по данному фактору составляет 3,41 балла. Анализируя влияние фактора «недостаток времени», нельзя не принимать во внимание его высокую субъективную составляющую. Людям свойственно оправдывать свое неумение распределять рабочее время, расставлять приоритеты внешними причинами. Конечно, нельзя отрицать и объективную составляющую — большое количество отчетной документации, постоянное увеличение внеплановой нагрузки и т.п. Таким образом, недостаточное умение распределять свое время, в сочетании с высокой загруженностью на работе приводит к нехватке времени на себя, в том числе и на саморазвитие.

«Состояние здоровья» как фактор, препятствующий профессиональному саморазвитию, находится на третьем месте по степени влияния ($M = 2,84$). Потребности и мотивы, связанные со здоровьем, относятся к базовым биологическим потребностям. Для человека они будут приоритетными по отношению к саморазвитию. Поэтому в ситуации ограниченности ресурсов — временных, энергетических, финансовых — выбор будет сделан в пользу здоровья. Это может оказать препятствующее воздействие на профессиональное саморазвитие.

Целая группа факторов, представленных в анкете, имеет отношение к условиям по месту работы специалиста. В частности, влияние условий связанных с организацией работодателем повышения квалификации и наставничества выражает фактор «отсутствие специалистов (курсов), у которых можно было бы поучиться» ($M = 2,74$). Значимость для педагогов-психологов действий работодателя по стимулированию сотрудников в вопросе саморазвития отражает фактор «отсутствие поддержки в вопросе саморазвития со стороны руководства» ($M = 2,70$). Фактор «отсутствие “обратной связи” со стороны руководства и членов коллектива о моей деятельности» ($M = 2,38$) является еще одним препятствующим фактором, характеризующим условия для профессионального саморазвития. Организованная система «обратной связи» предоставляет специалисту ценную информацию о его деятельности, позволяющую увидеть проблемные моменты. Это дает ему возможность попытаться скорректировать их в ходе действий по профессиональному саморазвитию.

Следующий по значимости препятствующий фактор — «собственная инерция» ($M = 2,69$). Это, в отличие от предыдущих факторов, уже личностный фактор. Инерция в качестве характеристики темперамента (инертность) проявляется в замедленном реагировании на обстоятельства, необходимости потратить больше времени на принятие решения о начале деятельности. Также у инерции могут быть причины мотивационного характера. К ним можно отнести и фактор «потеря интереса к своей профессиональной деятельности». Его значимость участники опроса оценили на 2,29 балла в среднем. «Разочарование в результате имевшихся ранее неудач» тоже может привести к снижению мотивации на профессиональное саморазвитие. Этот фактор получил от педагогов-психологов средний балл в 2,52. Как показало исследование, самое незначительное препятствующее влияние на профессиональное саморазвитие опрошенных педагогов-психологов оказывает фактор «негативное отношение окружающих, плохо воспринимающих Ваше стремление к саморазвитию» ($M = 2,06$).

Сопоставление данных табл. 1 и 2 выявило любопытный факт: фактор «интерес к своей профессиональной деятельности» занял первое место в рейтинге стимулирующих факторов ($M = 4,40$), а идентичный ему по сути фактор «потеря интереса к своей профессиональной деятельности» занял предпоследнее место по значимости в списке препятствующих факторов ($M = 2,29$). Такое, казалось бы, несоответствие вполне объяснимо тем, что педагоги-психологи оценивают влияние факторов на свое профессиональное саморазвитие в контексте действительности. Иными словами, ставя «интерес к профессиональной деятельности» на первое место среди стимулирующих факторов, они фактически декларируют

наличие у себя этого интереса. Ставя же фактор «потеря интереса к своей профессиональной деятельности» на предпоследнее место, они тем самым говорят, что он не является значительным препятствием к саморазвитию, потому что интерес к работе у них не потерян.

Выводы

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы показал, что в процессе профессионального саморазвития специалист неизбежно сталкивается с факторами как стимулирующими, так и препятствующими ему. Все разнообразие авторских подходов к выделению факторов саморазвития можно разделить на три группы: организационные, финансовые и личностные. К организационным факторам относятся факторы, характеризующие условия для профессионального саморазвития, созданные работодателем, наличие поддержки руководителем и коллегами. К финансовым можно отнести материальное стимулирование профессионального саморазвития и собственные финансовые ресурсы. Личностные факторы обобщают аспекты мотивационно-ценностной сферы специалиста в отношении своего развития в профессии.

Ведущими стимулирующими факторами профессионального саморазвития являются личностные факторы «интерес к своей профессиональной деятельности» ($M = 4,40$), «потребность в самосовершенствовании» ($M = 4,20$); организационные факторы «наличие специалистов (курсов), у которых можно поучиться» ($M = 4,22$), «новизна деятельности, условия работы, возможность экспериментировать» ($M = 4,20$); финансовый фактор «система материального стимулирования» ($M = 4,17$).

В актуальных жизненных обстоятельствах наиболее значимыми барьерами для саморазвития педагоги-психологи считают для себя финансовый фактор «ограниченные финансовые ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства» ($M = 3,75$) и фактор «недостаток времени» ($M = 3,41$), который с объективной стороны выступает как организационный фактор, а с субъективной — как личностный.

В целом, судя по средним баллам оценок влияния, препятствующие факторы не проявляют себя так выражено, как стимулирующие. Это предположительно должно позитивно сказываться на активности профессионального саморазвития педагогов-психологов.

Выявленные ведущие факторы профессионального саморазвития, а также предлагаемая систематизация могут быть использованы для создания в организации специальных условий, способствующих профессиональному саморазвитию, обозначая направления воздействия на специалистов (организационное, финансовое, личностное).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Блинова В.Л.* Теоретическая модель формирования готовности личности к саморазвитию // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Акмеология образования. Психология развития». 2013. № 1. С. 16—20.

- Вековцева Т.А.* Факторы профессионально-творческого саморазвития преподавателя ВУЗа // Московское научное обозрение. 2012. № 9 (25) С. 29—32.
- Гаранина Ж.Г.* Личностно-профессиональное саморазвитие специалистов социэкономической сферы // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 3. С. 378.
- Гаранина Ж.Г.* Мотивационно-смысловые факторы личностно-профессионального саморазвития специалистов // Достижения и перспективы психологии и педагогики». Сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2014. С. 7—9.
- Глухих Е.В.* Педагогическое общение как фактор профессионального саморазвития будущих учителей: дисс. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2000.
- Кайдан И.Г.* Инновационная деятельность педагогов как важный фактор их профессионально-личностного саморазвития // Всероссийское педагогическое чтение «Педагогическое наследие Степана Павловича Титова». Сборник материалов. Барнаул, 2010. С. 296—297.
- Королева А.А.* Теоретическая модель механизма противодействия обучению и саморазвитию // Акмеология. 2009. № 4. С. 114—117.
- Кудинов С.И., Владимирова Ю.В.* Роль профессиональной идентичности в самореализации психологов-педагогов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 3. С. 30—38.
- Литвиненко Т.В.* Мотивация развития профессионально важных качеств личности педагога в процессе самообразования // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 5. С. 271—273.
- Лучкина Т.В.* Инновационная деятельность учителя как фактор его саморазвития // Материалы научно-практической конференции. Чита: Изд-во ЧГПИ, 1995. С. 53—57.
- Маралов В.Г.* Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004.
- Менеджмент в управлении школой / под ред. Т.И. Шамовой. М.: Магистр, 1995.
- Назарова А.С.* Факторы профессионального саморазвития юриста в условиях постдипломного образования // Молодой ученый. 2015. № 6. С. 662—666.
- Остроумова Е.Н.* Информационно-образовательная среда вуза как фактор профессионально-личностного саморазвития будущего специалиста // Фундаментальные исследования. 2011. № 4. С. 37—40.
- Пищулин В.Н.* Реализация компетентностного подхода в подготовке бакалавров в сфере туризма на занятиях по экономическим дисциплинам // Психология образования в поликультурном пространстве. 2015. № 2 (30). С. 139—144.
- Пищулин В.Н.* Актуализация проблемного обучения бакалавров экономики в условиях компетентностного подхода // Психология образования в поликультурном пространстве. 2016. № 2 (34) С. 85—89.
- Семенов И.Н., Степанов С.Ю.* Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35—42.
- Трофимова Ю.В.* Саморазвитие и феномены психологического ухода от него // Вестник АлтГПА. 2010. № 5. С. 8—13.
- Щуров Е.А.* Факторы профессионального саморазвития личности в процессе вузовского образования // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 1. С. 186—190.

© В.М. Минияров, А.Е. Эстерле, 2017

История статьи:

Поступила в редакцию: 12 октября 2016

Принята к печати: 17 января 2017

Для цитирования:

Минияров В.М., Эстерле А.Е. Факторы профессионального саморазвития педагога-психолога в ходе профессиональной деятельности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2017. Т. 14. № 1. С. 26—37.

Сведения об авторах:

Минияров Валерий Максимович — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики Самарского филиала Московского городского педагогического университета. *Контактная информация:* e-mail: hose.marti@mail.ru

Эстерле Антон Евгеньевич — начальник лаборатории социальной психологии Государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования Самарской области «Региональный социопсихологический центр». *Контактная информация:* e-mail: esterle.anton@yandex.ru

FACTORS OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF SCHOOL PSYCHOLOGIST IN COURSE OF PROFESSIONAL PRACTICE

V.M. Miniyarov

Moscow City Teacher Training University (Samara Branch)
Stara Zagora, 76, Samara, Russia, 443081

A.E. Esterle

Regional Centre for Social Work and School Psychology
Metallistov, 61a, Samara, Russia, 443034

Abstract. The article studies the factors of professional self-development of the school psychologist in the course of professional practice. At the beginning of this article the authors give a brief review of the studies of the professional self-development factors. It is shown that there are two categories of factors: the factors that stimulate professional self-development and the factors hindering it. Further the article presents the results of a questionnaire survey, in which the school psychologists evaluated the degree of the influence of various factors on their professional self-development activities, provides a ranking of the influence of the stimulating and impeding factors, based on the estimates supplied by the research participants. It is shown that the main stimulating factors are: “Interest in their professional activities”, “Need for self-development”, “Availability of experts (courses) that can be educative”, “The novelty of the activity, working conditions, the ability to experiment”, “The system of material incentives”. According to the study participants, the list of the hindering factors has only two leading factors: “Limited financial resources, constrained life circumstances” and “Lack of time”. The authors proposed a new systematization of professional self-development factors, which singled out the organizational, financial and personal factors. The theoretical and empirical results of the study can be used to enhance the effectiveness of professional self-development of the school psychologist in the course of professional practice.

Key words: self-development, professional self-development, factors, school psychologist, professional practice

REFERENCES

- Blinova, V.L. (2013) Theoretical Model of Personality's Readiness for Self-development Formation. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology, (1)*, 16—20. (In Russ).
- Garanina, J.G. (2012). Personal-professional self-development of specialists of socio-economic sphere. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, (3), 378. (In Russ).
- Garanina, J.G. (2014). Motivatsionno-smyslovye faktory lichnostno-professional'nogo samorazvitiya spetsialistov. In *Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Dostizheniya i perspektivy psikhologii i pedagogiki"* (pp. 7—9). Ufa: Nauchnyy Tsentr "Aeterna". (In Russ).
- Glukhikh, E.V. (2000). *Pedagogicheskoe obshchenie kak faktor professional'nogo samorazvitiya budushchego uchitelya*. Ph.D. thesis. Khabarovsk. (In Russ).
- Kaydan, I.G. (2010). Innovatsionnaya deyatel'nost' pedagogov kak vazhnyy faktor ikh professional'no-lichnostnogo samorazvitiya. In *Vserossiyskoe pedagogicheskoe chtenie "Pedagogicheskoe nasledie Stepana Pavlovicha Titova"* (pp. 296—297). Barnaul. (In Russ).
- Koroleva, A.A. (2009). Theoretical model of counteraction mechanism to learning and self-development. *Acmeology, (4)*, 114—117. (In Russ).
- Kudinov, S.I., Vladimirova, Yu.V. (2015). Role of professional identity in self-realization of psychologists-teachers. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia, (3)*, 30—38.
- Litvinenko, T.V. (2009). Motivation of development of professionally important qualities of the teacher in the course of self-education. *The world of science, culture and education, (5)*, 271—273. (In Russ).
- Luchkina, T.V. (1995). Innovatsionnaya deyatel'nost' uchitelya kak faktor ego samorazvitiya. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii* (pp. 53—57), Chita. (In Russ).
- Maralov, V.G. (2004). *Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya*. Moscow: Akademiya. (In Russ).
- Nazarova, A.S. (2015). Faktory professional'nogo samorazvitiya yurista v usloviyakh postdiplomnogo obrazovaniya. *Young scientist, (6)*, 662—666. (In Russ).
- Ostroumova, E.N. (2011). Informatsionno-obrazovatel'naya sreda VUZa kak faktor professional'nogo-lichnostnogo samorazvitiya budushchego spetsialista. *Fundamental research, (4)*, 37—40. (In Russ).
- Pishchulin, V.N. (2015). The implementation of competence-based approach in training of bachelors in the sphere of tourism at the lessons in economic disciplines. *Educational Psychology in Polycultural Space, 2 (30)*, 139—144.
- Pishchulin, V.N. (2016). The actualization of the problem education of bachelors of economics under in competence approach conditions. *Educational Psychology in Polycultural Space, 2 (34)*, 85—89.
- Semenov, I.N. & Stepanov, S.Yu. (1983). Refleksiya v organizatsii tvorcheskogo myshleniya i samorazvitiya lichnosti. *Voprosy Psikhologii, (2)*, 35—42. (In Russ).
- Trofimova, Yu.V. (2010). Samorazvitiye i fenomeny psikhologicheskogo "ukhoda" ot nego. *Vestnik Altaiskoi gosudarstvennoi pedagogicheskoi akademii, (5)*, 8—13. (In Russ).
- Shamova, T.I. (Ed.). (1999). *Menedzhment v upravlenii shkoly*. Moscow: Magistr. (In Russ).
- Shchurov, E.A. (2014). Factors of professional self-development of the personality in the course of high school education. *Humanities, Social-economic and Social Sciences, (1)*, 186—190. (In Russ).
- Vekovtseva, T.A. (2012). Factors of professional and creative self-development of high school teachers. *Moskovskoe nauchnoe obozrenie, (9)*, 29—32. (In Russ).

Article history:

Received 19 October 2016

Accepted 17 January 2017

For citation:

Miniyarov, V.M., & Esterle, A.E. (2017). Factors of professional self-development of school psychologist in course of professional practice. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (1), 26—37.

Bio Note:

Valeriy M. Miniyarov — Doctor of Sc., Full Professor, Chair of the Department of Pedagogy, Moscow City Teacher Training University (Samara Branch). *Contact information:* e-mail: hose.marti@mail.ru

Anton E. Esterle — Head of Social Psychology Lab in Regional Centre for Social Work and School Psychology. *Contact information:* e-mail: esterle.anton@yandex.ru



DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-1-38-51

УДК 159.923.2

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО САМОСОЗНАНИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ

И.Б. Кудинова, С.С. Белоусова

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

Данная статья посвящена изучению и анализу особенностей взаимосвязей самореализации и духовно-нравственного самосознания личности. Актуальность поднятой темы обусловлена глобальными социально-экономическими и политическими изменениями, происходящими в современном мире, влияющими как на все общество в целом, так и на личность в отдельности. В опытно-экспериментальной работе использовался Тест суждений самореализации личности С.И. Кудинова, который позволяет диагностировать многообразие стилей проявления самовыражения субъекта, различные уровни и виды самореализации, также использовалась методика исследования духовно-нравственного самосознания личности И.В. Ежова. Статистический анализ данных представлен корреляционным и факторным анализом. В выборку исследования вошли 100 человек к возрасту от 25 до 45 лет, представители различных профессий и социального статуса. Корреляционный анализ позволил раскрыть многообразные взаимосвязи между компонентами самореализации и компонентами духовно-нравственного самосознания. Факторный анализ позволил выделить и качественно описать варианты самореализации личности в зависимости от включенности компонентов духовно-нравственного самосознания — «духовно-нравственная самореализация личности», «трансцендентная самореализация личности», «формальная самореализация личности», «поверхностная самореализация личности», «самоутверждающаяся самореализация личности», «эгопрагматическая самореализация личности», «деструктивная самореализация личности».

Ключевые слова: самореализация личности, виды самореализации личности, духовно-нравственное самосознание

Введение

В современных социально-экономических и политических условиях мирового сообщества актуальной остается проблема развития и использования человеческого потенциала. Предъявляются более высокие требования к профессиональной и личностной компетентности, инициативе, активности в самореализации человека в межкультурном пространстве. Самореализация личности, являясь многомерным динамичным процессом, может быть осуществлена в разных направлениях жизнедеятельности: это может быть творческая, профессиональная, социальная или личностная самореализация.

Проблема самореализации активно разрабатывается в отечественной и зарубежной психологической, педагогической, социологической, философской

науках. Так, в разное время самореализация личности была в центре внимания зарубежных представителей гуманистической и экзистенциальной психологии (К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Бьюдженталь) и рассматривалась как внутреннее движение к собственной идентичности, поиск себя, выбор возможностей личностного роста. В отечественной психологической науке имеются глубокие исследования, касающиеся как природы человека и личности в целом (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев и др.), так и проблемы самореализации личности в частности. Самореализация как свойство личности раскрывается в работах Б.Г. Ананьева; самореализация как процесс — в работах К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой. Д.А. Леонтьев (Леонтьев, 1997, 2002) и И.Д. Егорычева (Егорычева, 2005) трактуют самореализацию как особый вид деятельности. Д.И. Фельдштейн (Фельдштейн, 1996) рассматривает самореализацию как саморазвитие; Э.В. Галажинский (Галажинский, 2002), Л.А. Коростылева (Коростылева, 2001), С.И. Кудинов (Кудинов, 2007) — как системное образование.

В работах ряда авторов раскрываются прикладные аспекты проблемы самореализации личности. Например, рассматриваются особенности взаимосвязи самореализации личности с различными личностными характеристиками — общительностью, креативностью, субъектно-личностной сферой и пр. (Е.Ф. Коломиец; Л.С. Моцарь; Н.Н. Шатохина). Значительная часть работ посвящена возрастному аспекту самореализации личности (И.В. Егорычева, И.В. Солодникова, Н.В. Борисова и др.). Активно проводятся исследования сфер самореализации и специфики деятельности — профессии, семьи, спорта, творчества, специально организованных условий (тренинг) и пр. (О.В. Питерская, С.В. Лебединская, С.А. Воломеев, С.А. Коростылева, О.М. Румянцева и пр.). Исследуются гендерные характеристики самореализации личности (М.Р. Плотницкая, З.Ш. Мухтаров).

Анализ зарубежных и отечественных подходов к проблеме самореализации личности позволил выделить существенное противоречие: самореализация (личностная) рассматривается как духовное развитие личности и в то же время как процесс, в котором личность в большей степени направлена на себя (Егорычева, 2005). Проблема ценностно-смысловых, духовных и нравственных характеристик самореализации отмечается в каждом приведенном подходе. Духовно-нравственная составляющая самореализации в различных ее формулировках и интерпретациях выделяется в качестве наивысшего уровня самореализации. Так, в концепции С.И. Кудинова ей соответствует выделенная им личностная самореализация (Кудинов, 2007); в подходе Л.А. Коростылёвой она обозначается как субъективно-личностный уровень самореализации (Коростылёва, 2001). Таким образом, теоретический анализ позволил определить значимость духовно-нравственных аспектов становления и самореализации личности, которые играют важную роль в полном, гармоничном ее развитии.

Цель эмпирического исследования — выявление особенностей взаимосвязи самореализации и духовно-нравственного самосознания личности.

Методы исследования

Выборка. В исследовании приняли участие 100 человек в возрасте от 25—45 лет — 29 мужчин, 71 женщина (средний возраст испытуемых составляет 31 год), представители различных профессий и социального статуса. Выбор данного возрастного периода (зрелость) обусловлен тем, что он является наиболее продолжительным периодом онтогенеза, который характеризуется тенденцией к достижению наивысшего результата в различных видах деятельности, личностной и духовной зрелости (Фельдштейн, 1996).

Для диагностики использовались следующие **методики**:

1) Тест суждений самореализации личности С.И. Кудинова, разработанный в рамках полисистемной модели самореализации личности и позволяет установить все многообразие стилей проявления самовыражения субъекта, позволяет диагностировать различные уровни самореализации (интенсивный, гармоничный, адаптивный, инертный, иррациональный) и виды самореализации личности (социальную, профессиональную и личностную) (Кудинов, Кудинов, 2012);

2) методика диагностики духовно-нравственного самосознания личности И.В. Ежова, которая имеет под собой концептуальную основу и опирается на разработанную автором структурно-функциональную модель духовно-нравственного самосознания личности и включает следующие компоненты: когнитивно-онтологический; мотивационно-ценностный; отношенческо-поведенческий; самооценочный (Ежов, 2008).

Для обработки результатов использовались методы описательной статистики, корреляционный и факторный анализ.

Результаты исследования и их обсуждение

Статистический анализ результатов Теста суждений самореализации личности показал, что у респондентов наиболее выражены такие показатели самореализации личности, как социально значимые цели, интернальность и оптимистичность, конструктивность (средний и выше среднего уровень выраженности), что свидетельствует об эмоциональном благополучии, преобладании положительных эмоций, хорошем самоконтроле и саморегуляции и позитивной результативности процесса самореализации испытуемых. Также важным качеством самореализации выступает креативность: респонденты, как правило, используют неординарные, новые идеи и подходы в деятельности, широкий выбор средств при воплощении идей в реализации собственного потенциала.

Анализ средних показателей компонентов духовно-нравственного самосознания респондентов выявил, что наиболее выражены шкалы «ответственность», «целеустремленность», «эмпатичность», «общественная моральность». Это выражается у испытуемых в готовности подходить ко всему ответственно, способности брать на себя ответственность за свои действия и поступки. Ярко выражено стремление к достижению поставленных целей. Выражена способность к сопереживанию, сочувствию и состраданию к другим. За основу своего поведения принимаются правовые нормы и правила поведения в обществе. Наименее выражены шкалы «Я биологическое», «уверенность в себе», «эго-прогматическая направленность» и «свобода-созависимость». Это выражается у испытуемых в

низкой уверенности в своих силах и возможностях, представлениях о зависимости Я и множественной внешней личностной детерминированности. Низко выражены материально-гедонистические и узко-прагматические мотивы и ценности. «Истинное Я» в большей степени рассматривается как совокупность высших психических процессов, обеспечивающих самоидентичность и самоуправление личности, что способствует усилению веры в духовные потенциал человека, способности личностного и духовного роста людей.

В таблице 1 представлены значимые корреляции между компонентами самореализации и духовно-нравственным самосознанием личности. В связи с большим количеством значимых взаимосвязей, для удобства анализа нами были выделены критерии самореализации, которые имеют наибольшее количество значимых корреляций с критериями духовно-нравственного самосознания.

Активность — во многом обусловлена силой нервной системы и свойствами темперамента характеризует энергичность в проявлениях самореализации. Активность самореализации личности тем выше, чем выше ее духовная направленность, познавательные и альтруистические мотивы, гуманистические ценностные ориентации. Активность в проявлениях самореализации личности высоко взаимосвязана с общественной и религиозной моральностью, т.е. энергичность самореализации тем выше, чем выше готовность личности к принятию за основу своего поведения общегуманистических, религиозных и общественных нравственных заповедей и правил. Постоянное внешнее и внутреннее стремление к реализации своего потенциала значимо взаимосвязано с ответственностью, совестливостью и целеустремленностью личности, т.е. чем выше готовность подходить ко всему ответственно, чем выше стремление к достижению значимых личностных целей, чем более выражена способность принимать на себя ответственность за нарушения нравственных, общечеловеческих норм взаимоотношений между людьми, тем в большей степени развивается такая характеристика самореализации личности, как активность и энергичность. Интересным, на наш взгляд, является тот факт, что энергичность проявлений самореализации снижается с увеличением духовной независимости личности, что может быть объяснено увеличением направленности личности на себя, на свой внутренний мир и самопознание. Духовная независимость предполагает склонность личности полагаться на свои чувства, на свой ум, самостоятельно принимать решения, не следуя за духовным авторитетом.

Социоцентрическая мотивация самореализации — доминирование социально одобряемых мотивов самореализации, основной побудительной силой которых выступает желание изменить мир вокруг себя в лучшую сторону, альтруистическая направленность (помочь бедным, больным, слабым и т.д.). Развитие данной характеристики самореализации личности взаимосвязано с такими характеристиками духовно-нравственного самосознания личности, как духовная направленность, вера в Бога, общественная и религиозная моральность, совестливость и ответственность, представлениями о «истинном Я» как трансцендентной духовной сущности. Другими словами, чем выше альтруистические ценности, вера в существование Бога, принятие за основу своего поведения религиозных и общественных моральных заповедей и норм, чем выше ответственность, совестливость и трансцендентность личности, тем в большей степени можно говорить о социоцентрической направленности самореализации личности

Таблица 1

**Корреляционный анализ компонентов самореализации и духовно-нравственного самосознания личности
(Correlations between spiritual and moral self-consciousness components and self-realisation)**

	DK1	PK2	DK3	CU4	EN5	DN6	SC7	VB8	VC9	EM10	DO11	OT12	OM13	RM14	CO15	KR16	IS17	DN18	UV19	CU20
Социально-значимые цели			0,27**		0,21*	0,28**														0,25*
Эгоцентрические цели						0,22*						0,21*	0,31**	0,20*	0,22*		-0,28**	-0,2*	-0,25*	0,23*
Активность										-0,22*										-0,30**
Инертность															0,24*					
Оптимистичность						-0,25*		-0,26**	-0,242*		-0,22*									
Пессимистичность							0,20*													
Интернальный локус контроля																				0,31**
Экстернальный локус контроля				0,237*																
Социальные мотивы	0,24*					0,29**		0,23*				0,197*	0,25*	0,25*	0,31**					
Эгоистические мотивы	-0,25*	0,26**							0,24*				0,22*							0,29**
Креативность		0,22*				0,24*	0,26**						0,33**							0,36**
Консервативность					0,27**						-0,23*							-0,24*		
Конструктивность						0,21*				0,20*										0,46**
Деструктивность				0,216*					-0,22*					0,23*						
Соц. барьеры											-0,23*									
Личностные барьеры					-0,22*						0,25*								-0,38**	
Искренность				0,25**																
Уровень самореализации						0,33**							0,28**							0,5**
Личностная самореализация						0,33**				0,29**	0,22*									0,47**
Социальная самореализация												0,21*							0,39**	0,20*
Профессиональная самореализация		0,24*				0,35**	0,19*					0,247*	0,34**							0,38**

Примечание: все расчеты произведены в пакете статистического анализа SPSS Statistics 17.0

* корреляция при уровне значимости $p \leq 0,05$.

** корреляция при уровне значимости $p \leq 0,01$.

DK1 — трансцендентное Я; PK2 — личностное духовное Я; VK3 — биологическое Я; CU4 — свобода — созависимость; EN5 — эгопрагматическая направленность; DN6 — духовная направленность; SC7 — самооценка духовности; VB8 — вера в Бога; VC9 — вера в Человека; EM10 — эмпатия; DO11 — доброжелательность; OT12 — ответственность; OM13 — общественная моральность; RM14 — религиозная моральность; CO15 — совестливость; KR16 — самокритичность; IS17 — искренность; DN18 — духовная независимость; UV19 — уверенность в себе; CU20 — целеустремленность.

Эгоцентризм — побудительной силой самореализации индивида выступают узколичностные мотивы и главный тезис жизни «Цель оправдывает средства». Опираясь на результаты корреляционного анализа, можно говорить о том, что чем выше эгоцентричность, тем ниже трансцендентность личности и выше вера в возможности духовного и личностного роста людей, представления о «истинном Я» как совокупности высших психических процессов, обеспечивающих самоидентичность и самоуправление личности, целеустремленность и общественная моральность личности.

Креативность — неординарные способы и приемы самовыражения личности. Креативность самореализации тем выше, чем выше личностное духовное Я, духовная направленность, общественная моральность, целеустремленность и общая самооценка духовно-нравственного развития, т.е. схемы и пути самореализации тем разнообразнее, чем выше альтруистические и познавательные мотивы, гуманистические ценностные ориентации, целеустремленность, готовность к принятию за основу своего поведения правовых норм и правил поведения в обществе, высокое оценивание своих духовно-нравственных качеств.

Деятельностная самореализация личности имеет значимые прямые корреляции с такими критериями духовно-нравственного самосознания, как духовная направленность, личностное духовное Я, общая самооценка уровня духовно-нравственного развития, ответственность, общественная моральность, целеустремленность, т.е. достижения значимых результатов в той или иной деятельности (профессиональной, творческой, спортивной, учебной и т.д.) тем выше, чем выше гуманистические ценностные ориентации, ответственность, целеустремленность, чем выше готовность к принятию за основу своего поведения правовых норм и правил поведения в обществе, общая самооценка уровня духовно-нравственного развития и представления о «истинном Я» как совокупности высших психических процессов, обеспечивающих самоидентичность и самоуправление личности.

Стремление к личностному совершенству и росту, самовыражение своих личностных качеств (личностная самореализация) тем выше, чем выше дружелюбное, толерантное отношение к окружающим, способность к сопереживанию, сочувствию и состраданию, чем выше целеустремленность и духовная направленность личности.

Характер взаимоотношений между значимыми взаимосвязями духовно-нравственного самосознания и самореализации личности, выделенными в процессе корреляционного анализа, определялся и качественно описывался с применением многомерного корреляционного (факторного) анализа.

В итоге проведенного факторного анализа было выделено семь основных факторов — различные варианты самореализации личности в зависимости от включенности духовно-нравственного компонента (табл. 2). На их долю приходится 57,9% общей дисперсии.

Выделенные факторы представляют наиболее тесно взаимосвязанные между собой характеристики самореализации и духовно-нравственного самосознания личности.

Таблица 2

**Факторная структура показателей компонентов самореализации
и духовно-нравственного самосознания личности
(Fctorial structure of spiritual and moral self-consciousness components and self-realisation)**

Компоненты*	Факторы						
	I	VI	II	VII	IV	III	V
Осмысленность целей-ценностей	,738						
Осведомленность целей-ценностей					,748		
Энергичность	,541						
Аэнергичность				,707			
Оптимистичность	,591						
Пессимистичность				,658			
Интернальность	,569						
Экстернальность				,304			-,308
Социоцентризм	,477		,439				
Эгоцентризм	,330				,433		
Креативность	,618				,433		
Консервативность				,597			
Конструктивность	,720				,321		
Деструктивность				,724			
Социальные барьеры				,433	,467		
Личностные барьеры					,684		
Искренность				,712			
Общий показатель самореализации	,846			-,357			
Личностная самореализация	,656			-,419			
Социальная самореализация	,618						
Профессиональная самореализация	,711						,312
DK1			,816				
PK2		,558					
BK3		,740					
CU4							
EN5		,706					
DN6	,335		,617				
SC7		,734					
VB8			,790				
VC9		-,586	,469				
EM10		-,472				,328	-,361
DO11		-,666		-,305			
OT12						,824	
OM13						,464	,531
RM14							-,774
CO15		-,501	,560				,343
KR16			,623			,409	
IS17		-,469	-,320			-,551	
DN18		-,581	-,394				
UV19					-,443		
CU20	,523					,468	

* Обозначения компонентов даны в примечании к табл. 1.

Первый фактор описывает 13,595% общей дисперсии и включает в себя следующие шкалы: «осмысленность целей-ценностей самореализации» (0,738); «конструктивность самореализации» (0,720); «креативность» (0,618); «оптимистичность» (0,591); «интернальность» (0,569); «энергичность» (0,541); «целеустремленность» (0,523); «социоцентричность» (0,477); «духовная направленность» (0,335); «эгоцентризм» (0,330). Условно данный фактор нами был назван «духовно-нравственная самореализация личности», он характеризуется гармоничным уровнем развития самореализации и высокой духовной направленностью личности в данном процессе. Хорошее представление о своих стремлениях сочетается с четким видением их реализации. Личность активно реализует познавательные и альтруистические мотивы, гуманистические ценностные ориентации. Знание своих достоинств и недостатков, постоянное стремление к личностному росту, высокая рефлексивность способствуют полноценному развитию духовно-нравственной самореализации личности.

Второй фактор, условно названный «трансцендентная самореализация личности», описывает 9,279% общей дисперсии и включает шкалы DK1 «трансцендентное Я» (0,816), VB8 «вера в Бога» (0,790), DN6 «духовная направленность» (0,617), KR16 «самокритичность» (0,623), CO15 «совестливость» (0,560), VC9 «вера в человека», (0,469), «социоцентризм» (0,439), DN18 «духовная независимость» (–0,394). Данный вариант самореализации характеризуется устойчивыми представлениями об «истинном Я» как трансцендентной духовной сущности, верой в существование Бога (Высшей Духовной Сущности), духовной социоцентрической направленностью личности в самореализации. Сложности в принятии самостоятельных решений, недоверие собственным чувствам, рассуждениям ведет к устойчивой склонности следовать духовным авторитетам. В системе жизненных смыслов ярко представлены альтруистические смыслы и ценности. Личность видит смысл жизни в помощи другим людям, в самопожертвовании в целях изменения мира к лучшему. Полагаем, что данный фактор (в акцентуированной форме) характеризует группу лиц, склонных приносить себя и свою семью в жертву общему делу и «миссии». Можем предположить, что люди с трансцендентной духовно-нравственной самореализацией относятся к группе риска по вступлению в религиозные секты.

Третий фактор описывает 5,373% общей дисперсии и условно назван «формальная самореализация личности». Данный фактор включает в себя шкалы OT12 «ответственность» (0,824), CU20 «целеустремленность» (0,468) OM13 «общественная моральность» (0,464), KR16 «самокритичность» (0,409), EM10 «эмпатичность» (0,328), IS17 «искренность» (–0,551) и характеризуется высокой степенью ответственности и готовностью брать на себя ответственность за свои поступки. Личность принимает за основу своего поведения правовые нормы и общественные правила поведения, она самокритична и целеустремленна, способна к сопереживанию и состраданию. Однако формальность духовно-нравственной самореализации выражается в том, что ярко представлен только отношенческо-поведенческий и самооценочный компонент духовно-нравственного самосознания и самореализации и отсутствует базис и фундамент — когнитивный и мотивационный компоненты. Другими словами, личность действует, опираясь не на ин-

териоризированные духовно-нравственные принципы, нормы и представления, а «потому что так надо» или «иначе осуждается обществом и законом». Данное обстоятельство способствует развитию сильного внутриличностного конфликта, связанного с высокой значимостью внешних ценностных ориентаций и невозможностью их реализации.

Четвертый фактор, условно названный «поверхностная самореализация личности», описывает 6,203% общей дисперсии и характеризуется низкой осмысленностью целей и ценностей своей деятельности и самореализации, личность, в основном, лишь поверхностно осведомлена о своих основных желаниях и целях. Основной побудительной силой самореализации индивида выступают узколичностные мотивы, обеспечивающие ему личностное продвижение по службе, авторитет, власть, финансовую независимость и др. Тем не менее личность сталкивается с многочисленными социальными и личностными барьерами, обусловленными наличием тревожности, скованности, ригидности поведения, неуверенности. Несформированность способов и приемов самовыражения, недостаточный опыт и малая информированность индивида обуславливают трудности и препятствия самореализации. Ни о какой духовности, нравственности и социальной направленности не может идти и речи. В качестве адаптивных факторов выступают конструктивность деятельности и самореализации и элементы креативности, использование многих схем и приемов самовыражения. В данный фактор вошли такие шкалы, как «осведомленность целей-ценностей самореализации» (0,748), «личностные барьеры самореализации» (0,684), «социальные барьеры самореализации» (0,467), «эгоцентризм» (0,433), «креативность» (0,433), UV19 «общая уверенность в себе» (-0,443).

Пятый фактор, условно названный «самоутверждающаяся самореализация личности», описывает 4,766% общей дисперсии и включает такие шкалы, как OM13 «общественная моральность» (0,531), RM14 «религиозная моральность» (-0,774), SO15 «совестливость» (0,343), EM10 «эмпатичность» (-0,361), «экстернальность» (-0,308), «профессиональная самореализация» (0,312). Данный вариант самореализации характеризуется ярким и активным отрицанием религии и религиозных нравственных норм и заповедей, неспособностью к сопереживанию, сочувствию и состраданию в межличностных отношениях. Совестливость и принятие за основу своего поведения правовых норм и правил поведения в обществе жестко контролируется самим индивидом. Хороший самоконтроль и самоорганизация без учета интересов других способствует развитию профессиональной самореализации и продвижения по карьерной лестнице. Социальные контакты такой личности носят исключительно прагматический характер, а развитие личности в целом рассматривается как профессиональная необходимость. Основным смыслом жизнедеятельности такой личности является достижение высокого социального статуса, карьерное продвижение и стремление занимать достойное положение в обществе.

Шестой фактор описывает 10,077% общей дисперсии и условно назван «эгопрагматическая самореализация личности». Включает в себя такие шкалы, как DK3 «Я как телесная сущность» (0,740), SC7 «общая самооценка уровня духовно-нравственного развития» (0,734), EN5 «эгопрагматическая направленность»

(0,706), РК2 «личностное духовное Я» (0,358), DO11 «доброжелательность» (–0,666), VC9 «вера в человека» (–0,586), DN18 «духовная независимость» (–0,581), EM10 «эмпатичность» (–0,472), IS17 «искренность» (–0,469), CO15 «совестливость» (–0,501) и выражается в яркой эгопрогнатической направленности личности, материально-гедонистических ценностях и прагматических мотивах. «Истинное Я» представляется только как телесная сущность, биологический организм и совокупность высших психических процессов, отчего нет веры в духовный потенциал человека, возможности духовного роста людей. У такого типа личности нет способности к сопереживанию, сочувствию и состраданию, индивид отличается повышенной агрессивностью, нетерпимостью (фашизм, национализм, расизм, экстримизм), а за нарушения нравственных и общечеловеческих норм не способен чувствовать вину и угрызения совести. Такая личность отличается высокой внушаемостью, неспособностью принимать самостоятельные решения и слепым следованием за авторитетом. В связи с низкой способностью к рефлексии, положительным подкреплением аморального поведения референтной группой такая личность высоко оценивает уровень своего духовно-нравственного развития.

Седьмой фактор, условно названный «деструктивная самореализация личности» (описывает 8,614% общей дисперсии), характеризуется высокой деструктивностью, непродуктивностью самореализации, постоянным негативным психоэмоциональным настроением (доминируют такие эмоции, как апатия, тревога, раздражительность). Данный эмоциональный фон способствует развитию социальных барьеров самореализации, как следствие — пассивность и экстернальная позиция. Личность как бы ходит по замкнутому кругу, состоящему из тревоги, агрессии, барьеров, развивается недоброжелательное отношение к окружающим, восприятие их исключительно как недругов, соперников и конкурентов. Высокое значение имеют внешние ценностные ориентации — материальное благополучие, популярность, социальное положение, и все усилия личности направлены на их реализацию. Данный фактор включает в себя шкалы «деструктивность» (0,724), «аэргичность» (0,707), «пессимистичность» (0,658), «консервативность» (0,597), «социальные барьеры самореализации» (0,433), «экстернальность» (0,304), «общий показатель самореализации» (–0,357), «личностная самореализация» (–0,419), «доброжелательность» (–0,305).

Таким образом, мы считаем, что самореализация личности — это гармоничная и сбалансированная реализация различных аспектов личности путем приложения адекватных усилий, направленных на развитие индивидуальных и личностных потенциалов и основанных на смысложизненных, духовных и общегуманистических ценностях.

Заключение

Результаты проведенного исследования имеют как научное, так и прикладное значение. В качестве первого можно обозначить то, что во всех подходах к проблеме самореализации личности последняя рассматривается как процесс, в котором личность в большей степени направлена на себя, замкнута на себе. Включение в данный процесс гуманистических и альтруистических основ (ценностей

и смыслов), духовно-нравственного компонента уравнивает, на наш взгляд, данный процесс, создает баланс и позволяет говорить о нормальной и полноценной самореализации личности. Практическая значимость заключается в использовании результатов исследования при построении коррекционных программ и программ развития, при формировании и развитии духовно-нравственной сферы использовать внутренний, самореализационный потенциал личности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
- Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
- Базаева Ф.У.* Категория самореализации в зарубежной психологии и философии образования // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. 2010. № 3 (3). С. 30—33.
- Байлук В.В.* Сущность самореализации личности и ее структура // Педагогическое образование в России. 2011. № 4. С. 12—17.
- Галажинский Э.В.* Системная детерминация самореализации личности: дисс. ... докт. психол. наук. Томск, 2002. 320 с.
- Егорычева И.Д.* Генезис самореализации как особого типа деятельности и роль подросткового возраста в ее развитии: автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 2012.
- Егорычева И.Д.* Самореализация как деятельность (к постановке проблемы) // Мир психологии. 2005. № 3. С. 11—33.
- Ежов И.В.* Методика исследования духовно-нравственного самосознания личности в педагогической сфере // Мир психологии. 2008. № 2 (54). С. 156—166.
- Карташова, В.Н., Исаев Е.А.* Культурное развитие студентов: аксиологический подход // Психология образования в поликультурном пространстве. 2016. № 34 (2). С. 114—119.
- Клочко В.Е., Галажинский Э.В.* Самореализация личности: системный взгляд. Томск: Издательство Томского университета, 1999. 154 с.
- Коваль Н.А.* Духовность личности в историко-методологическом аспекте // Акмеология. 2004. № 1. С. 8—11.
- Коваль Н.А.* Социально-психологические основы духовности личности // Вестник Тамбовского государственного университета. 2011. № 8. С. 23—28.
- Коростылёва Л.А.* Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности: дисс. ... докт. психол. наук. СПб., 2001.
- Костакова И.В.* Развитие общительности как фактор самореализации личности студентов-психологов: дисс. ... канд. психол. наук. Самара, 2008.
- Кудинов С.И.* Полисистемный подход исследования самореализации личности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 11. С. 337—346.
- Кудинов С.И., Кудинов С.С.* Психодиагностика личности. Тольятти: Издательство ТГУ, 2012.
- Леонтьев Д.А.* Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Шур. М., 1997. С. 156—175.
- Леонтьев Д.А.* Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 13—46.
- Моисеева В.С.* Духовно-нравственное развитие личности в истории психологической науки: дисс. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2012.

Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. М.: МПСИ: Воронеж: Модек, 1996.
Цырева Л.А. Самореализация как предмет философского исследования: автореф. дисс. ... канд. филос. наук. М., 1992.

© И.Б. Кудинова, С.С. Белоусова, 2017

История статьи:

Поступила в редакцию: 14 декабря 2016

Принята к печати: 17 января 2017

Для цитирования:

Кудинова И.Б., Белоусова С.С. Взаимосвязь духовно-нравственного самосознания и самореализации личности в период взрослости // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2017. Т. 14. № 1. С. 38—51.

Сведения об авторах:

Кудинова Ирина Борисовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов. *Контактная информация:* e-mail: kudinova_ib@rudn.university

Белоусова Софья Сергеевна — аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов. *Контактная информация:* e-mail: grigoreva.sofya@mail.ru

RELATIONSHIP BETWEEN SPIRITUAL AND MORAL SELF-CONSCIOUSNESS AND SELF-REALISATION IN ADULTHOOD

I.B. Kudinova, S.S. Belousuva

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

Abstract. This article is devoted to studying and analyzing the features of the interrelations between the self-realization and spiritual and moral consciousness of the personality. The relevance of the raised problem is caused by the global socially-economical and political changes happening in the modern world, influencing both the society as a whole and the personality separately. “The judgment test of personality self-realization” by S.I. Kudinov which allows to diagnose a variety of styles of self-expression manifestation of the subject, different levels and types of self-realization, as well as the methodology of a research of spiritual and moral self-consciousness of the personality by I.V. Ezhov were used in the experimental work. The statistical analysis of data is presented by the correlation and factorial analysis. The sample included 100 people at the age ranging from 25 to 45 years, representatives of various professions and social backgrounds. The correlation analysis made it possible to disclose the diverse interrelations between the components of self-realization and the components of spiritual and moral consciousness. The factorial analysis allowed to single out and to qualitatively describe the variants of self-realization of the personality, depending on the inclusiveness of the components of spiritual and moral consciousness — “Spiritual and moral self-realization of the personality”, “Transcendental self-

realization of the personality”, “Formal self-realization of the personality”, “Superficial self-realization of the personality”, “Assertive self-realization of the personality”, “Ego-pragmatic self-realization of the personality”, “Destructive self-realization of the personality”.

Key words: self-realization of the personality, types of self-realization of the personality, spiritual and moral consciousness of the personality

REFERENCES

- Ananyev, B.G. (2001). *O problemakh sovremennogo chelovekozvaniya*. St. Petersburg. (In Russ).
- Ananyev, B.G. (2001). *Chelovek kak predmet poznaniya*. St. Petersburg. (In Russ).
- Bazayeva, F.U. (2010). Category of self-realization in international psychology and philosophy of education. *Vektor nauki TGU. Ser.: Pedagogika, psihologiya*, 3 (3), 30—33. (In Russ).
- Bayluk, V.V. (2011). Essence of self-realization and its structure. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, (4), 12—17. (In Russ).
- Egoryicheva, I.D. (2012) *Genezis samorealizatsii kak osobogo tipa deyatelnosti i rol' podrostkovogo vozrasta v ee razviti*. Doctor of Psychology Thesis. Moscow. (In Russ).
- Egoryicheva, I.D. (2005). Samorealizatsiya kak deyatelnost (k postanovke problemi). *Mir psikhologii*, (3), 11—33. (In Russ).
- Ezhov, I.V. (2008). Research procedure of spiritual and moral self-consciousness of a personality in the pedagogical sphere. *Mir psikhologii*, (2), 156—166. (In Russ).
- Feldshteyn, D.I. (1996). *Psikhologiya razvivayusheysya lichnosti*. Mjscow: MPSI; Voronezh: NPO “Modek”. (In Russ).
- Galazhinskiy, E.V. (2002). *Sistemnaya determinatsiya samorealizatsii lichnosti*. Doctor of Psychology Thesis. Tomsk, 2002. (In Russ).
- Kartashova, V.N. & Isaev, E.A. (2016). Student’s cultural development: axiological approach. *Educational Psychology in Polycultural Space*, 2 (34), 114—119.
- Klochko, V.E., Galazhinskiy, E.V. (1999) *Samorealizatsiya lichnosti: systemniy vzglyad*. Tomsk. (In Russ).
- Koval, N.A. (2004). Spirituality of individual in historico-methodological aspect. *Akmeologiya*, (1), 8—11. (In Russ).
- Koval, N.A. (2011). *Social and psychological foundations of spirituality of person. Tambov University reports. Series: Humanities*, (8), 23—28. (In Russ).
- Korostyilyova, L.A. (2001). *Psikhologiya samorealizatsii lichnosti: osnovniye sferi zhiznedeyatelnosti*. Doctor of Psychology Thesis. St. Petersburg. (In Russ).
- Kostakova, I.V. (2008). *Razvitiye obschitelnosti kak factor samorealizatsii lichnosti studentov-psykologov*. Ph.D. in Psychology Thesis. Samara. (In Russ).
- Kudinov, S.I. (2007). Polisystemniy podkhod issledovaniya samorealizatsii lichnosti. *The Siberian Pedagogical Journal*, (11), 337—346. (In Russ).
- Kudinov, S.I., Kudinov, S.S. (2012). *Psikhodiagnostika lichnosti*. Tolyatti. (In Russ).
- Leontev, D.A. (2002). Samoaktualizatsiya kak dvizhushchaya sila lichnostnogo razvitiya: istoriko-kriticheskiy analiz. In Leontev D.A. (Ed.) *Sovremennaya psikhologiya motivatsii* (pp. 13—46). Moscow: Smyisl. (In Russ).
- Leontev, D.A. Samorealizatsiya i suschnostniye sily cheloveka. In Leontev D.A., Schur V.G. (Eds.) *Psikhologiya s chelovecheskim litsom: gumanisticheskaya perspectiva v postsovetskoj psikhologii* (pp. 156—175). Moscow. (In Russ).
- Moiseeva, V.S. (2012). *Dukhovno-nravstvennoye razvitiye lichnosti v istorii psikhologicheskoy nauki*. Ph.D. in Psychology Thesis. Stavropol. (In Russ).
- Tsyiryova, L.A. (1992). *Samorealizatsiya kak predmet filisofskogo issledovanoya*. Ph.D. in Psychology Thesis. Moscow. (In Russ).

Article history:

Received 14 December 2016

Accepted 17 January 2017

For citation:

Kudinova I.B., & Belousuva S.S. (2017). Relationship between spiritual and moral self-consciousness and self-realisation in adulthood. *RUDN Journal of psychology and Pedagogics*, 14 (1), 38—51.

Bio Note:

Irina B. Kudinova — Ph.D. in psychology, associate professor of Social and Differential Psychology Department of the Peoples' Friendship University of Russia. *Contact information:* e-mail: kudinova_ib@rudn.university

Sofya S. Belousova — Ph.D. student of Social and Differential Psychology Department of the Peoples' Friendship University of Russia. *Contact information:* e-mail: grigoreva.sofya@mail.ru



DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-1-52-63

УДК 316.6 :159.9.072.432

НРАВСТВЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ ОБЩЕСТВА

Е.Е. Бочарова

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

В статье представлены данные эмпирического исследования нравственного самоопределения, выполненного на выборке старшеклассников общеобразовательных школ г. Саратове ($n = 142$). Показано, что старшеклассникам не безразлична нравственная оценка их поступков окружающими. Представления о значимости морали и нравственности у старшеклассников связаны с обязательным и взаимным соблюдением нравственных норм на фоне выраженности их рельефной дифференциации по отношению «свои» — «другие», что в целом свидетельствует о доминировании группоцентрической направленности. Установлено, что в этическом поведении, реализуя нравственные нормы в поведении, старшеклассники испытывают чувство эмоционального удовлетворения, придерживаются стратегии взаимности. Выявлена низкая выраженность когнитивного и конативного компонентов, которая объясняется слабой дифференциацией нравственных норм, следствием которой является затруднение в разрешении морально-нравственных проблем. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в разработке тренинговых программ развития нравственной сферы личности, а также превентивных программ снижения риска деструктивного поведения юношества.

Ключевые слова: нравственность, нравственные ориентации, нравственное самоопределение, доминирующая направленность, структурно-содержательные характеристики

Введение

Актуализация исследовательского интереса к проблеме нравственного самоопределения личности обусловлена прежде всего переустройством российского общества, связанным с глобальными изменениями в экономической и политической сферах. Эти изменения отражаются в целом и в сфере социальных отношений, а именно в переходе от проявления традиционного коллективизма к проявлению индивидуализма: отношения кооперации и сотрудничества все чаще замещаются отношениями прагматичного обмена. Данные обстоятельства не могут не влиять в дальнейшем на построение и становление нравственного самоопределения личности, в особенности представителей юношеского возраста, характеризующегося высокой сензитивностью к социальным воздействиям.

Многими исследователями (Бочарова, 2016; Воловикова, 2004; Журавлев, Купрейченко, 2003; Кудинов, Белоусова, 2016, Купрейченко, Воробьева, 2013; Николаев, 2016 и др.) особо подчеркивается и тот факт, что нравственные ориента-

ции, определяя ядро личности, задают направленность и содержание социальной активности, общий подход к миру и себе в нем, раскрывая смысловую наполненность развития и становления гражданской позиции личности в современных условиях общества.

В целом, можно полагать, что нравственное самоопределение выступает в качестве связующего звена между объективной социальной средой и индивидуальным сознанием человека, с одной стороны, а с другой — между его сознанием, деятельностью и поведением. И в этом случае нравственное самоопределение юношества позволяет определить степень его вовлеченности в общество, т.е. признание и воспроизведение общественно значимых нравственных ценностей.

В работах А.Л. Журавлева и А.Б. Купрейченко (Журавлев, Купрейченко, 2003) предлагается понимание нравственного самоопределения как осознанного процесса поиска личностью нравственных принципов и ценностей, норм и правил, эталонов и идеалов, результатом которого является нравственная позиция, проявляющаяся не только в декларируемых этических принципах, нормах и убеждениях, но в системе отношений личности. Таким образом, на основе базовых нравственных эталонов и идеалов формируются нравственные оценки отдельных сфер жизнедеятельности, а также отношения нравственности (оценки, эмоции и готовность к нравственному поведению), связанные с отдельными объектами и явлениями этих сфер. Ключевой категорией нравственного самоопределения, как показано в ряде исследований, является «добро» (Журавлев, Купрейченко, 2003; Воробьева, 2014, 2016).

Обращаясь к изучению проблемы нравственного самоопределения, А.Б. Купрейченко характеризует нравственность как целостную систему воззрений на должную социальную жизнь, которая выражает понимание сущности человека и его бытия; определяет ценностный базис общества и имеет всеобщее значение, регулируя жизнедеятельность человека во всех сферах его социальных практик в целях достижения согласованности общественных, групповых и личных интересов (Купрейченко, 2003, 2013). Данное обстоятельство позволяет заключить, что нравственное самоопределение выступает основанием для выстраивания более частных видов самоопределения в различных сферах жизнедеятельности личности и общества: социальное, политическое, профессиональное, экономическое, этнонациональное, конфессиональное и т.д.

Существенный пласт теоретико-эмпирических исследований, связанных с разработкой проблемы нравственности, выполнен в аспекте нравственности профессионала и связан с выявлением механизмов, факторов и т.п. нравственного развития представителя конкретной выбранной исследователем профессии. В этом отношении особый интерес представляют работы А.Л. Журавлева и А.Б. Купрейченко (2003), С.И. Кудинова и С.С. Белоусовой (2016), А.Е. Воробьевой (2014, 2016), В.Н. Грузкова и И.В. Грузкова (2012), А.В. Юревич (2012) и др.

Кроме того, научные изыскания исследователей в области нравственного самоопределения связаны и с выявлением социально-возрастных, учебно-профессиональных (Арендачук, 2016) и этносоциокультурных механизмов (Бочарова, 2016; Воловикова, 2004), задействованных в процессе становления нравственно-го самоопределения личности и ее групп.

Нельзя отставить без внимания и тот факт, что обращение к изучению проблемы нравственного самоопределения старшеклассников продиктовано современной модернизацией российского образования, основанием которой, согласно А.Г. Асмолову (2016), является прежде всего личностное развитие учащегося, его духовное становление в условиях образовательного процесса.

Резюмируя изложенное, отметим, что изучение проблемы становления духовно-нравственной сферы личности оказалась чрезвычайно востребованным в последнее время и с точки зрения теории, и с точки зрения психологической практики. Весьма существенным является выявление содержательного наполнения процессуальных и результативных характеристик нравственного самоопределения личности в условиях динамично изменяющегося общества.

В этой связи вполне обосновано наше обращение к изучению структурно-содержательных характеристик нравственного самоопределения личности старшеклассника общеобразовательных школ.

Программа исследования

Цель исследования заключается в изучении структурно-содержательных характеристик нравственного самоопределения личности старшеклассника общеобразовательных школ.

Нами выдвинуто предположение, что в структурно-содержательных характеристиках нравственного самоопределения старшеклассников отражается устойчивая ориентация на предпочтения нравственных ценностей, идеалов, стратегий поведения, разделяемых «своим» окружением и ситуативность в их проявлении к другим.

Исследование выполнено на выборке старшеклассников общеобразовательных школ г. Саратова, $n = 142$, средний возраст которых 16,6; $SD = 0,87$; женского (53%) и мужского (47%) пола.

В качестве психодиагностического инструментария применены следующие методики:

— методика диагностики нравственных ориентаций (Славинская, Наследов, Дворецкая, 2015). В соответствии с содержанием входящих в шкалы пунктов им были присвоены следующие названия: F4: «нравственная ориентация»; F1: «сострадание»; F2: «заботливость»; F3: «помощь»;

— методика «Нравственное самоопределение личности» А.Е. Воробьевой и А.Б. Купрейченко (2013).

Для обработки данных использовались методы описательной статистики, достоверность различий определялась с помощью критерия Стьюдента, выполнен корреляционный анализ по К. Пирсону с применением пакета математической статистики SPSS 13.0 for Windows.

Результаты и их обсуждение

Обратимся к изложению результатов исследования структурно-содержательных характеристик нравственных ориентаций старшеклассников. Основанием дифференциации нравственных ориентаций авторы методики (Славинская, На-

следов, Дворецкая, 2015) предлагают выделять соотношение таких нравственных ценностей, как «сострадание», «заботливость» и «помощь», каждая из которых отличается содержательной наполненностью. Соотношение их выраженности определяет доминирующую нравственную направленность личности.

К содержательным характеристикам ценности «сострадание» (F1) отнесены: сострадание, сопереживание, доброжелательность, благородство, милосердие. У старшеклассников в большей степени выраженность сострадания можно наблюдать по отношению к родным, близким, друзьям ($M = 18$), знакомым ($M = 14,5$) и к представителям своей национальности ($M = 10,8$). В меньшей степени сострадание проявляется к одноклассникам ($M = 6,9$), согражданам ($M = 6,8$), незнакомым ($M = 6,6$) и недругам ($M = 3,8$). Подтверждением тому являются данные сравнительного анализа (по t -критерию Стьюдента), свидетельствующие о достоверности различий в пользу выраженности проявления сострадания к родным, близким, друзьям, знакомым и представителям своей национальности $t_{\text{среднее}} = 1,98$, при $p < 0,05$, чем проявления сострадания к одноклассникам, согражданам, незнакомым и недругам. Данный факт позволяет говорить о готовности старшеклассников проявить милосердие и благородство в поведении, вызванное и сопровождающееся доброжелательностью, состраданием и сопереживанием, в большинстве случаев к близкому им кругу людей.

Отмечается существенная выраженность доброжелательности и сострадания, что подтверждается данными сопоставительного анализа. Установлена достоверность различий в пользу выраженности показателей «доброжелательность» и «сострадание» $t_{\text{среднее}} = 2,62$, при $p < 0,01$ по сравнению с выраженностью сопереживания, благородства и милосердия. Это означает, что у старшеклассников содержание «сострадание» раскрывается через характеристики доброжелательности и сострадания.

Содержательные характеристики нравственной ценности «заботливость» (F2) представлены параметрами «внимательность», «заботливость», «любовь», «жертвенность». В большей степени выраженность заботливости можно наблюдать по отношению к родным, близким, друзьям ($M = 15,3$), знакомым ($M = 11,3$). В меньшей степени проявление заботы наблюдается по отношению к представителям своей национальности ($M = 6,9$), к одноклассникам ($M = 2,4$), согражданам ($M = 4,7$), незнакомым ($M = 1,6$) и недругам ($M = 0,4$). Подтверждением тому являются данные сравнительного анализа, свидетельствующие о достоверности различий в пользу выраженности проявления заботливости к родным, близким, друзьям, знакомым $t_{\text{среднее}} = 2,62$, при $p < 0,01$ по сравнению с представителями своей национальности, к одноклассникам, согражданам, незнакомым и недругам. В целом, можно говорить, что старшеклассники предпочитают заботиться преимущественно о родных и близких и, возможно, проявлять равнодушие к людям далеким от их ближайшего окружения. Необходимо отметить, что к родным, близким и друзьям старшеклассники готовы проявить внимательность, заботу и любовь, жертвуя, возможно, своими интересами.

Отметим паритетность выраженности параметров содержательных характеристик «заботливости» (F2): внимательность, заботливость, любовь и жертвен-

ность, поскольку достоверно значимых различий не обнаружено. В целом, можно сформулировать вывод об их равнозначимости для старшеклассников.

Содержательные характеристики ценности «помощь» (F3) представлены параметрами «сочувствие», «благотворительность», «помощь», «прощение» в нравственных ориентациях старшеклассников в целом. Наибольшие значения выраженности ценности «помощь» можно наблюдать по отношению к родным, близким, друзьям ($M = 14,0$), знакомым ($M = 10,8$) и к представителям своей национальности ($M = 10,82$). В меньшей степени проявление помощи наблюдается по отношению к одноклассникам ($M = 6,21$), согражданам ($M = 7,3$), незнакомым ($M = 7,84$) и недругам ($M = 0,96$). Подтверждением тому являются данные сравнительного анализа (по t -критерию Стьюдента), свидетельствующие о наличии значимых различий в пользу выраженности проявления помощи к родным, близким, друзьям $t_{\text{среднее}} = 1,77$, при $p < 0,5$ по сравнению с проявлением помощи к знакомым, представителям своей национальности, к одноклассникам, согражданам, незнакомым и недругам. В целом, можно говорить, что старшеклассники предпочитают проявлять помощь преимущественно в отношении родных и близких. Важно подчеркнуть наличие проявления слабой тенденции проявления помощи недругам.

Стоит отметить наибольшую выраженность параметра «сочувствие», показатели которого отличаются на достоверно значимом уровне от благотворительности, помощи, прощения. Сравнительный анализ по t -критерию Стьюдента показал достоверность различий в пользу выраженности показателя «сочувствие» к родным, близким, друзьям: $t_{\text{среднее}} = 2,63$, при $p < 0,01$, причем сочувствие старшеклассники готовы проявить независимо от степени близости социального окружения: к родным, близким, друзьям, представителям своей национальности, к одноклассникам, согражданам, незнакомым и недругам. В целом, можно заключить, что у старшеклассников приоритетными содержательными характеристиками нравственной ценности «помощь» являются сочувствие и помощь.

Представленные в табл. 1 данные позволяют констатировать, что в ценностных ориентациях старшеклассников сострадание имеет преимущественную выраженность, далее предпочтение отдается помощи и проявлению заботы. Достоверность различий степени выраженности этих параметров подтверждена данными сравнительного анализа, выполненного по t -критерию Стьюдента.

Таблица 1

**Выраженность параметров в структуре нравственных ориентаций старшеклассников
(Intensity parameters in the structure of moral orientations of high school students)**

Параметры	M	σ	Параметры	t -критерий Стьюдента
Сострадание	67,4	3,19	Сострадание — Заботливость	3,49***
Заботливость	42,6	1,87	Заботливость — Помощь	2,68**
Помощь	57,93	2,19	Сострадание — Помощь	2,47*

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Резюмируя сказанное, отметим, что предпочитаемым в системе нравственных ориентаций личности старшеклассника общеобразовательных школ является прежде всего параметр *сострадание*, выраженность которого отличает явное пре-

имущество в отличие от заботливости и помощи, что подтверждается на достоверно значимом уровне. В целом, можно говорить, что старшеклассники готовы проявить милосердие и благородство в поведении, сопровождающееся доброжелательностью, состраданием и сопереживанием, в большинстве случаев к близкому им кругу людей, а именно к родным, близким, друзьям, знакомым. Отмечается проявление сострадания и к представителям своей национальности. Это позволяет полагать, что для старшеклассников является существенным некая сплоченность с представителями своей национальности, страны, связанная со стремлением проявлять по отношению к ним сопереживание и милосердие.

Проявление заботы старшеклассников адресовано преимущественно родным и близким, при этом не исключено, что они готовы жертвовать своими интересами, временем в пользу близкого социального окружения и, напротив, возможно проявление равнодушия к людям далеким от их ближайшего окружения.

Между тем не исключено проявление сочувствия и помощи независимо от степени близости социального окружения — к родным, близким, друзьям, представителям своей национальности, одноклассникам, согражданам, незнакомым и недругам. Наблюдается выражение сочувствия даже к недругам и готовности прийти на помощь к незнакомым.

Обращаясь к изложению результатов исследования нравственного самоопределения старшеклассников, уточним, что в его структурной организации авторы методики выделяют три компонента: когнитивный, эмоциональный и конативный (Воробьева, Купрейченко, 2013).

Данные, представленные в табл. 2, показывают, что у старшеклассников на когнитивном уровне отмечается признание в представлениях о нравственности и морали критериев воздаяния за добро и зло, значимости морали и нравственности как силы личности. Все параметры представлены практически равнозначно, и достоверно значимых различий в них не обнаружено.

Среди нравственных стратегий, связанных с обязательностью соблюдения нравственных норм, преимущественную выраженность получает ее эмоциональный компонент в отличие от когнитивного компонента и конативного. Достоверность различий степени выраженности этих параметров подтверждена данными сравнительного анализа, выполненного *t*-критерию Стьюдента: $t_{cp.} = 2,17$, при $p < 0,05$.

Таблица 2

**Выраженность параметров нравственного самоопределения старшеклассников
(Intensity parameters of moral self-identification of high school students)**

Шкала	Среднее значение	σ
Представления о нравственности, морали		
Происхождение нравственности	17,68	3,44
Значимость морали, нравственности для общества	21,12	4,03
Абсолютность/относительность нравственности	21,22	3,68
Воздаяние за добро и зло	21,84	3,63
Представление о нравственности как о силе или слабости личности	21,28	3,28
Природа нравственности личности	20,3	4,66

Окончание табл. 2

Шкала	Среднее значение	σ
Нравственные стратегии		
Обязательность соблюдения нравственных норм		
Когнитивный компонент	9,55	2,62
Эмоциональный компонент	20,02	2,99
Конативный компонент	8,16	2,85
Активность/пассивность		
Когнитивный компонент	7,94	1,75
Эмоциональный компонент	12,48	2,85
Конативный компонент	8,72	2,87
Взаимость/невзаимость нравственного поведения		
Когнитивный компонент	7,01	1,92
Эмоциональный компонент	12,36	2,61
Конативный компонент	7,45	0,93
Нравственные ориентации личности		
Эгоцентрическая ориентация	12,38	3,34
Группоцентрическая ориентация	22,41	3,79
Гуманистическая ориентация	19,98	2,28
Миросозидательная ориентация	8,08	1,88

Наибольшую выраженность по критерию активности/пассивности нравственных стратегий отличается ее эмоциональный компонент в отличие от когнитивного компонента и конативного. Достоверность различий степени выраженности этих параметров подтверждена данными сравнительного анализа, выполненного по t -критерию Стьюдента: $t_{\text{среднее}} = 2,12$, при $p < 0,05$.

Наибольшую выраженность по критерию «взаимость/невзаимость нравственного поведения» получает ее эмоциональный компонент в отличие от когнитивного компонента и конативного. Достоверность различий степени выраженности этих параметров подтверждена данными сопоставительного анализа, выполненного по t -критерию Стьюдента: $t_{\text{среднее}} = 2,11$, при $p < 0,05$.

Доминирующей нравственной ориентацией в исследуемой выборке является группоцентрическая ориентация в сочетании с гуманистической ориентацией. Достоверные различия в средних значениях не обнаружены. Эгоцентрическая ориентация и миросозидательная ориентация у старшеклассников не входят в число предпочитаемых. Достоверность различий степени выраженности этих параметров подтверждена данными сравнительного анализа: $t_{\text{среднее}} = 2,10$, при $p < 0,05$.

В целом, можно заключить, что в выборке старшеклассников наблюдается признание нравственности и морали в соответствии с критериями воздаяния за добро и зло, значимости морали и нравственности как силы личности. Все параметры представлены практически равнозначно, и достоверно значимых различий в них не обнаружено.

В таких характеристиках нравственных стратегий, как обязательность соблюдения нравственных норм, активность и взаимность нравственного поведения

наибольшую выраженность имеет эмоциональный компонент. Возможно, низкая выраженность когнитивного и конативного компонентов объясняется еще слабой дифференциацией нравственных норм, следствием чего является затруднение в разрешении морально-нравственных проблем. Часто у старшеклассников установки на обязательность соблюдения нравственности в любых ситуациях, на активное противодействие нарушению нравственных норм как по отношению к себе, так и к другим людям недостаточно дифференцированы, неустойчивы и ситуативны. Очевидно, это затрудняет их реализацию в стратегиях нравственного поведения. В этическом поведении, реализуя нравственные нормы в поведении, испытывают чувство эмоционального удовлетворения, придерживаются стратегии взаимности, но не уверены в необходимости проявления активности в этическом поведении и обязательности взаимного соблюдения нравственных норм.

Доминирующей нравственной ориентацией в исследуемой выборке является группоцентрическая ориентация в сочетании с гуманистической ориентацией. Очевидно, что для старшеклассников существенным является ориентация на предпочтения нравственных ценностей, идеалов, стратегий поведения, разделяемых группами (референтными), членом которых они являются: своим надо помогать, необходимо защищать интересы друзей. В целом, можно полагать, что содержательная характеристика направленности нравственных ориентаций старшеклассников существенно ограничена выбором сфер ее реализации: семья, друзья, близкие, референтные группы.

В то же время следует обратить внимание на тенденцию сочетания группоцентрической ориентации с гуманистической ориентацией. Данный факт является признанием старшеклассниками значимости морали для общества как основы социального сосуществования и сотрудничества.

Корреляционный анализ, выполненный по К. Пирсону между параметрами нравственных ориентаций и нравственным самоопределением личности старшеклассника, позволил выявить множество корреляционных взаимосвязей, среди которых нами особое внимание уделено описанию высокосвязанных взаимосвязей ($r > 0,28$ при $p < 0,001$), составляющих ядро нравственного самоопределения старшеклассников.

Прежде всего необходимо констатировать наличие высокосвязанных взаимосвязей между параметрами «сострадание к родным, близким, друзьям», «значимость морали, нравственности для общества» ($r = 0,28$), «природа нравственности личности» ($r = 0,28$), эмоционального компонента стратегии «обязательность соблюдения нравственных норм» ($r = 0,28$), «эгоцентрическая ориентация» ($r = -0,27$), «группоцентрическая ориентация» ($r = 0,28$), «гуманистическая ориентация» ($r = 0,28$). Данный факт свидетельствует, на наш взгляд, о том, что истоки представлений о значимости морали и нравственности связаны с проявлением сострадания к родным, близким, друзьям, которое связано с эмоциональным принятием обязательности соблюдения нравственных норм. Это, в свою очередь, способствует снижению эгоцентрической направленности и, напротив, поддержанию группоцентрической направленности и формированию гуманистической направленности. Другими словами, старшеклассникам не безразлична нравственная оценка окружающих людей их собственных поступков.

Обнаружены высокосвязные связи между «заботливость» и «воздаяние за добро и зло» ($r = 0,28$); и эмоциональным компонентом стратегии «обязательность соблюдения нравственных норм» ($r = 0,28$); и когнитивным компонентом стратегии «взаимность нравственного поведения» ($r = 0,29$); и эмоциональным компонентом стратегии «взаимность нравственного поведения» ($r = 0,33$); и «гуманистическая ориентация» ($r = 0,28$). Полагаем, из этого следует, что проявление заботы, по мнению старшеклассников, должно быть взаимным. Возможно, эта установка является одним из оснований гуманистической направленности нравственных ориентаций старшеклассников.

Высокосвязные связи установлены между параметрами «сочувствие — родные, близкие, друзья» и эмоциональным компонентом стратегии «обязательность соблюдения нравственных норм» ($r = 0,36$); и «группоцентрическая ориентация» ($r = 0,38$). Из этого следует, на наш взгляд, что соблюдение нравственных норм связано с проявлением сочувствия в сфере своего ближайшего окружения, что способствует развитию группоцентрической направленности нравственных ориентаций школьников.

Выявлены высокосвязные связи и между параметрами «помощь» и «природа нравственности личности» ($r = 0,28$); и эмоциональным компонентом ($r = 0,35$) и когнитивным компонентом ($r = 0,28$) стратегии «обязательность соблюдения нравственных норм»; и когнитивным компонентом стратегии «взаимность нравственного поведения» ($r = 0,28$); и эмоциональным компонентом стратегии «взаимность нравственного поведения» ($r = 0,31$). Из этого следует, что проявление взаимопомощи и взаимоподдержки является одним из критериев нравственности личности и является обязательным проявлением нравственных стратегий поведения.

Параметр стратегии нравственного поведения «обязательность соблюдения нравственных норм» на эмоциональном уровне имеет четыре высокосвязные взаимосвязи с параметрами «сострадание к родным, близким, друзьям», «заботливость», «сочувствие родным, близким, друзьям», «помощь». Данный факт еще раз подтверждает рельефность дифференциации проявления нравственных чувств по отношению «свои» — «другие».

Установлены высокосвязные связи между параметрами «доброжелательность» и «значимость морали, нравственности для общества» ($r = 0,35$); и «группоцентрическая ориентация» ($r = 0,41$). Высокосвязные взаимосвязи также обнаружены между параметрами «доброжелательность — родные, близкие, друзья» и «природа нравственности личности» ($r = 0,36$); и «группоцентрическая ориентация» ($r = 0,35$); и «гуманистическая ориентация» ($r = 0,28$). Из этого следует, что проявление доброжелательности в представлении старшеклассников, является критерием нравственности в обществе и выступает в качестве основы существования и сотрудничества людей.

Выводы

Таким образом, исходя из анализа полученных эмпирических данных исследования нравственного самоопределения старшеклассника, можно сделать следующие выводы:

— зафиксирована устойчивость в ориентации на предпочтения нравственных ценностей, идеалов, стратегий поведения, разделяемых «своим» окружением и ситуативность в их проявлении к «другим»;

— установлено явное преимущество нравственной ценности «сострадание» в структурной организации нравственных ориентаций старшеклассников;

— показано, что представления о значимости морали и нравственности у старшеклассников связаны с обязательным и взаимным соблюдением нравственных норм на фоне выраженности их рельефной дифференциации по отношению «свои» — «другие», что в целом свидетельствует о доминировании группоцентрической направленности;

— отмечено, что в таких характеристиках нравственных стратегий, как обязательность соблюдения нравственных норм, активность и взаимность нравственного поведения наибольшую выраженность имеет эмоциональный компонент. Возможно, низкая выраженность когнитивного и конативного компонентов объясняется еще слабой дифференциацией нравственных норм, следствием которой является затруднение в разрешении морально-нравственных проблем;

— выявлено, что в этическом поведении реализуя, нравственные нормы в поведении, старшеклассники испытывают чувство эмоционального удовлетворения, придерживаются стратегии взаимности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Арендчук И.В.* Взаимосвязь нравственного самоопределения и ценностных ориентаций личности // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 3. С. 49—52.
- Асмолов А.Г., Гусельцева М.С.* Образование как потенциальный ресурс модернизации общества // Образовательная политика. 2016. № 2 (72). С. 3—18.
- Бочарова Е.Е.* Нравственные ориентации и субъективное благополучие молодежи разных этногрупп // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 2. С. 143—151.
- Воловикова М.И.* Представления русских о нравственном идеале. М.: Институт психологии РАН, 2004. 312 с.
- Воробьева А.Е.* Нравственное самоопределение психологов, экономистов и рекламистов на ранних стадиях профессионализации // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, вып. 4. С. 346—348.
- Воробьева А.Е.* Нравственное самоопределение молодежи разных специальностей // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2016. Т. 5, вып. 2. С. 136—143.
- Грузков В.Н., Грузков И.В.* Духовно-нравственные основания профессиональной деятельности педагога в системе образования // Образование и культура, 2012. № 3 (6). С. 121—125.
- Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б.* Нравственно-психологическая регуляция экономической активности. М.: Институт психологии РАН, 2003. 360 с.
- Журавлев А.Л., Юревич А.В.* Нравственные проблемы современной России // Нравственность современного российского общества: психологический анализ / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2012. 413 с. С. 5—21.
- Кудинов С.И., Белоусова С.С.* Исследование духовно-нравственного сознания личности педагогов // Вектор Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 1 (24). С. 81—86.
- Купрейченко А.Б., Воробьева А.Е.* Нравственное самоопределение молодежи. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 480 с.

Николаев А.Н. Особенности патриотизма студентов-выпускников вузов физической культуры // *Вестник Псковского государственного университета. Серия «Психолого-педагогические науки»*. 2016. № 3. С. 168—174.

Славинская И.С., Наследов А.Д., Дворецкая М.Я. Разработка методики диагностики нравственных ориентаций // *Современные исследования социальных проблем*, 2015. № 1. URL: <http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2015-1-37> (дата обращения: 12.12.2016).

© Е.Е. Бочарова, 2017

История статьи:

Поступила в редакцию: 25 декабря 2016

Принята к печати: 17 января 2017

Для цитирования:

Бочарова Е.Е. Нравственное самоопределение старшеклассников в условиях изменяющегося общества // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2017. Т. 14. № 1. С. 52—63.

Сведения об авторе:

Бочарова Елена Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского. *Контактная информация:* e-mail: BocharovaEE@sgu.ru

MORAL SELF-IDENTIFICATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN A CHANGING SOCIETY

E.E. Bocharova

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

Abstract. The paper presents the findings of an empirical study of moral self-identification conducted on a sample of senior high school students from Saratov (N = 142). The study demonstrates that high school students are not indifferent to other people's moral evaluation of their actions. High school students' perceptions of the importance of morality and ethics are associated with compulsory and mutual observance of moral standards and with their /manifested differentiation in the relation to «In-group» — «Others», which confirms the dominance of their group-centric orientation. It was found that ethical behavior by implementing ethical standards in behavior, high school students have a sense of emotional satisfaction, adhering to the strategy of reciprocity. The study revealed a low severity of cognitive and conative components, which explains the weak differentiation of moral norms, the consequence of which is the difficulty in resolving moral problems. These findings can be applied in the development of the training programs aimed at developing an individual's moral sphere, as well as preventive programs aimed at reducing the risk of destructive behavior in young people.

Key words: morality, moral orientation, moral self-identification, predominant orientation, structurally-substantial characteristics

REFERENCES

- Arendachuk, I.V. (2016) The Relationship of Moral Self-Determination and Values of the Person. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, (3), 49—52. (In Russ.).
- Asmolov, A.G. & Gusel'tseva, M.S. (2016) Education as a Potential Resource of Society Modernization. *Educational Policy*, 2 (72), 3—18. (In Russ.).
- Bocharova, E.E. (2016) Moral Orientation and Subjective Well-Being of Young People from Different Ethnic Groups. *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 5 (2), 143—151. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-4-322-329 (In Russ.).
- Gruzkov, V.N. & Gruzkov, I.V. (2012) The spiritual and moral bases of professional work of the teacher in the education system. *Education and Culture*, 3 (6), 121—125. (In Russ.).
- Kudinov, S.I. & Belousova, S.S. (2016) Study of spiritual and ethical self-awareness of the teacher personality. *Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 1 (24), 81—86. (In Russ.).
- Kupreychenko, A.B. & Vorob'eva, A.E. (2013) *Nravstvennoe samoopredelenie molodezhi*. Moscow: Institut psikhologii RAN. (In Russ.).
- Nikolaev, A.N. (2016) Special features of patriotism of graduating students of universities of physical. *Bulletin of the Pskov State University. Series: Psycho-pedagogical science*, (3), 168—174. (In Russ.).
- Slavinskaya, I.S., Nasledov, A.D. & Dvoret'skaya, M.Ya. (2015) Development of the diagnostic method of moral orientations. *Modern Research of Social Problems*, (1). Available at: <http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2015-1-37> (accessed: 12 December 2016).
- Volovikova, M.I. (2004) *Predstavleniya russkikh o nravstvennom ideale*. M.: Institut psikhologii RAN, 312. (In Russ.).
- Vorobyeva, A.E. (2014) Moral Self-Determination of Psychologists, Economists and Advertising Creators at the Early Stages of Professional Development. *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 3 (4), 346—348. (In Russ.).
- Vorobyeva, A.E. (2016) Moral Self-Determination of young people of Different Professions. *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 5 (2). 136—143. DOI: 10.18500/2304-9790-2016-5-2-136-143. (In Russ.).
- Zhuravlev, A.L. & Kupreychenko, A.B. (2003) *Nravstvenno-psikhologicheskaya regulyatsiya ekonomicheskoy aktivnosti*. Moscow: Institut psikhologii RAN. (In Russ.).
- Zhuravlev, A.L. & Yurevich, A.V. (2012) *Nravstvennye problemy sovremennoy Rossii*. In Zhuravlev A.L., Yurevich A.V. (Eds.). *Nravstvennost' sovremennogo rossiyskogo obshchestva: psikhologicheskii analiz* (pp. 5—21). Moscow: Institut psikhologii RAN. (In Russ.).

Article history:

Received 25 December 2016

Accepted 17 January 2017

For citation:

Bocharova E.E. (2017). Moral self-identification of high school students in a changing society // *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (1), 52—63.

Bio Note:

Elena E. Bocharova — Ph.D. in psychology, associate professor, associate professor of Social Psychology of Education and Development Chair of the Saratov State University of Russia. *Contact information*: e-mail: BocharovaEE@sgu.ru



DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-1-64-75

УДК 159.9.072; 316.6

СВЯЗЬ МИГРАЦИОННЫХ УСТАНОВОК ЖИТЕЛЕЙ МАГАДАНА И ОСОБЕННОСТЕЙ ИХ ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

С.А. Кузнецова

Северо-Восточный государственный университет
Портовая, 13, Магадан, Россия, 685000

В статье описаны результаты эмпирического исследования связи миграционных установок жителей Магадана и особенностей их защитно-совладающего поведения. Методы: авторская шкала миграционных установок личности, шкалы ситуативной и личностной тревожности Ч. Спилбергера, опросники «Индекс жизненного стиля», «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций». Исследование с участием 68 жителей Магадана показало, что жители с низким уровнем личностной тревожности, использующие психологическую защиту в форме регрессии, такие формы совладания, как избегание, осторожные действия и пассивные способы совладания, в целом имеют менее выраженные миграционные установки. И наоборот, миграционные установки с большей вероятностью сформируются у субъектов, которые готовы к активным решительным конструктивным действиям по изменению неудовлетворяющей ситуации, обращаются за социальной поддержкой, учитывают потребности, мнения и ожидания ближайшего окружения. Однако связи миграционных установок с активными способами преодоления не выявлено. Это означает, что активность, присущая субъекту, не обязательно предполагает желание переезда и может реализовываться на актуальном месте жительства.

Ключевые слова: миграционные намерения, миграционные установки, шкала миграционных установок, ситуативная и личностная тревожность, механизм психологической защиты, совладающее поведение

Введение

Актуальность изучения различных аспектов миграционных процессов связана с ростом их влияния на мировую и национальные экономики, политику, культуру, социальные явления. Для России проблему представляет как внешняя, так и внутренняя миграция, в частности продолжающийся отток населения с территорий Дальневосточного федерального округа, в том числе Магаданской области. Причиной является неравномерное экономическое развитие регионов, различия в уровне и качестве жизни в разных частях страны. В случае недостаточной удовлетворенности возможностями для реализации мотивов, целей и ценностей на актуальном месте жительства личность испытывает состояние фрустрации. Одна из возможных реакций на это состояние (кроме стратегий совладания и психологических защит) — формирование миграционных намерений и установок. Социологический анализ миграционных намерений (прямых ответов респондентов

на анкеты о желании или планировании переезда) позволяет прогнозировать количественные показатели объемов миграции населения. Однако для изучения психологических механизмов этого недостаточно. Положительный ответ на вопрос о желании или планировании переезда не обязательно означает готовность к осуществлению этого сложного поведения. На протяжении нескольких лет мы реализуем авторский социально-психологический подход к изучению миграционных установок, которые рассматриваем как разновидность социальных установок, имеющих более сложную структуру. Сложность структуры обусловлена сложностью и биографической значимостью миграционного поведения, реализуемого на их основе. По нашему мнению, миграционные установки представляют собой установочные системы, подобные описанным М.Р. Zanna и У.К. Rempel в 1988 г. (описание переведено и представлено в работе Е.П. Белинской и О.А. Тихомандрицкой в 2001 г.), и включают в себя когнитивные, аффективные, интенциональные и поведенческие компоненты. Но в отличие от других аттитюдов, миграционные установочные системы характеризуются полиобъектностью (так как объект миграционной установки — система, состоящая из реального и потенциальных мест жительства). Также они характеризуются свернутой полисубъектностью. Она проявляется в двух аспектах. Во-первых, в процессе формирования миграционной установки значительную роль играет интериоризация миграционных установок значимых других и их ожиданий от личности. Во-вторых, субъектом миграционных установок в большинстве случаев является семья или референтная группа (Кузнецова, 2012б; Кузнецова, 2015 и др.). На основе теоретических предположений о структуре миграционной установки была разработана авторская Шкала миграционных установок личности, представляющая собой по форме лайкертовскую шкалу, состоящую из 36 утверждений с семибалльной рейтинговой шкалой. В шкалу включены три типа утверждений: характеризующие компоненты установки самого респондента, компоненты миграционных установок близких, отношение близких людей к миграционным намерениям респондента. Каждый тип утверждений включает в себя когнитивные, аффективные, интенциональные и поведенческие компоненты. Учитывается также суммарный балл, выражающий силу установки и сформированность всех ее компонентов (Кузнецова, Кузнецов, Фещенко, 2014).

Мы предполагаем, что миграционные установочные системы имеют двойственную функцию: 1) создание психологических условий для преодоления фрустрации путем реального переезда; 2) компенсаторная, заключается в смягчении состояния фрустрации путем защитного фантазирования о переезде, который решит все проблемы. Основанием для постановки такой гипотезы являются результаты проведенного ранее исследования пространственно-временного структурирования жизненного пути северян с использованием метода интервью (Кузнецова, Стрелков, 2015). В рамках данного исследования был выявлен и описан особый защитный механизм, присущий жителям миграционно подвижного региона, — «северная рационализация», которая представляет собой рационализацию личных и профессиональных затруднений при помощи оценки условий жизни и деятельности как неблагоприятных и предполагает реальный или представленный в фантазиях переезд.

Таким образом, согласно нашей *гипотезе*, в условиях миграционно подвижного региона миграционные установки включены в систему защитно-совладающего поведения личности.

Психологические защиты, описанные З. Фрейдом и А. Фрейд, — это «система регуляторных механизмов в психике, которые направлены на устранение или сведение к минимуму негативных, травмирующих личность переживаний, сопряженных с внутренними или внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта. Ситуации, требующие психологической защиты, характеризуются реальной или кажущейся угрозой целостности личности, ее идентичности и самооценке» (Большой психологический словарь, 2006. С. 172). «Психологическую защиту нельзя однозначно рассматривать как полезное или вредное явление. Позволяя сохранить устойчивость личности на фоне дестабилизирующих переживаний и добиться более или менее успешной адаптации, психологическая защита в то же время лишает человека возможности активно воздействовать на ситуацию и устранить источник переживаний. Альтернативой психологической защите в подобных ситуациях может быть либо реальное вмешательство в ситуацию и преобразование ее, либо самоизменение, адаптация к ситуации за счет преобразования самой личности» (Там же. С. 173). Для описания такой активности, начиная с работ Р. Лазаруса, используется понятие «совладание» («копинг») — «психические процессы и поведение, направленные на преодоление и переживание стрессовых (кризисных) ситуаций, особенно психосоциального характера» (Там же. С. 516). Стратегии совладания отличаются от психологических защит большей сознательностью, произвольностью, целенаправленностью.

Цель исследования: изучение связи миграционных установок жителей Магадана с особенностями защитно-совладающего поведения. **Объект** исследования: миграционные установки. **Предмет** исследования — связь между миграционными установками, различными видами психологических защит и копинг-стратегиями.

Рабочие гипотезы:

- 1) существует связь между миграционными установками и тревожностью (ситуативной и личностной);
- 2) существует связь между миграционными установками и психологическими защитами;
- 3) существует связь между миграционными установками и стратегиями преодоления стрессовых ситуаций.

Методы исследования

Выборка. 68 человек (24 мужчин и 44 женщины) в возрасте от 25 лет до 61 года, преимущественно с высшим образованием, все жители Магадана. Средний возраст респондентов 35 лет.

Методики исследования:

- 1) «Шкала миграционных установок личности» (Кузнецова, Кузнецов, Фещенко, 2014), описанная выше;
- 2) «Шкала личностной тревожности» и «Шкала ситуативной тревожности» Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина (Практикум по инженерной психологии и эргономике, 2003);

3) «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика–Г. Келлермана, позволяющий выявить основные механизмы психологической защиты и оценить степень напряженности каждого (Вассерман, Ерышев, Клубова и др., 2005);

4) «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (Шкала SACS С. Хобфолла) в адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой. Методика позволяет исследовать поведение, направленное на преодоление трудностей (Водопьянова, 2009).

Статистическая обработка результатов проводилась в программе SPSS-13 for Windows с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена и U-критерия Манна–Уитни.

Результаты

При проверке **первой рабочей гипотезы** с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена не выявлено прямой связи исследуемых показателей (показателей шкалы миграционных установок и показателей ситуативной и личностной тревожности). Для уточнения характера связи выборка была разбита на группы с низкой, умеренной и высокой ситуативной тревожностью согласно нормам по методике. В этих группах испытуемых при помощи U-критерия Манна–Уитни проведено попарное сравнение по каждой шкале методики «Шкала миграционных установок». Выявлено значимое превышение показателя по шкале «ожидания близких» (при $p \leq 0,05$) в группе испытуемых с низкой ситуативной тревожностью ($M = 58,0$) по сравнению с испытуемыми с высокой ситуативной тревожностью ($M = 47,1$) (табл. 1).

Таблица 1

**Сравнение показателей по шкале миграционных установок в группах с низкой и высокой ситуативной тревожностью
(Comparison of Scale of migratory attitudes indicators in groups with low and high situational anxiety)**

	Шкала миграционных установок			
	общий показатель установки	установка субъекта	установка близких	ожидания близких
U	41,000	46,500	57,000	36,000
p	0,077	0,147	0,400	0,040

Далее выборка была разбита на группы с низкой, умеренной и высокой личностной тревожностью. В выделенных подгруппах проведено попарное сравнение по шкалам методики миграционных установок с помощью U-критерия Манна–Уитни. Было получено статистически значимое превышение общего показателя миграционной установки (при $p \leq 0,05$) в группе с умеренной личностной тревожностью ($M = 161,9$) по сравнению с группой с низкой личностной тревожностью ($M = 120,6$), а также превышение по шкале собственной установки субъекта (при $p \leq 0,05$) в группе с умеренной личностной тревожностью ($M = 51,3$) по сравнению с группой с низкой личностной тревожностью ($M = 32,0$). Результаты отражены в табл. 2.

Таблица 2

**Сравнение показателей по шкале миграционных установок в группах с низкой и средней личностной тревожностью
(Comparison of indicators on a scale of migratory attitudes in groups with low and average personal anxiety)**

	Общий показатель установки	Установка субъекта	Установка близких	Ожидания близких
U	80,500	66,500	95,500	99,500
p	0,045	0,016	0,119	0,150

Таким образом, первая рабочая гипотеза о прямой связи между миграционными установками и тревожностью (ситуативной и личностной) не подтвердилась. Однако выявлен более высокий уровень миграционной установки (общего уровня и собственной установки субъекта) в группе с умеренной личностной тревожностью по сравнению с группой с низкой личностной тревожностью. Также выявлен более высокий уровень ожиданий миграционной активности со стороны близких в отношении испытуемых с низкой ситуативной тревожностью по сравнению с испытуемыми с высокой ситуативной тревожностью.

При проверке второй рабочей гипотезы не удалось выявить связи между миграционной установкой, ее компонентами и такими психологическими защитами, как «вытеснение», «замещение», «отрицание», «проекция», «компенсация», «гиперкомпенсация», «рационализация» и общей напряженностью защит. Выявлены обратные связи (при $p \leq 0,05$) между показателями шкалы «регрессия» и компонентами шкалы миграционной установки: общим показателем Шкалы миграционной установки, собственной установкой субъекта, ожиданиями близких. Это может означать, что чем более характерна для субъекта психологическая защита в форме регрессии, тем менее у него самого выражены миграционные установки и тем менее близкие ожидают от него миграционной активности. Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Связь между показателями Шкалы миграционных установок и опросника Индекс жизненного стиля
(Correlation between indicators of the Scale of migratory attitudes and a questionnaire the Life style index)**

Шкала миграционных установок		Шкала «Регрессия»
Общий показатель шкалы	r	-0,258
	p	0,034
Установка субъекта	r	-0,270
	p	0,026
Установка близких	r	-0,199
	p	0,104
Ожидания близких	r	-0,271
	p	0,025

Итак, вторая рабочая гипотеза частично подтвердилась в отношении такой формы психологической защиты, как «регрессия».

Результаты проверки **третьей рабочей гипотезы** представлены в табл. 4. Поскольку методика «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» позволяет вычислять абсолютные значения каждой модели поведения, а также долю каждой модели поведения у конкретного лица, корреляционный анализ шкал этой методики и показателей Шкалы миграционных установок был проведен дважды (по абсолютным значениям и по процентным долям). Корреляционный анализ по вторичным индексам (активное преодоление, пассивное преодоление, индекс конструктивности) проводился однократно (так как вычисление процентных долей по ним не предусмотрено).

Таблица 4

Связь между показателями Шкалы миграционных установок и методикой «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций»
(Correlation between indicators of the Scale of migratory attitudes and a technique of Strategic Approach to Coping Scale)

Шкалы и индексы методики Стратегии преодоления стрессовых ситуаций			Субшкалы Шкалы миграционных установок			
			общий показатель шкалы	установка субъекта	установка близких	ожидания близких
Ассертивные действия	Σ	r	-0,135	-0,200	-0,065	-0,020
		p	0,275	0,105	0,603	0,874
	%	r	0,006	-0,010	-0,032	0,102
		p	0,959	0,934	0,798	0,411
Вступление в социальный контакт	Σ	r	-0,060	-0,130	-0,045	0,048
		p	0,628	0,293	0,715	0,699
	%	r	0,070	0,046	-0,030	0,145
		p	0,575	0,714	0,810	0,241
Поиск социальной поддержки	Σ	r	0,159	0,132	0,162	0,145
		p	0,198	0,288	0,190	0,242
	%	r	0,294	0,305	0,189	0,280
		p	0,016	0,012	0,125	0,022
Осторожные действия	Σ	r	-0,261	-0,288	-0,086	-0,281
		p	0,033	0,018	0,491	0,021
	%	r	-0,139	-0,120	-0,081	-0,175
		p	0,266	0,336	0,516	0,161
Импульсивные действия	Σ	r	0,010	-0,110	0,023	0,065
		p	0,936	0,376	0,856	0,598
	%	r	0,123	0,040	0,065	0,162
		p	0,321	0,747	0,599	0,191
Избегание	Σ	r	-0,316	-0,323	-0,147	-0,370
		p	0,009	0,008	0,236	0,002
	%	r	-0,286	-0,246	-0,180	-0,368
		p	0,019	0,045	0,144	0,002
Манипулятивные действия	Σ	r	-0,154	-0,165	0,022	-0,146
		p	0,213	0,182	0,863	0,240
	%	r	-0,107	-0,061	-0,012	-0,119
		p	0,388	0,624	0,925	0,338

Шкалы и индексы методики Стратегии преодоления стрессовых ситуаций		Субшкалы Шкалы миграционных установок				
		общий показатель шкалы	установка субъекта	установка близких	ожидания близких	
Асоциальные действия	Σ	r	-0,162	-0,217	-0,021	-0,143
		p	0,189	0,077	0,863	0,247
	%	r	-0,116	-0,149	-0,014	-0,111
		p	0,349	0,230	0,910	0,371
Агрессивные действия	Σ	r	-0,056	-0,090	0,047	-0,105
		p	0,652	0,469	0,703	0,396
	%	r	0,039	0,005	0,110	-0,020
		p	0,752	0,969	0,377	0,871
Активное преодоление	Σ	r	0,021	-0,062	0,060	0,123
		p	0,862	0,616	0,628	0,316
Пассивное преодоление	Σ	r	-0,221	-0,256	-0,077	-0,260
		p	0,070	0,035	0,532	0,032
Индекс конструктивности	Σ	r	0,194	0,184	0,089	0,280
		p	0,113	0,133	0,469	0,021

Примечание: статистически значимые коэффициенты выделены полужирным шрифтом.

Связей между шкалами миграционных установок и такими копинг-стратегиями, как «ассертивные действия», «вступление в социальный контакт», «импульсивные действия», «манипулятивные действия», «асоциальные действия», «агрессивные действия», не выявлено.

Наиболее тесные обратные связи (при $p \leq 0,01$) выявлены между показателями шкалы миграционной установки и абсолютными значениями стратегии «избегание», а именно: обратная связь между общим показателем миграционной установки и «избеганием», обратная связь между установкой субъекта и «избеганием», а также при $p \leq 0,001$ обратная связь между ожиданиями близких в отношении субъекта и «избеганием». Аналогичные (но несколько менее тесные связи) получены при корреляции Шкалы миграционных установок и шкалой «избегание» в процентных долях.

Значимые обратные связи (при $p \leq 0,05$) также выявлены между показателями миграционной установки и абсолютными значениями копинг-стратегии «осторожные действия», а именно: между «осторожными действиями» и общим показателем миграционной установки, собственной миграционной установкой субъекта и между ожиданиями близких в отношении миграционной активности субъекта.

Прямая корреляционная связь (при $p \leq 0,05$) выявлена между процентными долями шкалы «поиск социальной поддержки» и такими показателями шкалы миграционных установок, как общий показатель миграционной установки, собственная установка субъекта и ожидания близких в отношении субъекта.

Связи миграционных установок с активными способами преодоления не обнаружено. Выявлены обратные связи (при $p \leq 0,05$) между показателями «пассив-

ное преодоление» и собственной миграционной установкой субъекта, а также ожиданиями близких.

Также выявлена прямая значимая корреляция (при $p \leq 0,05$) между ожиданиями миграционной активности от субъекта со стороны близких и «Индексом конструктивности». Таким образом, третья рабочая гипотеза подтвердилась.

Обсуждение результатов

Результаты показывают, что личностная тревожность у жителей Магадана не связана напрямую с выраженностью миграционных установок. Но у жителей с низкой личностной тревожностью менее выражены миграционные установки (в отличие от жителей с умеренной личностной тревожностью). Анализ данных показывает, что группа высокотревожных жителей неоднородна по выраженности миграционных установок, в ней обнаруживается большой разброс данных — от очень низких до очень высоких. Видимо, для того, чтобы возникла определенная готовность к такой сложной активности, как подготовка к переезду на новое место жительства, требуется оптимальный уровень напряженности. Обращает на себя внимание, что близкие люди в большей степени ожидают миграционной активности от тех жителей Магадана, которые имеют низкую ситуативную тревожность, т.е. в данный момент не находятся в состоянии стресса и способны к рациональному целенаправленному поведению. Можно предположить, что это связано с условиями, сложившимися в Магаданской области в настоящее время: часть жителей реализует свои потребности и цели на своем месте жительства, другие жители могут быть не вполне удовлетворены качеством жизни, но условия не являются экстремальными и не побуждают их к экстремному вынужденному переселению.

Из всех психологических защит у жителей Магадана только регрессия имеет корреляцию с выраженностью миграционных установок, причем обратную. Регрессия — это механизм психологической защиты, особенностью которой является «возврат к предыдущим формам развития мысли, объектных отношений, структуры поведения» (Лапланш, Понталис, 1996. С. 417). «При этой форме защитной реакции личность, подвергающаяся действию фрустрирующих факторов, заменяет решение субъективно более сложных задач на относительно более простые и доступные в сложившихся ситуациях» (Вассерман, Ерышев, Клубова и др., 2005. С. 24). Для регрессии характерно использование простых и привычных поведенческих стереотипов, а также импульсивность и слабость эмоционально-волевого контроля, свойственная психопатическим личностям (Там же). Можно считать, что жители Магадана, имеющие высокий уровень миграционных установок, отличаются противоположными качествами, а именно уравновешенностью, целенаправленностью, произвольностью, готовностью к осуществлению сложной многоэтапной деятельности. Обратная корреляция регрессии и шкалы «ожидания близких» методики исследования миграционных установок показывает, что такой же целенаправленности в реализации миграционного поведения от субъекта ожидают и ближайшее окружение. Этот результат и отсутствие других корреляций шкалы миграционных установок и психологических защит позволя-

ет сделать вывод о том, что сформированные миграционные установки не имеют отношения к психологическим защитами и представляют собой сознательные, произвольные, целенаправленные формы поведения. Наша гипотеза о компенсаторной функции миграционных установок в виде защитного фантазирования не находит эмпирического подтверждения. Это может быть связано с особенностью методики «Шкала миграционных установок». Более высокие баллы по каждой шкале, так же как и суммарный балл имеют субъекты, у которых сформированы все компоненты: когнитивный, аффективный, интенциональный и поведенческий. Другими словами, для того, чтобы набрать высокие баллы по каждой шкале, мало фантазировать о переезде, нужно положительно ответить на вопросы и о соответствующем подготовительном поведении (например, поиске жилья, работы в предполагаемом месте переезда). Можно предположить, что фрагментарные миграционные установки, в которых, например, недостаточно сформирован когнитивный и поведенческий компоненты, могут играть компенсаторную роль в ситуации фрустрации. Но для проверки предположения о связи отдельных компонентов установки и психологических защит требуется более подробный анализ данных.

Результаты исследования показали наличие ряда обратных корреляций между стратегиями совладания с миграционными установками. Содержательно данные показывают, что жители Магадана, которым свойственны пассивные способы совладания в целом и в частности стратегии избегания (уход от проблем вместо попытки их решения) и осторожные действия, имеют менее выраженные миграционные установки, чем жители, не использующие такие стратегии. Отметим также, что от жителей, использующих такие стратегии, как избегание и осторожные действия, а также пассивные стратегии преодоления в целом, близкие для них люди не ожидают миграционной активности (по крайней мере со слов самих респондентов). А вот от субъектов с высокими показателями «индекса конструктивности», наоборот, ожидают. Таким образом, можно предположить, что миграционные установки с большей вероятностью сформируются у таких субъектов, которые готовы к активным решительным конструктивным действиям по изменению неудовлетворяющей ситуации, учитывают потребности, мнения и ожидания ближайшего окружения и готовы к сотрудничеству. Это подтверждается прямой корреляционной связью между шкалой «поиск социальной поддержки» и рядом шкал Шкалы миграционных установок.

Однако связи миграционных установок с активными способами преодоления не выявлено. Это означает, что активность, присущая субъекту, не обязательно предполагает желание переезда и может реализовываться на актуальном месте жительства.

Следовательно, нельзя утверждать категорично, что активные жители имеют миграционные установки, а пассивные не имеют. Для жителей, прибегающих к пассивным (осторожным, избегающим) стратегиям совладания, использующих регрессивные защиты, действительно, миграционные установки не характерны; а активные жители могут их иметь или не иметь. Учитывая скромные цифры притока населения в Магаданскую область в последние десятилетия, выявленная

асимметричная закономерность позволяет прогнозировать постепенное накопление на данном месте жительства более пассивного населения.

Выводы

Исследование связи миграционных установок жителей Магадана с особенностями защитно-совладающего поведения показало следующее.

Для формирования миграционных установок как готовности к переезду на другое место жительства требуется умеренный уровень личностной тревожности.

Гипотеза о компенсаторной функции миграционных установок в виде защитного фантазирования не нашла эмпирического подтверждения. Сформированные во всех компонентах миграционные установки имеют слабое отношение к психологическим защитам и представляют собой готовность к осуществлению сложной многоэтапной деятельности по переезду. Обнаружена лишь обратная связь уровня миграционной установки (собственной и суммарного показателя) и такой психологической защиты, как регрессия.

Жители Магадана, которым свойственны формы совладания: избегание (уход от проблем вместо попытки их решения), осторожные действия и пассивные способы совладания в целом, имеют менее выраженные миграционные установки, чем жители, не использующие такие стратегии. И наоборот, миграционные установки с большей вероятностью сформируются у субъектов, готовых к активным решительным конструктивным действиям по изменению неудовлетворяющей ситуации, учитывающих потребности, мнения и ожидания ближайшего окружения, готовых к сотрудничеству и обращению за социальной поддержкой. Однако связи миграционных установок с активными способами преодоления не выявлено. Это означает, что активность, присущая субъекту, не обязательно предполагает желание переезда и может реализовываться на актуальном месте жительства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А.* Социальная психология личности. М.: Аспект Пресс, 2001. 301 с.
- Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 672 с.
- Вассерман Л.И., Ерышев О.Ф., Клубова Е.Б., Петрова Н.Н., Беспалько И.Г., Березин М.А. и др.* Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. СПб.: Издательство СПбНИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2005. 50 с.
- Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
- Кузнецова С.А.* Социально-психологическая интерпретация понятия «миграционная установка» // Вестник Северо-Восточного государственного университета. 2012а. № 18. С. 8—11.
- Кузнецова С.А.* Миграционные установки как специфический вид социальных установок // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2012б. № 4. С. 61—65.
- Кузнецова С.А.* Миграционные установки как предмет социально-психологических исследований // Социальная психология и общество. 2013. № 4. С. 34—46.

- Кузнецова С.А. Миграционные установки жителей Магадана с разным уровнем субъективного контроля // Вестник Российского университета дружба народов. Серия психология и педагогика. 2015. № 3. С. 75—83.
- Кузнецова С.А., Кузнецов И.Ю., Фещенко А.В. Разработка шкалы миграционных установок личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 1. С. 83—90.
- Кузнецова С.А., Стрелков Ю.К. Пространственно-временное структурирование жизненного пути северян // Мир психологии. 2015. № 4 (84). С. 156—167.
- Лаплани Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу. М.: Высш. шк., 1996. 623 с.
- Практикум по инженерной психологии и эргономике. М.: Академия, 2003. 400 с.
- Zanna M.P., Rempel J.K. Attitudes: A new look at an old concept // The social psychology of knowledge / D. Bar-Tal, A.W. Kniglanski (Eds.). N.Y., 1988.

© С.А. Кузнецова, 2017

История статьи:

Поступила в редакцию: 19 декабря 2016

Принята к печати: 17 января 2017

Для цитирования:

Кузнецова С.А. Связь миграционных установок жителей Магадана и особенностей их защитно-совладающего поведения // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2017. Т. 14. № 1. С. 64—75.

Сведения об авторе:

Кузнецова Снежана Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Северо-Восточного государственного университета. Контактная информация: e-mail: snejana.mgdn@mail.ru

CORRELATION OF MIGRATORY ATTITUDES OF MAGADAN INHABITANTS AND FEATURES OF THEIR DEFENSIVE-COPING BEHAVIOUR

S.A. Kuznetsova

North-East State University
Portovaya str., 13, Magadan, Russia, 685000

Abstract. The results of the empirical research of the correlation between the migratory attitudes of the inhabitants of Magadan and the features of their defensive-coping behavior are described in the article. Methods: the author's scale of migratory attitudes of the personality, the scale of situational and personal anxiety by C.Spilberger, questionnaires "Life style index" (LSI), "Strategic Approach to Coping Scale" (SACS). The research with the participation of 68 Magadan inhabitants has shown that the inhabitants with the low level of personal anxiety, using regression as a defense mechanism, the coping forms: avoidance, indecisive actions and passive forms of coping behavior as a whole, have less expressed migratory attitudes. And on the contrary, the migratory attitudes are more likely to form in the respondents who are ready for active, resolute, constructive actions to change an unsatisfying

situation, seek social support, take into account the needs, opinions and expectations of the immediate social environment. However, the correlations of migratory attitudes with the active forms of coping are not revealed. It means that the activity inherent in the subject does not necessarily imply a desire of migration, and can be implemented in the current region of residence.

Key words: migratory intentions, migratory attitudes, a scale of migratory attitudes, situational and personal anxiety, defense mechanism, coping behavior

REFERENCES

- Belinskaya, E.P., & Tikhomandritskaya, O.A. (2001). *Sotsial'naya psikhologiya lichnosti*. Moscow: Aspekt Press. (In Russ.)
- Bol'shoy psikhologicheskiy slovar'* (2006) St.Petersburg: Praym-EVROZNAK.
- Kuznetsova, S.A. (2012a). Social-psychological interpretation of the notion “migratory guideline”. *Vestnik Severo-Vostochnogo gosudarstvennogo universiteta*, (18), 8–11. (In Russ.)
- Kuznetsova, S. (2012b). Migratory attitudes as a specific kind of social attitudes. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics*, (4), 61–65. (In Russ.)
- Kuznetsova S.A. (2013). Migration attitudes as the subject of social psychological research. *Social Psychology and Society*, (4), 34–46. (In Russ.)
- Kuznetsova, S.A. (2015). Migratory attitudes of Magadan inhabitants with different level of subjective control. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics*, (3), 75–83. (In Russ.)
- Kuznetsova, S.A., Kuznetsov, I.Yu. & Feshchenko, A.V. (2014). Working out a scale of migratory attitudes of the person. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics*, (1), 83–90.
- Kuznetsova, S.A. & Strelkov, Yu.K. (2015). Northerners' way of life space-temporal structuring. *The Psychology World*, (4), 156–167. (In Russ.)
- Laplansh, Zh. & Pontalis, Zh.-B. (1996). *Slovar' po psikhoanalizu*. Moscow: Vysshaya shkola. (In Russ.)
- Praktikum po inzhenernoy psikhologii i ergonomike* (2003). Moscow: “Akademiya” Publ. (In Russ.)
- Vasserman, L.I., Eryshev, O.F., Klubova, E.B., Petrova, N.N., Bepal'ko, I.G., Osadchiy, I.M. et al. (2005). *Psikhologicheskaya diagnostika indeksa zhiznennogo stilya*. St. Petersburg: SPbNIPNI im. V.M. Bekhtereva Publ. (In Russ.)
- Vodop'yanova, N.E. (2009). *Psikhodiagnostika stressa*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.)
- Zanna, M.P., Rempel, J.K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept. In Bar-Tal D. & Kniglanski A.W. (Eds.). *The social psychology of knowledge*. New York.

Article history:

Received 23 December 2016

Accepted 17 January 2017

For citation:

Kuznetsova S.A. (2017). Correlation of migratory attitudes of Magadan inhabitants and features of their defensive-coping behaviour. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (1), 64–75.

Bio Note:

Snezhana A. Kuznetsova — Ph.D. in psychology, associate professor, associate professor of Psychology Department of the North-East University. *Contact information:* e-mail: snejana.mgdn@mail.ru



DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-1-76-87

УДК 159.923

ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЯВЛЕНИЙ КРЕАТИВНОСТИ И ИННОВАЦИОННОСТИ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

О.Б. Михайлова

Кафедра социальной и дифференциальной психологии
Российский университет дружбы народов
ул. Миклухо-Маклая, 10/2, Москва, Россия, 117198

Развитие потенциальных способностей и возможностей личности в юношеский период является одним из важных направлений в деятельности современных психологов-практиков. Отсутствие научно обоснованного подхода к анализу становления инновационного потенциала личности и формированию принципов и методов управления его развитием позволило сформулировать цель исследования — на основе эмпирических данных разработать технологию становления и самореализации инновационного потенциала личности, способствующую внедрению системы практических основ для развития инновационного потенциала в различные периоды развития личности.

В статье осуществлена интеграция психолого-педагогических подходов к анализу предпосылок основ развития инновационности личности и креативности в образовательном пространстве средней школы. В результате исследования проанализированы качественные и количественные характеристики особенностей проявления инновационности и креативности у учащихся 13–14 лет и учащихся 16–18 лет. Интерпретация многочисленных данных позволяет утверждать, что существуют значимые различия в особенностях проявления креативности и инновационности у учащихся разных возрастов.

На основании полученных данных в статье представлены рекомендации по совершенствованию психолого-педагогических технологий сопровождения становления инновационного потенциала личности в средней школе.

Ключевые слова: креативность, инновационность, инновационный потенциал личности, учащиеся средней и старшей школы

Введение

Новые вызовы общественного развития в XXI веке требуют от человека проявления качеств личности и способностей, позволяющих адаптироваться к динамично изменяющимся условиям жизни и деятельности. Реальность профессиональной деятельности предъявляет требования не только к интеллектуальным и творческим способностям, но и к таким личностным качествам современного специалиста, как скорость внедрения новых идей и проектов, лидерство, ответственность, умение работать в команде, инициативность, умение добиваться результата при ограниченных временных и производственных ресурсах.

Развитие потенциальных способностей закладывается в процессе обучения, общения и деятельности в рамках среднего и высшего образования. Следовательно, современные технологии психолого-педагогического сопровождения становления личности в рамках общеобразовательного процесса должны быть ориентированы в том числе и на результаты исследований проявления креативности и инновационности у подростков и учащихся старшего школьного возраста.

Определенная государством стратегия развития России до 2020 года обязывает практиков системы образования развивать у подрастающего поколения способности к социальной активности, быстрой адаптивности к изменениям окружающей действительности, готовности к генерированию новых идей, их принятию и внедрению во благо общества.

Для реализации этой стратегии необходимо исследовать особенности проявлений личностных качеств у учащихся средней школы, разрабатывать и внедрять новые образовательные технологии, способствующие становлению потенциально эффективного личностного капитала будущих поколений.

Потенциал личности можно рассматривать как оптимальное сочетание качеств и способностей, которые под влиянием социальных процессов проявляются в определенных видах активности в непосредственной практической деятельности.

На основании системного подхода к изучению свойств и качеств личности инновационный потенциал рассматривается как сумма личностных ресурсов (активов), воплощенная во взаимосвязанных видах активности (Советова, 2000; Михайлова, 2013). Структура инновационного потенциала личности состоит из следующих видов активности:

- ценностно-мотивационной (созидательность);
- деятельностной (инновационность);
- интеллектуальной (креативность).

Инновационный потенциал личности — это интегральная совокупность склонностей, способностей и качеств человека, реализующихся в результате включения его в инновационную деятельность и состоящих из взаимосвязанных и взаимообуславливающих компонентов: креативность, инновационность и созидательность, выраженных интеллектуальной, деятельностной и ценностно-мотивационной активностью (Михайлова, 2012, 2013).

Исследование креативности с позиции психоэкономической модели Д. Робенсона и М. Ранко позволяет представить креативность как результат экономических и временных ресурсов, которые общество считает необходимым потратить на развитие своего творческого потенциала. В данном случае решение зависит от уровня развития самого общества, а креативность рассматривается как соотношения инвестиций, риска и получаемой выгоды (Gupta, Wilemon, 1996; Robinson, Marshall, Stamps, 2005).

Сторонники системного подхода к изучению творчества Д. Саймонтон и М. Чиксентмихайи в своих исследованиях делают акцент на изучении различных факторов, определяющих творческие способности, социальное и культурное окружения человека, которые способствуют проявлению и развитию креативности. М. Чиксентмихайи уделяет внимание изучению взаимосвязи между человеком,

предметной областью его деятельности и окружением. Он считает, что образовательная среда состоит из культурной и социальной составляющих. В процессе активной деятельности развивающаяся личность взаимодействует с социокультурными компонентами образовательной среды, которые конструктивно влияют на формирование личностных черт и качеств (Csikszentmihalyi, 1999; Simonton, 2001).

Е. Торренс считает, что креативность связана с процессом решения проблем и включает в себя чувствительность к проблемным ситуациям; поиск, выделение и формулирование проблемы; генерирование гипотез, способы решения проблемы; проверку гипотез; нахождение и формулирование решений; интерпретацию и популяризацию результатов (Torrance, 1988).

Несмотря на то, что уже были проведены теоретические и экспериментальные исследования проявлений креативности в разные периоды развития личности, проблема связей креативности с инновационностью и особенности становления данных качеств личности в отечественно науке рассматривается крайне незначительно. Хотя в контексте изучения становления и развития человеческого капитала креативность и инновационность являются основами его формирования и реализации.

На развитие личностных качеств огромное влияние оказывает система образования, профессионализм педагога, культура образовательного пространства, в которое ребенок погружается в период самых значимых этапов своего становления. В стратегии и тактике реализации современного образования актуальными являются следующие ориентиры в формировании потенциала и капитала будущих поколений: личностное развитие, социальная активность, гуманитарная и техническая образованность, физическая и психологическая жизнестойкость. Важным направлением в развитии личностного потенциала является формирование деятельностной активности, основой которой является инновационность.

В наших последних исследованиях инновационность рассматривается как интегрированная совокупность личностных качеств, ядро которых составляет: адаптивность, независимость, настойчивость, стремление к риску ради достижений, открытость к новому, интуиция, конструктивное лидерство, созидательная направленность и позитивность (Михайлова, 2012, 2013). Рассматривая инновационность как совокупность личностных качеств, мы считаем, что наиболее благоприятными периодами для формирования данных качеств является подростковый и старший школьный возраст.

Особенности становления и развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте неизменно остаются под пристальным вниманием в психологической науке. Динамично изменяющаяся среда социализации формирует новые характеристики проявления личностных качеств в данные возрастные периоды.

В подростковом возрасте происходят как физиологические изменения, так и психологические, которые приводят к переменам в поведении. В классификации Д.Б. Эльконина подростковый возраст охватывает период от 10—11 до 14—15 лет (Эльконин, 2001). Часто его называют переходным, критическим, переломным,

подчеркивая трудности личного развития подростков и сложности, взаимодействующих с ними взрослых.

Развитие человека в этом возрасте представляет собой переход от детства к самостоятельной и ответственной взрослой жизни. Это промежуточное состояние между детством и взрослостью. При стремлении к развитию самосознания, формированию идеала личности появляется склонность к рефлексии, развитию волевых качеств, потребности в самоутверждении, самосовершенствовании, самоопределении. Основным новообразованием этого периода, с точки зрения Л.С. Выготского, является перенесенное внутрь социальное сознание, т.е. становление самосознания. Его появление создает условия для дальнейшего личностного развития.

В старшем школьном возрасте завершается физическое созревание индивида. По классификации Эльконина Д.Б. данный возраст (от 15 до 18 лет) принято считать периодом ранней юности (Эльконин, 2001). Согласно исследованиям, Э. Эриксона центральным процессом данного возраста является формирование личностной идентичности, открытие собственного Я (Эриксон, 2006).

Изучению развития феномена креативности в подростковом и старшем школьном возрастах посвящены работы Богоявленской Д.Б., Ушакова Д.Н., Ильина Е.П., Романенко И.Б., Чернецовой П.И., Виноградовой Т.И., Николаевой Е.И., Беляевой Е.М. и др. российских исследователей (Богоявленская, 2002; Ушаков, 2004; Ильин, 2009; Романенко, 2010; Чернецова, Виноградова, 2015; Николаева, Беляева, 2015).

Изложенные проблемы определили цель и гипотезы представляемого исследования. На наш взгляд, существует специфика связей в проявлениях креативности и инновационности у подростков и старших школьников, а также проявления креативности и инновационности будут иметь характерные возрастные различия.

Методы исследования

Выборка. В исследовании приняли участие 96 учащихся средней школы. Из них 48 человек (23 юноши и 25 девушек) — учащиеся 7—8 классов (13—14 лет) и 48 (24 юноши и 24 девушки) — учащиеся старшей школы 10—11 классов (16—18 лет). Исследование проводилось на базе школы № 14 ЮЗАО г. Москвы. Организация исследования и сбор данных проводился при участии выпускницы магистратуры направления социальная психология Петрушиной Л.В.

В качестве **методик** исследования использовались: 1) тест «Креативность» — составитель Н.В. Вишнякова (Капцов, Колесникова, 2011); 2) «Шкала самооценки инновационных качеств» Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко (Лебедева, Бушина, Черкасова, 2013); 3) методика «Личностная готовность к переменам», разработанная канадскими учеными Родником, Хезером, Голдом и Халом. Перевод и первичная апробация данной методики были проведены Н. Бажановой и Г.Л. Бардьер (Бажанова, 2005). В качестве основных математических методов исследования использовались непараметрический U-критерий Манна—Уитни и коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Статистическая обработка данных была проведена с использованием компьютерной программы SPSS 20.0.

Результаты и их обсуждение

В процессе качественного и количественного анализа исследуемых данных в группе учащихся средних классов обнаружены следующие результаты. Показатели креативности у группы подростков (учащиеся 7—8 классов) выше, чем у старшеклассников (учащиеся 10—11 классов). Результаты качественного анализа наглядно свидетельствуют, что у учащихся средних классов более высокие результаты по шкалам *творческое мышление, любознательность, оригинальность* (рис. 1).

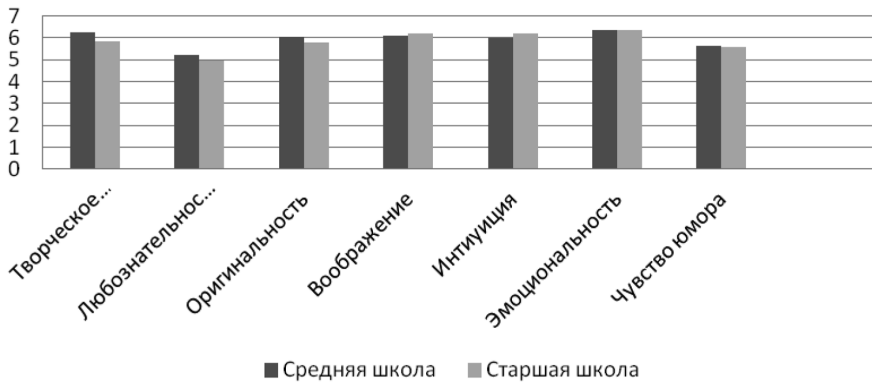


Рис. 1. Средние значения шкал теста «Креативность» в группах учащихся средней и старшей школы (Average values on the scales of the “Creativity” test in groups of middle and high school students)

По результатам методики «Самооценка инновативных качеств» также значения шкалы *креативность* оказались выше у учащихся подростковой группы (рис. 2).

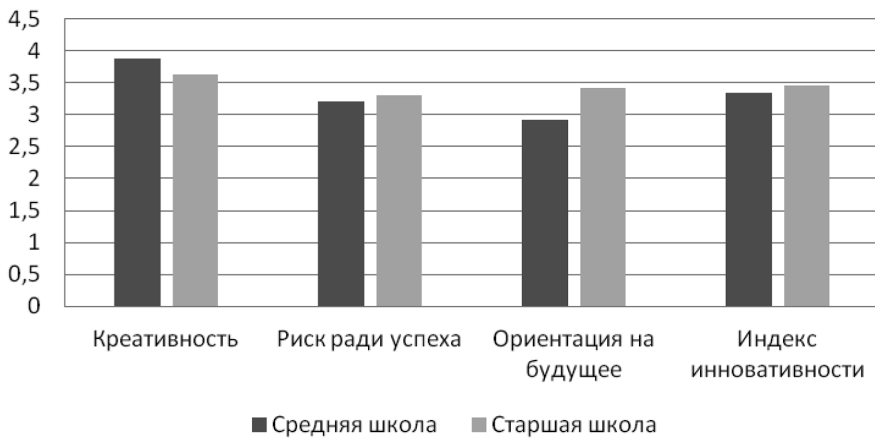


Рис. 2. Средние значения показателей шкалы «Самооценка инновационных качеств» в группах учащихся средней и старшей школы (Average values of indicators of the scale “Self esteem of innovative qualities” in groups of middle and high school students)

Полученные данные позволяют сделать вывод, что в подростковом возрасте преобладает интеллектуальная активность, выраженная характерными особенностями проявления креативности. Результаты анализа ранговой корреляции по всем шкалам используемых методик также показали, что значимые связи обна-

ружены по показателям *оригинальность-оптимизм*, *эмоциональность-смелость*, кроме того результаты *общего индекса инновативности* у подростков связаны с показателями шкалы *страстность* по тесту «Креативность». Результаты корреляционного анализа позволяют сделать выводы, что в группе подростков преобладает эмоциональная составляющая интеллектуальной активности личности (табл. 1).

Таблица 1

Результаты рангового корреляционного анализа по всем методикам в группе подростков (значимые корреляции)
(The results of rank correlation analysis for all techniques in groups of adolescents, only significant correlations)

Шкала	Коэффициент корреляции ($p < 0,01$)
«адаптивность» — «смелость»	0,369
«оригинальность» — «оптимизм»	0,384
«эмоциональность» — «смелость»	0,391
«ориентация на будущее» — «толерантность к двусмысленности»	0,390
«общий индекс инновативности» — «страстность»	0,402
«оптимизм» — «оригинальность»	0,384
«смелость» — «эмоциональность»	0,391

В проявлениях инновационности подростки продемонстрировали значимые связи по шкалам *толерантность к двусмысленности* и *ориентации на будущее* (см. табл. 1). Таким образом, учащимся средних классов свойственно более спокойное отношение к смыслообразующим основам будущего. По результатам методики «Личностная готовность к переменам» у подростков выше показатели по шкалам *страстность* и *находчивость*, что свидетельствует о преобладающей эмоциональности представителей данной возрастной группы (рис. 3).

Однако в целом результаты показателей инновационности у группы учащихся средних классов оказались ниже, чем у учащихся старших классов. Показатели по шкалам *риск ради успеха*, *ориентация на будущее*, *общий индекс инновативности* оказались выше у старшеклассников (см. рис. 2). По результатам качественного анализа методики «Личностная готовность к переменам» у старшеклассников также определены более высокие показатели по шкалам *оптимизм*, *смелость*, *доверительность*, *толерантность к неопределенности*. Полученные данные свидетельствуют о том, что у учащихся старших классов развивается деятельностная активность, которая и выражена показателями растущей инновационности личности (рис. 3).

Несмотря на то, что результаты качественного анализа в показателях по всем шкалам используемых в исследовании методик выявили различия в проявлениях креативности и инновационности у исследуемых групп, результаты математического анализа с применением U-критерий Манна—Уитни показали не столь выраженные значения. Значимые различия в проявлениях инновационности и креативности на статистическом уровне были получены только по проявлению *творческого мышления* и *ориентации на будущее*.



Рис. 3. Средние значения шкал методики «Личностная готовность к переменам» учащихся средней и старшей школы
(Average values of indicators of the technique “Personal willingness to change” in middle and high school students)

Результаты корреляционного анализа позволяют сделать вывод, что в группе старшекласников обнаружено больше статистически значимых связей между шкалами *креативности* и *общего инновативности*. Так, выражены статистически значимые связи по шкалам *страстность*, *эмоциональность*, *креативность* и *инновативность* (табл. 2). Деятельностная активность старшекласников, выраженная характеристиками инновационности личности, проявляется в связях *находчивости*, *креативности*, *творческого мышления*, *ориентации на будущее* и *показателях общего инновативности* (табл. 2). Следует сделать вывод по данным, полученным с помощью анализа результатов ранговой корреляции, что с возрастом показатели инновационности развиваются.

Таблица 2

Результаты рангового корреляционного анализа по всем методикам в группе старшекласников (значимые корреляции)
(The results of rank correlation analysis for all techniques in a group of high school students, only significant correlations)

Шкала	Коэффициент корреляции ($p < 0,01$)
«эмоциональность — страстность»	0,479
«творческое мышление — находчивость»	0,397
«творческое мышление — оптимизм»	0,433
«креативность» — «страстность»	0,371
«креативность» — «находчивость»	0,458
«креативность» — «доверительность»	0,405
«риск ради успеха — находчивость»	0,471
«ориентация на будущее — находчивость»	0,462
«общий индекс инновативности» — «страстность»	0,426
«общий индекс инновативности» — «находчивость»	0,618
«общий индекс инновативности» — «доверительность»	0,496
«творческое мышление и интуиция» — «доверительность»	0,435
«креативность — творческое мышление»	0,388
«ориентация на будущее» — «чувство юмора»	0,410

Учащиеся старших классов более ориентированы на будущее, более находчивы, более оптимистичны. В данной возрастной группе выражены связи между креативностью, доверительностью и общим индексом инновативности, что свидетельствует о росте активности деловой активности личности в открытости общения и доверия информации, а также готовности ее применять в творческих проектах.

Интересно, что в ориентации на будущее старшеклассникам присуще чувство юмора. Следовательно, выпускники позитивно настроены на самореализацию своего потенциала. Несмотря на преобладание показателей растущей инновационности, в исследуемой выборке старшеклассников достаточно выражены связи между общей креативностью и способностями к творческому мышлению (см. табл. 2).

Заключение

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что в целом для учащихся средних классов характерны более высокие показатели интеллектуальной активности, выраженные характеристиками креативности, более выраженная склонность к творческому мышлению наряду с большей эмоциональностью и оригинальностью в интеллектуальной деятельности. Для данной возрастной группы характерны менее высокие результаты по показателям инновационности.

Для выборки старшего школьного возраста характерна большая ориентация на будущее и более высокие показатели по всем характеристикам инновационности. Однако развивающаяся деятельность активность, выраженная инновационностью, вытесняет интеллектуальную активность, и показатели креативности в старшем школьном возрасте становятся ниже. Вероятно, ориентация на будущее, позитивное прагматичное восприятие собственной деятельности, формирующаяся практико-ориентированная интуиция и нарастающее репродуктивное мышление способны вытеснить оригинальность и любознательность, присущую интеллектуальной активности и подростковому возрасту в целом.

В целях сохранения творческого потенциала и развития инновационности важно разрабатывать новые психологические технологии организации дидактического процесса. Современные технологии основанные на расширении форм и методов интерактивного обучения, моделирование образовательного дизайна, основанного на методически обоснованном оптимальном сочетании репродуктивных и проблемно-поисковых методов обучения в интерактивном взаимодействии.

Важным направлением в стратегиях образовательного дизайна является развитие интеллектуальной и деятельностной активности для того, чтобы учащиеся могли самостоятельно находить способы решения учебных задач, формировать способности к самоизменению и саморазвитию с помощью правильно организованного коллективного сотрудничества, которое стимулировало бы критичность мышления, конструктивное взаимодействие, выдвижение новых идей, социальную созидательность действий и групповую активность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Бажанова Н.А.* Личностная готовность к переменам в контексте исследования феномена «ожидания»: Перевод и апробация опросника «Personal change-readiness survey» // *Acta eruditorum. Научные доклады и сообщения (Приложение к журналу «Вестник РХГА», Т. 2).* СПб.: Изд-во РХГА, 2005. С. 169—178.
- Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002.
- Ильин Е.П.* Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер Ком, 2009.
- Капцов А.В., Колесникова Е.И.* Методические аспекты использования психометрических тестов в дипломном проектировании // *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология.* 2011. № 2 (10). С. 107—119.
- Лебедева Н.М., Бушина Е.В., Черкасова Л.Л.* Ценности, социальный капитал и отношения к инновациям // *Общественные науки и современность.* 2013. № 4. С. 28—41.
- Мальцева Л.Д.* Акмеология образования: от креативности к инновационности // *Научный поиск.* 2013. № 3. С. 56—59.
- Михайлова О.Б.* Адаптированность к профессиональной деятельности как условие реализации инновационного потенциала личности // *Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология.* 2013. Т. 7. № 1. С. 52—57.
- Михайлова О.Б.* Гражданский патриотизм как основа ценностно-мотивационной активности личности в инновационной деятельности // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика.* 2013. № 3. С. 14—21.
- Михайлова О.Б.* Психологические характеристики инновационности личности современных руководителей // *Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Психология.* 2012. Т. 6. 2. С. 38—43.
- Николаева Е.И., Беляева Е.М.* Сравнительный анализ креативности у подростков с разным уровнем агрессивности // *Научное мнение.* 2015. № 6-2. С. 161—166.
- Романенко И.Б.* Инновационность и креативность как феномены культуры и образования: человеческий капитал. М.: АСТ-Пресс, 2010.
- Советова О.С.* Основы социальной психологии инноваций: учеб. пособие. СПб., 2000.
- Ушаков Д.В.* Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. М.: Институт психологии РАН, 2004.
- Чернецов П.И., Виноградова Т.И.* Взаимосвязь интеллекта и креативности подростков // *Сибирский педагогический журнал.* 2015. № 1. С. 80—83.
- Эльконин Д.Б.* Психология развития человека. М.: Аспект Пресс, 2001.
- Эрикссон Э.* Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006.
- Csikszentmihalyi M.* Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity // *Handbook of Creativity / ed. by R.J. Sternberg.* Cambridge: Cambridge University Press, 1999. P. 313—335.
- Gupta A.K., Wilemon D.* Changing Patterns in Industrial R&D Management // *Journal of Product Innovation Management.* 1996. No. 13. P. 497—511.
- Robinson L.Jr., Marshall G.W., Stamps M.B.* Sales Force Use of Technology: Antecedents to Technology Acceptance // *Journal of Business Research.* 2005. Vol. 58. P. 1623—1631.
- Simonton D.K.* Creativity in Personality, Developmental., and Social Psychology: Any Links with Cognitive Psychology? // *Creative Thought: An Investigation of Conceptual Structures and Processes / ed. by T. Ward, S. Smith, J. Vaid.* American Psychological Association, 2001. P. 116—133.
- Torrance E.P.* The Nature of Creativity as Maintest in Its Testing // In: R.J. Sternberg (Ed.). *The Nature of Creativity.* Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

История статьи:

Поступила в редакцию: 23 декабря 2016

Принята к печати: 17 января 2017

Для цитирования:

Михайлова О.Б. Характеристики проявлений креативности и инновационности у учащихся средней школы // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2017. Т. 14. № 1. С. 76–87.

Сведения об авторе:

Михайлова Ольга Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов.

Контактная информация: e-mail: mikhaylova_ob@rudn.university

CHARACTERISTICS OF CREATIVITY AND INNOVATIVENESS MANIFESTATIONS IN STUDENTS OF MIDDLE AND HIGH SCHOOL

O.B. Mikhailova

Peoples' Friendship University of Russia
Miklukho-Maklaya str., 6, Moscow, Russia, 117198

Abstract. The development of a young person's potential capabilities is one of the important directions in the modern practicing psychologists' activity. The absence of a scientifically motivated way of analyzing the innovation potential development in a personality and the formation of principles and methods regulating its progress allowed to formulate the aim of the research, which is to work out a technology of innovation potential development and self-realisation in a personality on the basis of empirical investigations. The technology is to forward the introduction of a system of theoretical and practical basics for the innovation potential evolution in different periods of personal development.

The distinctive peculiarity of the given article is the integration of psychological and pedagogical approaches to analyzing the preconditions of basic creativity and innovativeness development in a personality in secondary school educational environment. As a result of the study we analyzed the qualitative and quantitative information about the features of the innovative behavior and creativity in the students of 13–14 years old and students of 16–18 years old.

The interpretation of the numerous data suggests that there are significant differences in the features of creativity and innovativeness in the students of different ages. Based on the results, the article presents the recommendations for the improvement of psychological and pedagogical technologies that accompany the formation of the innovative potential of a personality in middle and high school.

Key words: creativity, innovativeness, innovative potential of a personality, students of middle and high school

REFERENCES

Bozhanova, N.A. (2005). Lichnostnaja gotovnost' k peremenam v kontekste issledovaniya fenomena "ozhidaniya: Perevod i aprobacija oprosnika "Personal change-readiness survey". *Acta eruditorum*.

- Nauchnye doklady i soobshhenija (Prilozhenie k zhurnalu "Vestnik RHGA", (2), 169—178). St. Petersburg: RHGA Publ. (In Russ.).*
- Bogoyavlenskaya, D.B. (2002). *Psihologija tvorcheskih sposobnostej*. Moscow, Akademiya. (In Russ.).
- Chernecov, P.I. & Vinogradova, T.I. (2015). Relationship intelligence and creativity of adolescents. *Siberian Pedagogical Journal*, (1), 80—83. (In Russ.).
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. In by Sternberg, R.J. (Ed.). *Handbook of Creativity* (pp. 313-335). Cambridge: Cambridge University Press.
- Elkonin, D.B. (2001). *Psihologija razvitija cheloveka*. Moscow: Aspekt Press. (In Russ.).
- Erikson, E. (2006). *Identity: youth and crisis*. Moscow: Flinta. (In Russ.).
- Gupta, A.K. & Wilemon, D. (1996). Changing Patterns in Industrial R&D Management. *Journal of Product Innovation Management*, (13), 497—511.
- Ilin, E.P. (2009). *Psikhologija tvorchestva, kreativnosti, odarennosti*. St. Petersburg: Piter Kom. (In Russ.).
- Kaptsov, A.V. & Kolesnikova, E.I. (2011). The methodical aspects of use of psychometric tests in degree designing. *Vestnik of Samara humanitarian Academy. A Series Of "Psychology"*, 2 (10), 107—119. (In Russ.).
- Lebedeva, N.M., Bushina, E.V. & Cherkasova, L.L. (2013). Values, social capital and attitude to innovations. *Social sciences and modernity*, 4, 28—41. (In Russ.).
- Malceva, L.D. (2013). Ontology and theory of education: from creativity to innovation. *Scientific search*, (3), 56—59. (In Russ.).
- Mihailova, O.B. (2013). Adaptedness to professional activity as a determinant of innovation potential realization in a personality. *Bulletin of the Novosibirsk State University. Series: Psychology*, 7 (1), 52—57. (In Russ.).
- Mihailova, O.B. (2013). Civic patriotism as a basis for axiological and motivational activity of a personality involved in innovation activity. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics*, (3), 14—21. (In Russ.).
- Mihailova, O.B. (2012). Psychological characteristics of innovativeness of contemporary managers' personality. *Bulletin of the Novosibirsk State University. Series: Psychology*, 6 (2), 38—43. (In Russ.).
- Nikolaeva, E.I. & Beljaeva, E.M. (2015). A comparative analysis of the creativity in adolescents with different levels of aggressiveness. *Scientific opinion*, 6, 161—166.
- Robinson, L.Jr., Marshall, G.W. & Stamps, M.B. (2005). Sales force use of technology: Antecedents to technology acceptance. *Journal of Business Research*, (58), 1623—1631.
- Romanenko, I.B. (2010). *Innovacionnost' i kreativnost' kak fenomeny kul'tury i obrazovanija: chelovecheskij kapital*. Moscow: AST-Press. (In Russ.).
- Simonton, D.K. (2001). Creativity in personality, developmental, and social psychology: Any links with cognitive psychology? In Ward, T, Smith, S, Vaid J. (Eds.) *Creative Thought: An Investigation of Conceptual Structures and Processes* (116—133). American Psychological Association.
- Sovetova, O.S. (2000). *Osnovy social'noj psikhologii innovacij*. St. Petersburg. (In Russ.).
- Torrance, E.P. (1988). *The Nature of Creativity as Maintest in Its Testing*. In: R.J. Sternberg (Ed.). *The Nature of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ushakov, D.V. (2004). *Social'nyj intellekt: teorija, izmerenie, issledovanija*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.).

Article history:

Received 23 December 2016

Accepted 17 January 2017

For citation:

Mihailova, O.B. (2017). Characteristics of creativity and innovativeness manifestations in students of middle and high school. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (1), 76–87.

Bio Note:

Olga B. Mikhailova — Ph.D. in pedagogy, associate professor, associate professor of Social and Differential Psychology Department of the Peoples' Friendship University of Russia. *Contact information:* e-mail: mikhaylova_ob@rudn.university



DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-1-88-98

УДК 159.91

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПАРАМЕТРОВ ВАРИАБЕЛЬНОСТИ КАРДИОРИТМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

А.В. Добрин

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

В исследованиях показано, что значимость выявления специфики вариабельности кардиоритма (ВСР) у младших школьников с различным уровнем эмоционального интеллекта (ЭИ) обусловлена изменением в данном возрасте особенностей эмоционального реагирования ребенка. Высказывается предположение о том, что анализ ВСР поможет понять особенности вегетативного компонента эмоциональных реакций младших школьников и на их основе спрогнозировать специфику их межличностных взаимоотношений и обучения. Было обследовано 150 испытуемых в возрасте 7–8 лет. Показано, что в экспериментальной группе преобладают дети с высоким и средним уровнем развития компонентов эмоционального интеллекта. Младшие школьники характеризуются эмоциональной ориентацией на мир людей, на внутренний мир другого человека, его эмоции и чувства. У них преобладает высокий уровень представлений об эмоциях, что дает им возможность лучше распознавать эмоции как у себя, так и у другого человека, понимать как свои эмоции, так и эмоции окружающих. Анализ ВСР показал, что у детей с высоким уровнем развития ЭИ по сравнению с другими группами испытуемых более высокие показатели активности парасимпатического отдела вегетативной нервной системы (ВНС), что говорит о более оптимальной регуляции сердечного ритма в процессе эмоционального реагирования у детей с высоким уровнем развития компонентов эмоционального интеллекта по сравнению с детьми, у которых уровень развития низкий.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональное реагирование, вариабельность кардиоритма, вегетативная нервная система, младшие школьники

Введение

Многочисленными исследованиями показано, что младший школьный возраст — это возраст, характеризующийся значительными изменениями во взаимоотношениях ребенка с окружающими, изменениями положения ребенка в системе социальных взаимоотношений, а так же изменениями его образа жизни в целом. В этом возрасте наблюдается уменьшение импульсивных реакций ребенка, а проявление эмоций происходит в соответствии с социальными нормами и требованиями (Андреева, 2011; 2012). Происходящая социализация эмоциональной сферы (Ильин, 20013) приводит к тому, что дети учатся понимать эмоции окружающих. Другими словами, происходит развитие эмоционального интеллекта (ЭИ). Под эмоциональным интеллектом понимается способность к пониманию своих и чужих эмоций, а так же способность управлению ими (Люсин,

2004; Люсин, Ушаков, 2009). Правильное понимание эмоциональных реакций создает предпосылки для установления позитивных взаимоотношений, как с взрослыми, так и со сверстниками, что положительно влияет на успешность в школьной и социальной жизни (Андреева, 2011; 2012). Это подтверждается исследованиями, согласно которым уровень развития ЭИ оказывает влияние на академическую успешность (Agonson, 2000), так как процесс получения нового знания облегчается при правильном понимании как себя, так и окружающих, а также при способности использовать эти знания при выполнении познавательных задач (Гюлман, 2009).

Проведенные исследования показывают, что эмоции играют важную роль в понимании окружающих человека явлений и событий, помогают управлять своим поведением и деятельностью, а также адаптироваться к изменениям действительности (Запорожец, 1985; Экман, 2013) и в частности к обучению в начальной школе.

Об особенностях эмоциональных реакций можно судить по изменению вегетативных показателей, в частности по изменению частоты сердечных сокращений (Sroufe, 1996; Буркова, Николаева, 2008). Показатели вариабельности кардиоритма являются одной из наиболее достоверных психофизиологических характеристик, отражающих эмоциональные реакции человека, так как демонстрируют взаимодействие симпатического и парасимпатического отделов вегетативной нервной системы (ВНС) в процессе регуляции сердечного ритма (Баевский, Кириллов, Клецкин, 1984; Sroufe, 1996; Баевский, Иванов, 2001; Wolff, 2002; Шлык, 2009). Именно это обуславливает возможность использования анализа вариабельности кардиоритма как показателя эмоционального реагирования, демонстрирующего особенности протекания регуляторных влияний ВНС, в ответ на воздействие различных внешних факторов (Баевский, Кириллов, Клецкин, 1984; Баевский, Иванов, 2001).

Значимость выявления специфики ВСР у младших школьников с различным уровнем ЭИ обусловлена изменением в данном возрасте особенностей эмоционального реагирования ребенка (Крысюк, 2008). Анализ ВСР поможет понять особенности вегетативного компонента эмоциональных реакций младших школьников и на их основе спрогнозировать специфику их межличностных взаимоотношений и обучения.

Методы

С целью изучения особенностей вариабельности кардиоритма у младших школьников с разным уровнем эмоционального интеллекта было обследовано 150 испытуемых в возрасте 7–8 лет. Диагностика эмоционального интеллекта проводилась при помощи методик: «Дорисовывание: мир вещей — мир людей — мир эмоций», «Три желания» (Нгуен, 2008), «Эмоциональная пиктограмма» (Изотова, Никифорова, 2004).

Исследование вариабельности кардиоритма проводилось нами при помощи системы комплексного компьютерного исследования функционального состояния организма человека «ОМЕГА-М», которая позволяет проводить анализ биоритмов организма человека, выделяемых из сигналов электрической активности

сердца в широкой полосе частот (отведение рука-рука) (Вариабельность сердечного ритма. Стандарты..., 1999; Система комплексного компьютерного исследования..., 2011).

Анализ variability кардиоритма проводился индивидуально с каждым ребенком. Для регистрации кардиоритмов электроды накладывались на руки ребенка в области нижней трети предплечья (запястья). Ребенок находился в состоянии спокойного бодрствования, в положении сидя.

Исследование variability сердечного ритма проходило в три этапа, на каждом из которых происходила запись 300 R-R интервалов. На первом этапе происходила запись 300 R-R интервалов в состоянии покоя — фон; на втором этапе — при припоминании ребенком поощрения; на третьем — при припоминании наказания.

Нами оценивались следующие показатели variability кардиоритма: средняя длительность интервалов R-R; RMSSD — стандартное отклонение разностей R-R-интервалов от величины их среднего арифметического значения; мода R-R-интервалов (Mo); амплитуда моды R-R-интервалов (AMo); вариационный размах R-R-интервалов (BP); HRV-index — триангулярный индекс ВРС; высокие частоты ритма (HF — High Frequency); низкие частоты ритма (Low Frequency — LF); соотношение симпатических и парасимпатических влияний на ритм сердца (LF/HF); полный спектр частот (Total) (Вариабельность сердечного ритма. Стандарты..., 1999; Система комплексного компьютерного исследования..., 2011).

Результаты и их обсуждение

Первоначально проводился анализ результатов диагностики эмоционального интеллекта у младших школьников.

По компоненту «представление об эмоциях» полученные данные представлены на рис. 1.



Рис. 1. Особенности эмоционального интеллекта младших школьников.
Компонент «представление об эмоциях», %
(Features of emotional intelligence of younger schoolchildren.
Component “Presentation of emotions”, %)

Нами было установлено, что для 46,00% детей характерен высокий уровень развития данного компонента эмоционального интеллекта. Дети адекватно кодировали и вербализировали 10—12 эмоциональных модальностей. Кодирование преимущественно осуществлялось при помощи выразительно-эмоционального

эталона (схематичное изображение эмоции — пиктограмма) с обобщенной словесной характеристикой эмоционального процесса. Дети изображали эмоции на своих рисунках схематично, рисуя лицо той или иной эмоциональной модальности. При ответе на вопрос, что они нарисовали и как они понимают то словопонятие, которое произнес психолог, дети в основном отвечали, что они нарисовали лицо, изображающее ту или иную эмоцию, и описывали ситуации, вызывающие это эмоциональное состояние.

У 32,00% детей был выявлен средний уровень развития данного компонента эмоционального интеллекта. Дети адекватно кодировали и вербализировали 7–9 эмоциональных модальностей. Кодирование эмоций осуществлялось через экспрессивный эталон. Поясняя свои рисунки, они описывали ситуации, которые привели к возникновению той или иной эмоции. Часть детей кодировали понятия через сочетание пиктограмм и сюжетов (эмоциональных ситуаций) с отдельными символическими элементами эмоционального процесса.

Низкий уровень развития представлений об эмоциях был выявлен у 22,00% детей. Эти дети адекватно кодировали и вербализировали 4–6 эмоциональных модальностей. Кодирование происходило преимущественно через сочетание экспрессивных эталонов и эмоциональных ситуаций с отдельными символическими элементами эмоционального процесса.

По компоненту «эмоциональная ориентация на себя или на других» получены результаты, представленные на рис. 2.



Рис. 2. Особенности эмоционального интеллекта младших школьников.
Компонент «эмоциональная ориентация на себя или на других», %
(Features of emotional intelligence of younger schoolchildren.
Component “Emotional orientation to themselves or to others”, %)

У 38,00% испытуемых было выявлено преобладание эмоциональной ориентации на другого человека, что нашло свое отражение в рисунках, на которых изображались желания для других людей: братьев, сестер, родителей, друзей. Дети поясняли свои рисунки, объясняя, кому и что они желают и почему.

Нами было установлено, что у 48,57% детей средний уровень развития данного компонента эмоционального интеллекта. Рисунки этих детей содержали желания преимущественно для себя, они изображали предметы, животных, оценки и все то, что хотели бы получить в подарок. Однако из трех желаний у этих детей одно было не для себя.

У 13,33% детей был выявлен низкий уровень данного компонента эмоционального интеллекта. Рисунки этих детей изображали желание только для себя. Дети рисовали то, что хотели бы получить от родителей, учителей, друзей. Некоторые дети рисовали лишь по два желания, причем оба из них были для них самих. Дети изображали на своих рисунках различные вещи, животных, школьные оценки и т.д.

По компоненту «эмоциональная ориентация на мир людей или мир вещей» результаты представлены на рис. 3.

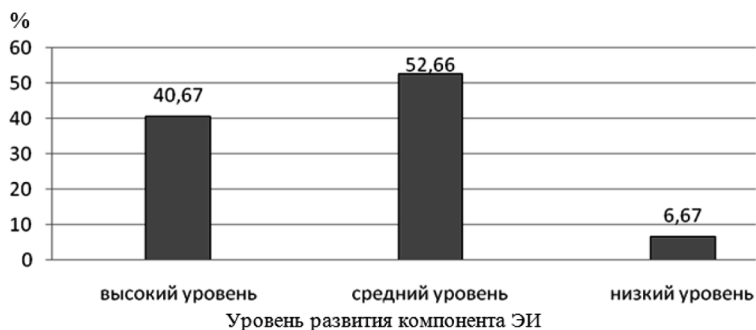


Рис. 3. Особенности эмоционального интеллекта младших школьников. Компонент «эмоциональная ориентация на мир людей или мир вещей», % (Features of emotional intelligence of younger schoolchildren. Component “Emotional orientation to the world of men or the world of things”, %)

Высокий уровень развития данного компонента определяется у 40,67% детей. Эти дети на своих рисунках чаще всего изображали человеческое лицо, выражающее определенное эмоциональное состояние, или человека, который совершает какое-либо действие или движение. Дорисовывание касалось всех трех геометрических фигур, изображенных на бланке методики.

У 52,66% детей был выявлен средний уровень развития данного компонента эмоционального интеллекта. На своих рисунках эти дети чаще всего изображали человеческое лицо, однако не все геометрические фигуры были дорисованы, некоторые рисунки содержали дорисовывание лишь одной фигуры, изображающей человека в движении, в то время как две другие изображали предметы или животных.

Низкий уровень развития эмоциональной ориентации на мир людей или мир вещей был выявлен лишь у 6,67%. Рисунки этих детей содержали изображения животных, растений, предметов окружающего мира. Лишь некоторые дети изображали человеческое лицо.

Анализ полученных результатов исследования особенностей эмоционального интеллекта младших школьников позволил сделать вывод, что для детей 7—8 лет характерен высокий и средний уровень развития компонентов эмоционального интеллекта. Показано, что для детей младшего школьного возраста характерна эмоциональная ориентация на мир людей, а не вещей, на другого человека, а не на себя. У них определяется высокий уровень представлений об эмоциях, позволяющий детям лучше идентифицировать эмоции, т.е. устанавливать сам факт наличия у себя либо у другого человека определенного эмоционального пережи-

вания, а также понимать свои эмоции и эмоции окружающих людей. Известно, что способности к пониманию и управлению эмоциями находятся в тесной взаимосвязи с направленностью личности на эмоциональную сферу, т.е. с интересом ребенка к внутреннему, эмоциональному миру людей (а также к своему собственному миру эмоций и чувств), склонностью к психологическому анализу поведения, с ценностями, которые свойственны эмоциональным переживаниям (Ильин, 2001; Люсин, 2004, 2009; Андреева, 2011, 2012).

Далее нами был проведен анализ показателей variability кардиоритма у детей с различным уровнем эмоционального интеллекта.

Было установлено, что существуют статистически значимые различия параметра «низкие частоты ритма (LF)» при припоминании наказания между детьми с низким и высоким уровнем развития такого компонента эмоционального интеллекта, как «представления об эмоциях». Полученные данные говорят о том, что при припоминании наказания, т.е. в ситуации отрицательной эмоциональной стимуляции, у детей с высоким уровнем развития данного компонента эмоционального интеллекта возрастает активация симпатического отдела вегетативной нервной системы (табл.).

Были выявлены значимые различия между детьми со средним и высоким уровнем развития компонента «эмоциональная ориентация на себя или на других» по параметру «стандартное отклонение R-R интервалов» при припоминании наказания и «мода R-R интервалов» при припоминании поощрения. Обнаружены достоверные различия между детьми с высоким и средним уровнем развития данного компонента эмоционального интеллекта по параметрам «мода R-R интервалов» и «LF/HF» в покое и при припоминании поощрения. Выявлены значимые различия между детьми с высоким и низким уровнем развития данного параметра эмоционального интеллекта по параметру «высокие частоты ритма (HF)» при припоминании наказания (табл.).

Таблица

Показатели variability кардиоритма у младших школьников с различным уровнем развития ЭИ (среднее значение и стандартное отклонение)
Indicators of the variability of heart rate at younger schoolboys of with different levels of EI (the mean and standard deviation)

Показатель	Уровень развития компонентов ЭИ			
	низкий	средний	высокий	
Представления об эмоциях				
Количество испытуемых	69	48	33	
Низкие частоты ритма (LF), мс ²	0	1595,6±1625,6	1737,8±2157,2	2085,2±2498,2
	+	2052,4±2448,8	1558,7±1671,4	1820,1±1805,6
	-	1398,3±1199,1*	1661,6±1473,7	2196,5±2144,7
Эмоциональная ориентация на себя или на других				
Количество испытуемых	57	73	20	
Стандартное отклонение R-R интервалов, мс	0	43,8±25,0	54,0±28,0	56,2±28,3
	+	39,0±20,7	49,4±25,4	48,3±25,2
	-	36,5±16,9	48,2±23,1	47,2±24,7 [▲]
Мода R-R интервалов (Mo)	0	674,0±162,7	730,9±188,9	678,5±137,5 [▲]
	+	635,0±158,6*	721,0±200,3	661,7±140,6 [▲]
	-	658,0±155,4	710,1±192,9	664,5±139,1

Окончание табл.

Показатель	Уровень развития компонентов ЭИ			
	низкий	средний	высокий	
Высокие частоты ритма (HF), мс ²	0	901,1±970,7	1299,5±1378,5	1445,4±1516,6
	+	783,3±941,5	1155,3±1115,8	1183,1±1149,4
	-	661,6±516,6	1117,8±1005,2	1237,6±1365,9*
LF/HF, мс ²	0	2,1±2,0	2,1±1,8	1,5±1,4 [▲]
	+	2,2±1,6	2,6±2,4	1,7±1,5 [▲]
	-	2,2±1,2	2,3±2,0	2,4±2,3
Эмоциональная ориентация на мир людей или мир вещей				
Количество испытуемых	61	75	10	
Мода R-R интервалов (Mo)	0	656,0±138,8*	700,2±175,9	721,3±162,9
	+	570,0±101,2**	681,5±173,8	719,3±181,6
	-	596,0±85,2*	689,1±177,9	703,6±164,6
LF/HF, мс ²	0	0,9±0,5**	2,1±1,9	1,9±1,7
	+	1,64±0,73	2,3±2,2	2,2±1,9
	-	1,60±0,89	2,3±2,1	2,5±2,1

0 — нейтральное эмоциональное состояние (состояние покоя); - припоминание отрицательных эмоций; + припоминание положительных эмоций. * различия психофизиологических показателей у детей с высоким и низким уровнем развития ЭИ при уровне значимости $p \leq 0,05$ (U-критерий Манна-Уитни); [▲] различия психофизиологических показателей у детей с высоким и средним уровнем развития ЭИ при уровне значимости $p \leq 0,05$ (U-критерий Манна-Уитни); ** различия психофизиологических показателей у детей со средним и низким уровнем развития ЭИ при уровне значимости $p \leq 0,05$ (U-критерий Манна-Уитни)

Анализ результатов вариабельности кардиоритма детей младшего школьного возраста с различным уровнем развития компонента «эмоциональная ориентация на мир людей или мир вещей» показал, что существуют достоверные различия между детьми с низким и высоким уровнем развития данного компонента эмоционального интеллекта таких параметров вариабельности сердечного ритма, как «мода R-R интервалов» при припоминании поощрения и при припоминании наказания, и «LF/HF» в состоянии покоя. Установлены достоверные различия между детьми с низким и средним уровнем развития данного компонента эмоционального интеллекта по параметрам «мода R-R интервалов» в состоянии покоя и при припоминании поощрения и «LF/HF» в покое (таб.).

Анализ вариабельности кардиоритма показал, что у младших школьников с высоким уровнем развития компонентов эмоционального интеллекта по сравнению с детьми с низким уровнем развития более высокие показатели активности парасимпатического отдела вегетативной нервной системы.

Известно, что централизация регуляции сердечного ритма означает смещение вегетативного гомеостаза в сторону преобладания активности симпатической нервной системы. Более высокие уровни управления кардиоритмом тормозят активность более низких уровней. При оптимальной регуляции отмечается минимальное участие высоких уровней, тогда как при неоптимальной необходима активизация высших уровней регуляции (Баевский, Кириллов, Клецкин, 1984; Баевский, Иванов, 2001; Николаева, 2008).

Наши данные свидетельствуют о более оптимальной регуляции кардиоритма в процессе эмоционального реагирования у детей с высоким уровнем развития

компонентов эмоционального интеллекта по сравнению с детьми, у которых уровень развития низкий.

Выводы

На основании полученных данных можно сделать вывод о преобладании в младшем школьном возрасте высокого и среднего уровней развития эмоционального интеллекта. Для детей характерны эмоциональная ориентация на мир людей, на внутренний мир другого человека, его эмоции и чувства. Младшие школьники характеризуются высоким уровнем представлений об эмоциях, что дает им возможность лучше распознавать эмоции как у себя, так и у другого человека, понимать как свои эмоции, так и эмоции окружающих.

Нами установлено, что у детей с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта, а также отдельных его компонентов более высокие показатели активности парасимпатического отдела вегетативной нервной системы, по сравнению с детьми, у которых выявлен низкий уровень.

Результаты исследования показывают, что в ситуации отрицательной эмоциональной стимуляции у детей с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта возрастает активация симпатического отдела ВНС.

Анализ вариабельности ритма сердца младших школьников, являющийся наиболее эффективным показателем адаптивных возможностей организма, показал, что у детей 7–8 лет чем выше уровень развития эмоционального интеллекта, тем точнее вариабельность кардиоритма отражает эмоциональность ситуации.

Наши данные свидетельствуют о значимости эмоционального интеллекта в регуляции как психологических, так и физиологических особенностей. Данный параметр отражает способность ребенка оценить важность эмоциональной ситуации, описать свое эмоциональное состояние и эмоциональное состояние другого человека, что позволяет более точно прогнозировать будущие события и планировать собственное поведение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Андреева И.Н.* Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк: ПГУ, 2011. 388 с.
- Андреева И.Н.* Азбука эмоционального интеллекта. СПб.: БХВ-Петербург, 2012. 288 с.
- Баевский Р.М., Кириллов О.И., Клецкин С.З.* Математический анализ изменения сердечного ритма при стрессе. М.: Наука, 1984. 222 с.
- Баевский Р.М., Иванов Г.Г.* Вариабельность сердечного ритма: Теоретические аспекты и возможности клинического применения // Ультразвуковая и функциональная диагностика. 2001. № 3. С. 108–127.
- Буркова С.А., Николаева Е.И.* Связь самооценки с изменением вариации сердечного ритма при припоминании наказания и поощрения у младших школьников // Журнал «Ученые записки» СПбГМУ им. академика И.П. Павлова. 2008. Том XV. № 4. С. 45–48.
- Вариабельность сердечного ритма. Стандарты измерения, физиологической интерпретации и клинического использования. Рекомендации // Вестник аритмологии. 1999. № 11. С. 53–78. URL: http://www.vestar.ru/article_print.jsp?id=2581/ (дата обращения: 10.08.2015).
- Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект. М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.

- Запорожец А.В. Эмоциональное развитие дошкольника / под ред. А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелевой. М.: Просвещение, 1985. 176 с.
- Изотова Е.И. Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академия, 2004. 288 с.
- Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2003. 544 с.
- Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
- Крысюк О.Н. Возрастные особенности биоэлектрической активности миокарда и автономной нервной регуляции сердечного ритма у детей 7—11 лет // Новые исследования. 2008. Т. 1. № 16-1. С. 52—60.
- Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. С. 29—36.
- Нуеун М.А. Диагностика уровня развития эмоционального интеллекта старшего дошкольника // Ребенок в детском саду. 2008. № 1. С. 83—85.
- Николаева Е.И. Психофизиология. Уч. для вузов. М.: Пер СЕ, 2008. 544 с.
- Система комплексного компьютерного исследования функционального состояния организма человека «ОМЕГА-М» // Документация пользователя. Санкт-Петербург 2011 г. URL: <http://omegam.dyn.ru/media/upload/Omega.Medicine.Rus.pdf/> (дата обращения: 15.08.2015).
- Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 351 с.
- Шлык Н.И. Сердечный ритм и тип регуляции у детей, подростков и спортсменов. Ижевск: Удмуртский ун-т, 2009. 254 с.
- Экман П. Психология эмоций / Я знаю, что ты чувствуешь. СПб.: Питер, 2013. 336 с.
- Aronson E. Nobody left to hate: Teaching compassion after Columbine. N.Y.: A. Worth Publishers, 2000. doi: 10.1037/e510852010-007.
- Sroufe L.A. Emotional development: The organization of emotional life in early years. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1996. doi: 10.1017/s0033291797274933.
- Wolff S.B., Pescosolido A.T., Dskat V.U. Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams // The Leadership Quarterly. 2002. N 13. p. 505-522. doi: 10.1016/s1048-9843(02)00141-8.

© А.В. Добрин, 2017

История статьи:

Поступила в редакцию: 23 октября 2016

Принята к печати: 17 января 2017

Для цитирования:

Добрин А.В. Сравнительный анализ параметров variability кардиоритма у младших школьников с разным уровнем эмоционального интеллекта // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2017. Т. 14. № 1. С. 88—98.

Сведения об авторе:

Добрин Александр Викторович — кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и педагогической психологии Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина. Контактная информация: e-mail: doktor-alexander@mail.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PARAMETERS OF HEART RATE VARIABILITY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DIFFERENT LEVELS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

A.V. Dobrin

Yelets Sate Bunin University
Communarof str., 28, Yelets, Lipetsk region, Russia, 399770

Abstract. The studies have shown that the importance of identifying the specifics of the variability of heart rate (HRV) in primary school children with different levels of emotional intelligence (EI) is due to a change in the child's features of the emotional response at this age. It is suggested that HRV analysis will help understand the characteristics of the vegetative component of emotional reactions in primary schoolers and predict the specificity of their interpersonal relationships and academic performance on their basis. The study involved 150 subjects aged 7-8 years. It is shown that the experimental group is dominated by children with high and medium level of the development of emotional intelligence components. Primary school children are characterized by an emotional focus on the world of people, on the other people's inner world, their emotions and feelings. A high level of understanding emotions prevails in them, which gives them the opportunity to recognize the emotions in themselves and in other people better, understand both their own emotions and the emotions of the others. The HRV analysis showed that the children with high levels of EI, have higher rates of activity of the parasympathetic part of the autonomic nervous system (ANS) compared to other test groups, which indicates a more optimal regulation of the heart rate in the course of an emotional response in children with high levels of the development of emotional intelligence components compared to the children who have a low level.

Key words: emotional intelligence, emotional response, heart rate variability, autonomic nervous system, primary school children

REFERENCES

- Andreeva, I.N. (2011) *Emotsional'nyy intellekt kak fenomen sovremennoy psikhologii*. Novopolotsk: PGU. (In Russ.).
- Andreeva, I.N. (2012) *Azbuka emotsional'nogo intellekta*. St. Petersburg: BKhV-Peterburg. (In Russ.).
- Aronson, E. (2000) *Nobody left to hate: Teaching compassion after Columbine*. N.Y.: A. Worth Publishers. doi: 10.1037/e510852010-007.
- Baevskiy, R.M., Kirillov, O.I. & Kletskin, S.Z. (1984) *Matematicheskii analiz izmeneniya serdechnogo ritma pri stresse*. Moscow: Nauka. (In Russ.).
- Baevskiy, R.M. & Ivanov, G.G. (2001) Variabel'nost' serdechnogo ritma: Teoreticheskie aspekty i vozmozhnosti klinicheskogo primeneniya. *Ultrasound and functional diagnostics*, (3), 108–127. (In Russ.).
- Burkova, S.A. & Nikolaeva, E.I. (2008) Svyaz' samoosnenski s izmeneniem variatsii serdechnogo ritma pri pripominanii nakazaniya i pooshchreniya u mladshikh. *The "Record of the I.P. Pavlov St. Petersburg State Medical University" ("Record of IPP-SPSMU")*, XV (4), 45–48. (In Russ.).
- Goulman, D. (2009) *Emotional intellect*. Moscow: ACT: ACT MOSCOW; Vladimir: VKT. (In Russ.).
- Ekman, P. (2013) *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. St. Petersburg: Piter, 336. (In Russ.). DOI: 10.1007/s11231-005-7891-8.
- Izotova, E.I. & Nikiforova, E.V. (2004) *Emotsional'naya sfera rebenka: teoriya i praktika*. Moscow: Akademiya. (In Russ.).

- Ilyin, E.P. (2003) *Differentsial'naya psikhofiziologiya muzhchiny i zhenshchiny*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
- Ilyin, E.P. (2001) *Emotsii i chuvstva*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
- Krasyuk, O.N. Vozrastnye osobennosti bioelektricheskoy aktivnosti miokarda i avtonomnoy nervnoy regulyatsii serdechnogo ritma u detey 7—11 let. *Novye issledovaniya*. 2008, 1(16-1), 52—60. (In Russ.).
- Lyusin, D.V. (2004) Sovremennyye predstavleniya ob emotsional'nom intellekte. In: D.V. Lyusin, D.V. Ushakov (Eds.) *Sotsial'nyy intellekt: Teoriya, izmerenie, issledovaniya* (29—36). Moscow: In-t psikhologii RAN. (In Russ.).
- Nguen, M.A. (2008) *Diagnostika urovnya razvitiya emotsional'nogo intellekta starshego doshkol'nika. Rebenok v detskom sadu*, (1), 83—85. (In Russ.).
- Nikolaeva, E.I. (2008) *Psikhofiziologiya*. Moscow: Per SE. (In Russ.).
- Sistema kompleksnogo komp'yuternogo issledovaniya funktsional'nogo sostoyaniya organizma cheloveka «OMEGA-M»*. Dokumentatsiya pol'zovatelya. Sankt-Peterburg. (2011). Available at: <http://omegam.dyn.ru/media/upload/Omega.Medicine.Rus.pdf/> Sistemnye trebovaniya (accessed: 15.08.2015). (In Russ.).
- Lyusin, D.V. & Ushakov, D.V. (Eds.) (2009). *Sotsial'nyy i emotsional'nyy intellekt: Ot protsessov k izmereniyam*. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ. (In Russ.).
- Shlyk, N.I. (2009) Serdechnyy ritm i tip regulyatsii u detey, podrostkov i sportsmenov. Izhevsk: Udmurtskiy un-t. (In Russ.).
- Sroufe, L.A. (1996) Emotional development: The organization of emotional life in early years. Cambridge, England: Cambridge University Press. doi: 10.1017/s0033291797274933.
- Variabel'nost' serdechnogo ritma. Standarty izmereniya, fiziologicheskoy interpretatsii i klinicheskogo ispol'zovaniya. Rekomendatsii (1999). *Journal of arrhythmology*, (11), 53—78. Available at: http://www.vestiar.ru/article_print.jsp?id=2581/ (accessed: 10.10.2015). (In Russ.).
- Wolff, S.B., Pescosolido, A.T. & Dskat, V.U. (2002) Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams. *The Leadership Quarterly*, (13), p. 505—522. doi.org/10.1016/s1048-9843(02)00141-8.
- Zaporozhets, A.V. (1985) *Emotsional'noe razvitiye doshkol'nika*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).

Article history:

Received 23 October 2016

Accepted 17 January 2017

For citation:

Dobrin, A.V. (2017). Comparative analysis of the parameters of heart rate variability in primary school children with different levels of emotional intelligence. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (1), 88—98.

Bio Note:

Alexander V. Dobrin — Ph.D. in psychology, Associate Professor, Department of Psychophysiology and Educational Psychology of Yelets Sate Bunin University. Contact information: e-mail: doktor-alexander@mail.ru



DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-1-99-109

УДК 372.881.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАБОТЫ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Н. Каргашова, Л.Н. Щербатых

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

В данной статье авторы раскрывают ряд педагогических условий, необходимых для обучения иностранному языку лингвистически одаренных школьников в системе дополнительного иноязычного образования, обеспечивающих в полной мере специфическое содержание, формы и методы обучения и воспитания учащихся, нацеленные на решение конкретных педагогических задач. Опираясь на конкретный языковой материал, преподаватель иностранного языка должен стараться создать такие педагогические условия в системе дополнительного иноязычного образования, которые бы научили лингвистически одаренных школьников понимать мировоззрение и психологию представителей страны изучаемого иностранного языка, выражающиеся в основном с помощью художественных средств, имеющих множество единых философско-психологических, мифопоэтических истоков в глубокой древности, что во многом способствует формированию внутреннего мира лингвистически одаренных школьников.

Ключевые слова: иностранный язык, языковая подготовка, лингвистически одаренный школьник, педагогические условия, дополнительное иноязычное образование, индивидуальная образовательная траектория

Введение

Процесс обучения иностранному языку (ИЯ) лингвистически одаренных школьников в системе дополнительного иноязычного образования (ДИО) на материале культуры страны изучаемого языка начинается с установления необходимых условий, обеспечивающих взаимосвязь между интеллектуальной и продуктивной иноязычной деятельностью, нацеливающей лингвистически одаренных школьников на результативность, создавая лично значимый продукт иноязычной деятельности, а также предполагает, что лингвистически одаренные учащиеся могут самостоятельно выбирать, измерять индивидуально образовательную траекторию, представляющую собой персональный путь, направленный на реализацию конкретного потенциала каждого лингвистически одаренного школьника.

Работа со школьниками в ДИО предполагает эвристическое обучение ИЯ. «Эвристическое обучение характеризуется развитием не только школьника, но и траектории его образования», — отмечает основоположник этой теории обучения А.В. Хуторским (Хуторской, 2006). Особенностью такого обучения явля-

ется то, что школьники самостоятельно планируют свои занятия, они высказывают свою личную позицию, затрагивающую ключевые проблемы из различных областей деятельности, выполняют различные исследования, сочиняют стихи и делают перевод стихов с одного языка на другой, стараются выстраивать множество индивидуальных траекторий.

Индивидуальная образовательная траектория предполагает, что лингвистически одаренный учащийся изучает языковые темы согласно образовательному и логическому познанию, углубленному и энциклопедическому изучению, ознакомительному, выборочному или расширенному усвоению языковой темы. Сохранить логику предмета, его структуру и содержательные основы возможно при условии фиксации основного объема фундаментальных образовательных объектов, а также проблем, связанных с ними. Последние вместе с индивидуальной траекторией обучения ИЯ обеспечивают достижение лингвистически одаренными школьниками нормативного образовательного уровня в условиях ДИО.

Таким образом, под индивидуальной образовательной траекторией мы понимаем персональный индивидуальный путь, целью которого является реализация личностного потенциала каждого лингвистически одаренного школьника в иноязычном образовании (Хуторской, 2006, с. 49). В нашей работе в системе ДИО в личностный потенциал лингвистически одаренного школьника входят его организационные, познавательные, творческие и, главное, языковые способности.

Данные способности лингвистически одаренных учеников выявляются, реализуются и развиваются благодаря образовательному движению их по индивидуальным траекториям (Беловол, Рушина, 2014).

Основные педагогические условия обучения ИЯ

Перейдем к рассмотрению педагогических условий, обеспечивающих эффективное обучение ИЯ лингвистически одаренных школьников в системе ДИО.

Педагогические условия рассматриваются как зависимость, обеспечивающая в полной мере специфическое содержание, формы и методы обучения и воспитания школьников, нацеленные на решение конкретных педагогических задач.

Вышесказанное позволяет нам утверждать, что под педагогическими условиями в процессе обучения ИЯ лингвистически одаренных школьников понимается взаимосвязанная совокупность мер в учебно-воспитательной работе в системе ДИО, обеспечивающая достижение лингвистически одаренными школьниками необходимого уровня языковой подготовки.

В совокупность учебно-воспитательных мер входят мотивационная обусловленность, целенаправленное содержание, методы, приемы, организационные формы обучения и воспитания лингвистически одаренных учащихся в ДИО (Пузанов, 2016).

В настоящее время многие исследователи, занимающиеся изучением процесса школьной подготовки, выделяют несколько групп педагогических условий. Они основываются на учебных программах, в которых содержатся творческие, проблемные задачи (Богданова, 1999). Некоторые ученые полагают, что возможно применять комплекс методов и форм обучения ИЯ в соответствии с содержанием и спецификой изучаемого языкового материала. И.В. Алёхиной (Алёхина,

2006), В.И. Андреевым (Андреев, 2000), А.А. Вербицким (Вербицкий, 1991), В.В. Виноградовым (Виноградов, 1978), Е.А. Переваловой (Перевалова, 1992) высказывается мнение, что возможно также моделировать предстоящую педагогическую деятельность, используя компьютерные системы.

З.С. Левчук (Левчук, 1992) были охарактеризованы основные условия, которые способствуют школьной подготовке. Так, автором подчеркивалось, что необходимо учитывать особенности познавательных процессов конкретного школьника — память, воображение, мышление, мотивационно-волевую сферу, эмпатию, коммуникативность и культуру иноязычного общения, способность учащегося самостоятельно контролировать и познавать свою деятельность. Это касается в первую очередь индивидуализации учебно-воспитательного процесса в системе ДИО.

Существуют разнообразные педагогические условия. Из-за различий в постановке цели меняются также задачи конкретных исследований согласно требованиям общества к школе.

Определяя педагогические условия в работе с лингвистически одаренными школьниками, мы отмечаем, что они должны быть в достаточной степени эффективными.

Мы выделили следующие педагогические условия, при которых обучение ИЯ лингвистически одаренных школьников в системе ДИО будет проходить эффективно:

- 1) происходит инкультурация лингвистически одаренного школьника в процессе изучения иноязычной культуры;
- 2) обеспечивается межпредметная интеграция в процессе изучения иноязычной культуры;
- 3) учитываются специфические особенности национальной культуры страны ИЯ при изучении лингвистически одаренными учащимися национальной культуры: художественной литературы, живописи, музыки;
- 4) актуализируется личностный смысл, побуждающий лингвистически одаренных учащихся изучать иноязычную культуру (зарубежную литературу) и интерпретировать ее в собственной иноязычной деятельности.

Первое педагогическое условие — инкультурация лингвистически одаренных школьников — является процессом включения их в «конкретную иноязычную культуру», на основе которой у учащихся формируются формы мышления, нормы поведения и особенности эмоционально-чувственных сфер, характерные для традиционно-русского типа культуры (Педагогический энцикл. ..., с. 106). Этот процесс возможно осуществить, основываясь на языковой системе, духовно-нравственных и ценностно-смысловых ориентирах страны изучаемого языка, на ее традициях, культуре, творческой деятельности (Кудинов С.И., Кудинов С.С., 2014).

Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров утверждали, что инкультурация часто осуществляется, основываясь как на «родной» культуре, так и на других культурах, что положительно влияет на формирование мировоззрения школьника, расширяет кругозор личности учащегося (Коджаспирова, Коджаспиров, 2000).

Е.В. Бондаревская в своих исследованиях утверждала, что культурологический подход связан с видением образования через призму культуры. Это понимается как культурный процесс, осуществляемый в культуросообразной среде, где все компоненты содержат человеческие смыслы и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность (Бондаревская, 1999).

Рассмотрев эти научные предпосылки, мы полагаем, что культурологическая подготовка лингвистически одаренного школьника, способствующая их инкультурации, будет проходить успешно при соблюдении следующих условий:

1) в системе ДИО организуется специальный процесс обучения ИЯ и воспитания на основе специального иноязычного содержания, методов, форм и средств в области ИЯ, направленных на то, чтобы простимулировать внутренние стремления учащихся;

2) у учащихся формируются ценностно-ориентационные основы для творческого самоопределения в области ИЯ;

3) учитель ИЯ широко использует спектр различных видов иноязычной деятельности, развивающих у школьников разнообразные интересы, склонности, духовные потребности, идеалы и установки, непосредственно связанные с иноязычной культурой;

4) каждый учащийся овладевает культурой саморазвития и самоорганизации;

5) учащиеся приобщаются к культурному наследию страны изучаемого языка: изучают народные традиции, обычаи, обряды, устное народное творчество, художественную литературу;

6) организуется творческая деятельность школьников в сфере иноязычной культуры.

Второе педагогическое условие — обеспечение межпредметной интеграции в процессе изучения лингвистически одаренными школьниками иноязычной культуры в зависимости от целостности педагогического процесса, целей, содержания и технологий ДИО.

Интеграция направлена на получение школьниками новых знаний, умений, навыков в различных предметных областях — художественной английской и американской литературе, музыке, МХК и др. Эти знания учащиеся приобретают в процессе чтения литературы на ИЯ, прослушивания стихов и песен, рассматривая и описывая картины художников, являющихся представителями англоговорящих стран.

Отсюда следует, что интеграция развивает межпредметные связи на качественно новых ступенях, при этом учащиеся приобретают новые знания и представления об иноязычной культуре с опорой на традиционные учебные дисциплины.

Именно поэтому межпредметная интеграция способствует формированию у школьников индивидуального чувственно-эмоционального опыта, углубляя при этом музыкальные и литературные знания, умения и навыки.

Целью второго педагогического условия является формирование у лингвистически одаренных школьников умений свободно ориентироваться в творческом наследии страны ИЯ с использованием интегрированных форм учебно-воспитательного процесса.

Методика работы с лингвистически одаренными школьниками в процессе изучения иноязычной культуры на основе межпредметной интеграции осуществляется по трем направлениям (рис. 1).



Рис. 1. Межпредметная интеграция (Interdisciplinary integration)

Первое направление реализуется благодаря использованию интегративных форм занятий по ИЯ для того, чтобы активизировать творческую иноязычную деятельность лингвистически одаренных школьников. Данное условие необходимо также для реализации всех главных разделов авторской экспериментальной программы для лингвистически одаренных школьников 2—11-х классов в системе ДИО “Travelling around English Speaking countries”.

Цель занятия по ИЯ связывается воедино с интегративной дисциплиной и предполагает обучение ИЯ лингвистически одаренных учащихся в системе ДИО одним или несколькими учителями одновременно согласно расписанию.

В свете сказанного в экспериментальной программе мы использовали следующие виды интеграции:

- вертикальную интеграцию, на основе которой изучаемый языковой материал вытекает из предыдущего;
- горизонтальную интеграцию, предполагающую тематическую взаимосвязь изучаемого языкового материала и экспериментальной программы, осуществляемую в течение нескольких лет обучения ИЯ в условиях ДИО;
- одновременное объединение нескольких школьных предметов на базе одного школьного предмета, например «Литературы»;
- интегрированное занятие по ИЯ, направленное на формирование языковых умений и навыков (декламация стихов на ИЯ, чтение отрывков из английской или американской литературы, пение песен и слушание английской и американской музыки, театрализация отрывков из произведений литературы страны изучаемого языка и др.);
- обобщающее занятие ИЯ, на котором осуществляется интеграция вокруг общих для разных школьных предметов проблем, где сочетаются страноведческий материал о стране изучаемого языка и разные, хотя и близкие образовательные области, выступающие как вспомогательная основа, — «Литература», «Музыка», «Рисование», «МХК», «История» и т.д.;
- установление межпредметной взаимосвязи на базе одного занятия по ИЯ;
- занятие по ИЯ креативного типа, имеющее интеграционную основу.

Третье педагогическое условие учитывает специфические особенности национальной культуры страны изучаемого языка при изучении лингвистически одаренными школьниками иноязычной культуры, базирующиеся на личностно-нравственном, чувственно-эмоциональном опыте учащихся в процессе изучения культуры страны изучаемого языка и национальной культуры. Посредством такого направления обучения ИЯ в системе ДИО осуществляется процесс культурной идентификации лингвистически одаренных школьников. Данное педагогическое направление, его значимость заключаются в том, что страна (страны) ИЯ — это огромное пространство, в котором человек социализируется, у него формируются, сохраняются, транслируются нормы образа жизни, сохраняется и развивается культурное богатство. С нашей точки зрения, изучение иноязычной культуры должно проходить в одном русле с изучением родной культуры, благодаря чему устанавливается система ценностных ориентаций у лингвистически одаренных школьников, у них развиваются иноязычные способности, формируются творческие способности.

Целью третьего педагогического условия является учет специфических особенностей иноязычной культуры при изучении лингвистически одаренными школьниками этикета англоговорящих стран, литературы, традиций, обычаев, ритуалов, реалий, имен собственных и т.д. Таким образом, данное условие способствует формированию у лингвистически одаренных школьников исследовательских навыков в процессе выполнения проектов, собирания и изучения культуры страны ИЯ в сравнении с родной культурой.

В содержательный компонент технологии реализации третьего педагогического условия входят три основных направления (рис. 2).

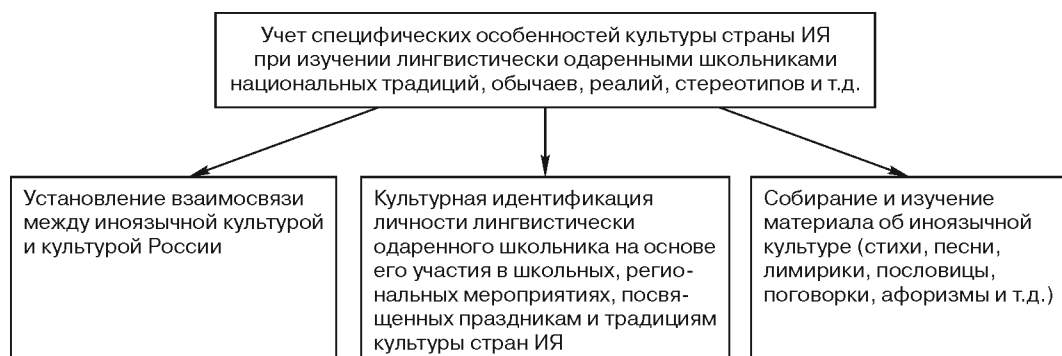


Рис. 2. Содержательный компонент технологии реализации третьего педагогического условия, обеспечивающий эффективное обучение ИЯ лингвистически одаренных школьников в системе ДИО (Substantial components of the technology of the third pedagogical condition, providing effective teaching a FL linguistically gifted students in the system of AFE)

Основной идеей **четвертого педагогического условия** является то, что в процессе осмысления лингвистически одаренными школьниками духовно-нравственных ценностей культуры страны изучаемого языка у них формируется личностно окрашенное отношение, например, к произведениям художественной английской или американской литературы, которое базируется на системе языковых знаний.

В процессе актуализации личностного смысла у школьников формируется осознанное отношение к иноязычной культуре, к произведениям художественной литературы, а также накапливается личный опыт. На наш взгляд, личный опыт лингвистически одаренного школьника складывается из объективной ценности, представляющей собой субъективную установку, взгляды, убеждения, собственные выводы из пережитого, вытекающие из определенных действий: выбор и обоснование этого выбора; осознание и принятие необходимости отвечать за принимаемые решения.

Актуализация личностного смысла в процессе изучения иноязычной культуры осуществляется на основе лично ориентированного подхода преподавателя ИЯ в системе ДИО к каждому лингвистически одаренному учащемуся (Novikova, Novikov, Rybakov, 2015). Методика работы с лингвистически одаренными учащимися в условиях ДИО в процессе изучения иноязычной культуры на основе актуализации личностного смысла предусматривает три направления (рис. 3).



Рис. 3. Актуализация личностного смысла
(Actualization of personal essence)

Способы активизации иноязычной деятельности

На основе проведенных исследователями занятий по ИЯ в условиях ДИО мы выделили ряд способов активизации иноязычной деятельности лингвистически одаренных учащихся в процессе выбора ими индивидуальной образовательной траектории: творческую мотивацию; организацию творческой иноязычной деятельности; отношения между субъектами процесса обучения ИЯ.

1. К ведущим способам творческой мотивации лингвистически одаренных учеников в процессе реализации экспериментальной программы «Travelling around

English Speaking Countries» относятся: эмоциональная окраска занятий по ИЯ, применение на занятиях по ИЯ межпредметного иноязычного материала; включение в процесс обучения ИЯ лингвистически одаренных школьников занимательного материала на ИЯ (ребусы, шарады, кроссворды и т.д.); творческие языковые задания; использование полученных языковых знаний в практической и игровой деятельности.

2. Организация творческой иноязычной деятельности включает в себя: фиксацию лингвистически одаренными школьниками фундаментальных образовательных объектов в процессе ознакомления с иноязычной культурой; выстраивание системы личного отношения лингвистически одаренных учащихся с предстоящей к освоению образовательной областью или же языковой темой; программирование каждым лингвистически одаренным школьником индивидуальной образовательной деятельности по отношению к «своим», сообразно с общими, фундаментальным образовательным объектам; занятие иноязычной деятельностью, направленной на одновременную реализацию индивидуальных образовательных программ и общеколлективных образовательных программ; демонстрация учащимися личных образовательных продуктов и коллективное их обсуждение; осознание лингвистически одаренными школьниками цели творческой иноязычной деятельности в рамках рефлексивно-оценочной и психологической установки и ее принятие; использование многообразных форм самостоятельной работы; реализация нетрадиционных форм занятий по ИЯ в процессе их ознакомления с иноязычной культурой.

3. Отношения между субъектами процесса обучения ИЯ. Использование данного способа активизации лингвистически одаренных школьников в процессе выбора ими индивидуальных образовательных траекторий предполагает создание на занятиях по ИЯ при изучении иноязычной культуры творческой атмосферы, учащиеся должны сотрудничать и помогать друг другу.

Второе направление четвертого педагогического условия — приобретение лингвистически одаренными учащимися языковых знаний, исследовательских умений и навыков на основе личностного подхода преподавателя к ним.

Третье направление четвертого педагогического условия реализуется благодаря созданию лично значимых продуктов иноязычной деятельности, являющихся показателем внутреннего стремления лингвистически одаренных школьников.

Главная задача занятий по ИЯ в системе ДИО состоит в том, чтобы создать непринужденную форму, которая позволит на близком и лично значимом для лингвистически одаренных учащихся языковом материале сформировать у них представления о понятиях «иноязычная культура» (межпоколенная общность людей), «народ страны изучаемого языка» (Крупнов, Kozhukhova, 2012).

Заключение

Благодаря созданным педагогическим условиям, а также опираясь на конкретный языковой материал, преподаватель ИЯ старается научить лингвистически одаренных школьников понимать мировоззрение и психологию представителей страны ИЯ, которые в основном выражаются посредством художественных

средств, имеющих множество единых философско-психологических, мифопоэтических истоков в глубокой древности, что во многом способствует формированию внутреннего мира лингвистически одаренных школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Алехина И.В.* Формирование коммуникативной компетентности студентов инженерного вуза средствами компьютерной поддержки: на примере изучения иностранного языка: дисс. ... канд. пед. наук. Самара, 2006.
- Андреев В.И.* Актуальные педагогические проблемы и парадигмы // Педагогика. Казань: ЦИТ, 2000. С. 5–15.
- Беловол Е.В., Рушина М.А.* Психологические особенности одаренности личности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 3. С. 26–34.
- Богданова О.Ю.* Методика преподавания литературы. М.: Академия, 1999.
- Бондаревская Е.В.* Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. 1999. № 3. С. 37–49.
- Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.
- Виноградов В.В.* Лексические вопросы перевода художественной прозы. М., 1978.
- Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь. М.: Академия, 2000. 176 с.
- Кудинов С.И., Кудинов С.С.* Проблемы толерантности и адаптивности личности в поликультурном обществе // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 1. С. 42–48.
- Левчук З.С.* Формирование готовности к профессиональному творчеству: дисс. ... канд. пед. наук. Минск, 1992.
- Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; ред. кол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
- Перевалова Е.А.* Дидактические условия формирования компьютерно-алгоритмических умений учащихся средней школы: дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1992. 225 с.
- Пузанов А.П.* Индуктивный и дедуктивный подходы в обучении иностранному языку // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2016. № 3. С. 89–98.
- Хуторской А.В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения: сб. науч. трудов / под ред. А.В. Хуторского. М.: ГНУ ИСМО РАО, 2006. 290 с.
- Krupnov A.I., Kozhukhova Yu.V.* Personality Traits and Success in Foreign Language Acquisition // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2012. № 1. С. 107–111.
- Novikova I.A., Novikov A.L., Rybakov M.A.* Psychological and Linguistic Features of the Russian Language Acquisition by International Students // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2015. № 1. С. 61–66.

© В.Н. Карташова, Л.Н. Щербатых, 2017

История статьи:

Поступила в редакцию: 25 декабря 2016

Принята к печати: 17 января 2017

Для цитирования:

Карташова В.Н., Щербатых Л.Н. Педагогические условия работы с лингвистически одаренными школьниками в системе дополнительного иноязычного образования // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика.* 2017. Т. 14. № 1. С. 99–109.

Сведения об авторах:

Карташова Валентина Николаевна — доктор педагогических наук, профессор, директор института филологии, профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. *Контактная информация:* e-mail: kartashova_vn@mail.ru

Щербатых Людмила Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. *Контактная информация:* e-mail: shcherlyd@mail.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF WORKING WITH LINGUISTICALLY GIFTED SCHOOL STUDENTS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

V.N. Kartashova, L.N. Shcherbatykh

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

Abstract. In this article the authors reveal a number of pedagogical conditions necessary for training the linguistically gifted school students in a foreign language in the system of additional foreign-language education providing fully specific content, the forms and methods of training and education of pupils aimed at the solution of the specific pedagogical objectives. Using the specific language material, the teacher of a foreign language (FL) has to try to create such pedagogical conditions in the system of additional foreign-language education that would teach the linguistically gifted school students to understand the outlook and psychology of the native-speakers of a FL which are generally expressed through artistic means having a set of uniform philosophical and psychological, mythopoetic sources in the ancient times which promotes the formation of the inner world of linguistically gifted school students in many respects.

Key words: a foreign language, language training, linguistically gifted school students, pedagogical conditions, additional foreign-language education, individual educational trajectory

REFERENCES

- Alyohina, I.V. (2006). *Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti studentov inzhenerenogo vuza sredstvami komp'yuternoj podderzhki: na primere izuchenija inostrannogo yazyka*: Ph.D. in pedagogics Thesis. Samara, 2006. (In Russ.).
- Andreev, V.I. (2000). Aktual'nye pedagogicheskie problemy i paradigmy. *Pedagogika* (pp. 5—15). Kazan': CIT. (In Russ.).
- Belovol, E.V. & Rushina, M.A. (2014). Psychological characteristics of gifted personality. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics*, (3), 26—34. (In Russ.).
- Bim-Bad, B.M. (Ed.) (2003). *Pedagogicheskij jenciklopedicheskij slovar'* Moscow.: Bol'shaja Rossijskaja enciklopedija. (In Russ.).

- Bogdanova, O.Yu. (1999). *Metodika prepodavanija literatury*. Moscow: Akademiya. (In Russ.).
- Bondarevskaya, E.V. (1999). Pedagogicheskaja kul'tura kak obshhestvennaja i lichnaja cennost'. *Pedagogika*, (3), 37—49. (In Russ.).
- Hutorskoj, A.V. (2006) Tehnologija proektirovanija ključevyh i predmetnyh kompetencij. In A.V. Hutorskoj (Ed.) *Innovacii v obshheobrazovatel'noj shkole. Metody obuchenija*. Moscow: GNU ISMO RAO. (In Russ.).
- Kodzhaspirova, G.M. & Kodzhaspirov, A.Ju. (2000). *Pedagogičeskij slovar'*. Moscow: Izdatel'skij centr "Akademiya". (In Russ.).
- Krupnov, A.I. & Kozhukhova, Yu.V. (2012) Personality traits and success in foreign language acquisition. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics*, (1), 107—111.
- Kudinov, S.I. & Kudinov, S.S. (2014). Problems of tolerance and adaptability of personality in polycultural society. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics*, (1), 42—48. (In Russ.).
- Levčuk, Z.S. (1992). *Formirovanie gotovnosti k professional'nomu tvorchestvu*: Ph.D. in pedagogics Thesis. Minsk. (In Russ.).
- Novikova, I.A., Novikov, A.L. & Rybakov, M.A. (2015). Psychological and linguistic features of the russian language acquisition by international students. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics*, (1), 61—66.
- Perevalova, E.A. (1992). *Didaktičeskie uslovija formirovanija komp'juterno-algoritmicheskikh umenij uchashhihsja srednej shkoly*: Ph.D. in pedagogics Thesis. Cheljabinsk. (In Russ.).
- Puzanov, A.P. (2016) Inductive and deductive approaches in foreign language teaching. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics*, (3), 89—98. (In Russ.).
- Verbitckyi, A.A. (1991). *Aktivnoe obučenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*. Moscow: Vysshaya škola. (In Russ.).
- Vinogradov, V.V. (1978). *Leksicheskie voprosy perevoda hudozhestvennoj prozy*. Moscow. (In Russ.).

Article history:

Received 25 December 2016

Accepted 17 January 2017

For citation:

Kartashova, V.N., Shcherbatykh, L.N. (2017). Pedagogical conditions of working with linguistically gifted school students in the system of additional foreign language education. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (1), 99—109.

Bio Note:

Valentina N. Kartashova — doctor of pedagogical sciences, professor, director of the Institute of Philology, professor of the Foreign Languages and Teaching Methods Department of Yelets Sate Bunin University. *Contact information*: e-mail: kartashova_vn@mail.ru

Lyudmila N. Shcherbatykh — Ph.D. in pedagogics, associate professor, associate professor of the Foreign Languages and Teaching Methods Department of Yelets Sate Bunin University. *Contact information*: e-mail: shcherlyd@mail.ru



DOI 10.22363/2313-1683-2017-14-1-110-118

УДК 316.61

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ДОМУ

Т.А. Шилова, Л.И. Костерева

Московский городской педагогический университет
2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, Москва, Россия, 129226

В статье рассматриваются данные теоретико-эмпирического исследования психологических особенностей взаимодействия старшеклассников, обучающихся на дому. В эмпирическом исследовании приняли участие 80 старшеклассников в возрасте 15–17 лет г. Москвы: 40 учащихся, обучающихся в общеобразовательной школе, 40 испытуемых, обучающихся на дому, с применением психодиагностических методик: методики исследования самооотношений В.В. Столина, С.Р. Пантелеева; методики «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский); методики диагностики коммуникативной установки (В.В. Бойко); методики «Личностный дифференциал». В ходе проведения исследования мы обнаружили выраженные различия психологических особенностей взаимодействия старшеклассников, обучающихся в общеобразовательной школе и на дому. Старшеклассники, обучающиеся на дому, показали низкие коммуникативные навыки взаимодействия, в отличие от сверстников, которые учатся в общеобразовательной школе. Также установлено различие в выраженности отдельных компонентах самооотношения — замкнутости, самоуверенности, самопривязанности, внутренней конфликтности, самообвинения. Результаты исследования подтвердили выдвинутые предположения о том, что частая и длительная изоляция от социума приводит к нарушению коммуникативных навыков и может негативно отразиться на развитии личности. Практический аспект исследуемой проблемы позволяет определить и разработать программу психологического сопровождения старшеклассников, обучающихся на дому, по развитию коммуникативных навыков взаимодействия и личностного роста.

Ключевые слова: взаимодействие, психологические особенности, старшеклассники, обучающиеся на дому, коммуникативная установка

Введение

На современном этапе развития общества, со значительным возрастанием темпов адаптации личности и ее интеграции в систему социальных отношений актуальным становится вопрос межличностного взаимодействия, так как, по мнению А.Г. Асмолова (Асмолов, 2007), проблемы личности выступают как необходимое условие поиска системных закономерностей.

В связи с этим очевидна значимость реализации психологической работы по развитию взаимодействия и приобретению опыта социального поведения школьников, которое существенно отразится на повышении уровня образования старшеклассников, в том числе, обучающихся на дому.

Все вышесказанное обуславливает поиск эффективных механизмов взаимодействия личности старшеклассников в период обучения на дому и позволяет

констатировать, что разработка проблемы взаимодействия личности становится одной из насущных в современной психологической науке.

Зарубежные и отечественные исследователи (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн), в своих работах показали, что взаимодействие личности рассматривается как процесс взаимного отражения, влияния и воздействия друг на друга.

К.А. Абульханова-Славская считает, что «взаимодействие — это основной отличительный признак совместной деятельности, такая система действий, при которой действия одного человека обуславливают определенные действия других, а действия последних, в свою очередь, определяют действия первых» (Абульханова-Славская, 2009. С. 16).

Взаимодействие является одной из важнейших сфер жизнедеятельности старшеклассника. Значение процесса взаимодействия в формировании основных компонентов личности в юношеском возрасте велико. От того, как будет складываться взаимодействие, зависит формирование будущей личности.

Многие исследователи (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, И.С. Кон) считают, что взаимоотношение со сверстниками находится в центре жизни старшеклассника и во многом определяет все остальные стороны его поведения и деятельности.

Особое значение взаимодействие приобретает в образовательном процессе, который представляет единство обучения и воспитания. По мнению Т.А. Шиловой, основной задачей образовательного процесса является формирование личности в процессе обучения. Но образовательный процесс только тогда будет выступать условием формирования личности, когда педагог и учащиеся будут его активными субъектами, когда с помощью преподавателя учащиеся будут приобретать опыт межкультурного взаимодействия и помощь в социальной адаптации (Шилова, 2004. С. 14). По данным А.И. Крупнова, С.И. Кудинова, И.Б. Кудиновой, С.С. Кудинова, ключевым фактором успешной социальной адаптации является самореализация, а именно реализация своего внутреннего потенциала во внешней среде (Кудинов, Крупнов, 2008; Кудинов, Кудинова, Кудинов, 2015).

О.Б. Михайлова отмечает, что «воспитание свободной, прогрессивной личности, не обремененной стереотипами и предрассудками, способной на созидательный труд для своего Отечества — одна из ведущих задач современной педагогики и психологии детства и юношества» (Михайлова, 2014. С. 101). Т.А. Шилова приводит слова о том, что «перед работниками образовательных учреждений стоит задача разработки эффективных моделей образовательного процесса» (Шилова, 2012. С. 113). Особенно важным в данном контексте является исследование В.И. Казаренкова о творческом подходе педагога в учебно-воспитательном процессе (Казаренков, 2011. С. 109). Необходимым условием эффективности образовательного процесса является индивидуальный подход, который позволяет учитывать личностные особенности учащихся (Крупнов, 2006; Анисимова, Каменова, 2010; Карташова, 2012; Новикова, 2009, 2014 и др.).

Образование — неотъемлемое право человека. Однако далеко не все дети имеют возможность учиться в общеобразовательных школах. Некоторые учащиеся вынуждены обучаться на дому.

Согласно статистике в последние годы отмечается увеличение количества учащихся, обучающихся на дому. Опираясь на результаты наших ранее выполненных исследований (Костерева, 2016), мы можем предполагать, что частая и длительная отстраненность учащихся от школьного коллектива может негативно отразиться на их личностном формировании (развитие эмоционального беспокойства, высокой тревожности, неуверенности в себе). Также может возникать зависимость от чужого мнения, изменения в направленности личности в системе самооценки, нарушение основных механизмов взаимодействия с социумом и возникновение трудностей в построении межличностных отношений (Шилова, 2005. С. 67).

Таким образом, целью данного исследования было изучение психологических особенностей взаимодействия старшеклассников, обучающихся на дому.

Гипотеза нашего исследования заключалась в предположении о том, что частая и длительная изоляция от социума приводит к нарушению коммуникативных навыков и может негативно отразиться на развитии личности.

Методы

Выборка. В эмпирическом исследовании приняли участие 80 старшеклассников в возрасте 15—17 лет г. Москвы: 40 учащихся общеобразовательной школы, 40 испытуемых, обучающихся на дому.

Методики. Для диагностики использовался психодиагностический инструментарий:

- методика исследования самоотношений В.В. Столина, С.Р. Пантелеева для выявления структуры отдельных компонентов самоотношения;
- методика «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский) для определения уровня общительности, коммуникабельности личности;
- методика диагностики коммуникативной установки (В.В. Бойко), предназначенная для выявления негативных видов установок личности по отношению к другим людям.

Для математико-статистической обработки результатов использовался *t*-критерий Стьюдента и ранговый корреляционный анализ.

Результаты и их обсуждения

Сравнительный анализ по *t*-критерию Стьюдента подтвердил достоверность различий средних значений выраженности исследуемых параметров самоотношения личности старшеклассников двух групп (табл. 1).

Таблица 1

**Различия в проявлении характеристик самоотношений личности
(The differences in manifestation of the characteristics of person self-attitude)**

Параметры	Средние значения		<i>t</i> -критерий Стьюдента
	Старшеклассники общеобразовательной школы	Старшеклассники, обучающиеся на дому (средние значения)	
Замкнутость	5,48	7,15	2,8**
Самоуверенность	6,18	4,3	3,2**
Самоценность	5,7	3,93	3,4**

Окончание табл. 1

Параметры	Средние значения		t-критерий Стьюдента
	Старшеклассники общеобразовательной школы	Старшеклассники, обучающиеся на дому (средние значения)	
Саморуководство	5,95	4,5	3,1**
Отраженное самоотношение	5,8	4,35	3,2**
Самопринятие	6,6	4,23	4,6**
Самопривязанность	5,64	6	0,8
Внутренний конфликт	6,45	7,4	1,8
Самообвинение	4,93	7,18	4,8**

** $p < 0,01$

Из таблицы 1, следует, что старшеклассники, обучающиеся на дому, характеризуются высокой замкнутостью, которая выражается как защитное поведение личности; низкой самоуверенностью, самооценностью, это может указывать на сомнения личности в своей уникальности, недооценке своего Я, а также неуверенности, которая ослабляет сопротивление средовым влияниям. Повышенная чувствительность к замечаниям и критике окружающих в свой адрес делает старшекласников, обучающихся на дому, обидчивыми и ранимыми и часто ведет к недоверию своей индивидуальности. Также мы наблюдаем низкий уровень самопринятия, высокий внутренний конфликт и высокий уровень самообвинения. Это говорит о завышенных требованиях личности к себе и может привести к конфликту между Я-реальным и Я-идеальным, между уровнем притязаний и фактическими достижениями. Старшеклассники, обучающиеся на дому, часто отмечают прежде всего свои недостатки, неудачи. Установка на самообвинение сопровождается внутренним напряжением, ощущением невозможности удовлетворения основных потребностей, особенно в общении.

В группе старшекласников, проходящих обучение в общеобразовательной школе, мы наблюдаем низкие показатели замкнутости, что указывает на открытость отношений; низкие показатели внутреннего конфликта, самообвинения, что говорит об ощущении удовлетворенности собой, ощущении равновесия между собственными возможностями и требованиями окружающей реальности, между притязаниями и достижениями. Также мы видим высокий уровень самоуверенности, самооценности, саморуководства, самопринятия.

По результатам корреляционного анализа (по Спирмену), у старшекласников общеобразовательной школы выявлены достоверные положительные корреляции между выраженной негативной коммуникативной установкой и показателями самоотношений (замкнутость ($r = 0,43$), самоуверенность ($r = 0,42$), самооценность ($r = 0,54$), самопринятие ($r = 0,45$), внутренний конфликт ($r = 0,51$), самообвинение ($r = 0,71$)). Также выявлены достоверные положительные корреляции между уровнем общительности и показателями самоотношений (замкнутость ($r = 0,56$), самоуверенность ($r = 0,73$), самооценность ($r = 0,69$), самопринятие ($r = 0,75$), внутренний конфликт ($r = 0,78$), самообвинение ($r = 0,71$)). Все компоненты

личностного дифференциала (оценка, сила, активность) взаимосвязаны с показателями самоотношений старшеклассников. Однако показатель самопривязанности не показал взаимосвязи ни с выраженной негативной коммуникативной установкой, ни с уровнем общительности, но достоверно связан с параметрами личностного дифференциала, а именно с оценкой ($r = 0,58$), силой ($r = 0,65$), активностью ($r = 0,65$).

Таблица 2

**Кoeffициенты корреляции параметров самоотношения и негативной коммуникативной установки у старшеклассников, обучающихся на дому
(Correlations between self-attitude parameters and negative communicative attitudes in high school students tutored at home)**

Параметры самоотношения	Коммуникативная установка			
	Выраженная негативная коммуникативная установка	Завуалированная жестокость	Открытая жестокость	Негативный личный опыт
Замкнутость	0,05	0,58**	0,31*	0,54**
Самоуверенность	0,18	0,67**	0,28	0,66**
Самоценность	0,09	0,65**	0,36*	0,62**
Самопринятие	0,35*	0,69**	0,31	0,74**
Самопривязанность	0,17	0,44**	0,57**	0,50**
Внутренний конфликт	0,23	0,68**	0,24	0,71**
Самообвинение	0,47**	0,66**	0,02	0,69**

* $p \leq 0,5$; ** $p \leq 0,01$

Как следует из табл. 2, в группе старшеклассников, обучающихся на дому, обнаружены достоверные положительные корреляции между отдельными компонентами выраженной негативной коммуникативной установки (завуалированная жестокость, открытая жестокость, негативный личный опыт) и показателями самоотношения. С общим параметром выраженной негативной коммуникативной установки достоверно связано только самопринятие ($r = 0,35$) и самообвинение ($r = 0,47$). Зато все показатели самоотношений достоверно связаны с завуалированной жестокостью и негативным личным опытом. Открытая жестокость достоверно связана с замкнутостью ($r = 0,31$), самоценностью ($r = 0,36$) и самопривязанностью ($r = 0,57$).

Также в этой группе старшеклассников были выявлены достоверные положительные корреляции между уровнем общительности и показателями самоотношений (замкнутость ($r = 0,56$), самоуверенность ($r = 0,73$), самоценность ($r = 0,69$), самопринятие ($r = 0,75$), внутренний конфликт ($r = 0,78$), самообвинение ($r = 0,71$)).

Выводы

В результате исследования были обнаружены выраженные различия психологических особенностей взаимодействия старшеклассников, обучающихся в общеобразовательной школе и на дому. Старшеклассники, обучающиеся на дому, характеризуются некоторыми личностными особенностями, которые затрудняют их эффективное взаимодействие. Большинство испытуемых данной группы име-

ют низкий уровень общительности. Это свидетельствует о недостаточном развитии навыков позитивного общения у старшеклассников, так как плохое самочувствие, ограничение движений, длительное нахождение в стационаре, реабилитационном центре, дома приводят к ограничению круга общения, развитию эмоционального беспокойства, высокой тревожности, неуверенности в себе, зависимости от чужого мнения (взрослых, родителей, педагогов). Также определяется высокая замкнутость как выраженное защитное поведение личности, низкая самооценочность, которая приводит к неуверенности в себе, ослабляет сопротивление средовым влияниям, повышенная чувствительность к замечаниям и критике окружающих способствует обидчивости и ранимости, старшеклассников, обучающихся на дому. Часто они склонны не доверять своей индивидуальности; высокие значения внутренней конфликтности тоже говорят о негативном отношении к себе, конфликте между Я-реальным и Я-идеальным, к признанию своей малоценности. Также старшеклассники, обучающиеся на дому, чаще всего не проявляют открыто свою враждебность, в силу приобретенного негативного личного опыта взаимодействия у них часто проявляется завуалированная жестокость к людям. Их сверстники, обучающиеся в школе, тоже показали высокий балл по негативной коммуникативной установке, но они не боятся открыто это проявлять по отношению к социуму.

Таким образом, старший школьный возраст — это сложный период в жизни личности, который характеризуется рядом изменений, происходящих не только в физическом, умственном, но и в психологическом развитии. Необходимо создавать специальные программы психологической помощи, направленные на развитие коммуникативных навыков взаимодействия у старшеклассников, обучающихся на дому, учитывая их психологические особенности. Полученные эмпирические данные позволяют разработать и применить программу психологической коррекции, которая будет способствовать процессу социальной реабилитации и интеграции старшеклассников, обучающихся на дому, в социум.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Абульханова К.А.* Проблема индивидуальности в психологии // Психология индивидуальности: новые модели и концепции / под ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова. М.: МПСИ, 2009.
- Анисимова Ю.Н., Каменева Г.Н.* Психологические проявления трудолюбия у юношей и девушек подросткового и юношеского возрастов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2010. № 2. С. 27—31.
- Асмолов А.Г.* Психология личности: Культурно-историческое понимание психологии человека. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007.
- Казаренков В.И.* Творчество педагога как система // Системная психология и социология. 2011. № 3. С. 109—114.
- Карташова В.Н.* Методический аспект культуры речевого общения студентов педагогических факультетов // Психология образования в поликультурном пространстве. 2012. Т. 1. № 17. С. 85—90.
- Костерева Л.И.* Актуальные проблемы взаимодействия старшеклассников, обучающихся на дому // Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования. Самара, 2016.

- Кудинов С.И., Крупнов А.И. Системная модель самореализации личности // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2008. № 1. С. 28—37.
- Кудинов С.И., Кудинов С.С., Кудинова И.Б. Системный подход в исследовании самореализации личности // *Российский научный журнал*. 2015. № 2. С. 161—173.
- Крупнов А.И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2006. № 1. С. 63—73.
- Михайлова О.Б. Инновационность личности: гендерные и индивидуально-типологические характеристики. М.: РУДН, 2014.
- Новикова И.А. Соотношение индивидуально-типических особенностей личности и специфики учебной деятельности студентов // *Педагогическое образование в России*. 2009. № 4. С. 100—107.
- Новикова И.А. Типологические исследования свойств личности на основе системно-функционального подхода // *Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография / научн. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова*. М.: РУДН, 2014.
- Шилова Т.А. Диагностика психолого-социальной дезадаптации детей и подростков. М.: Айрис-пресс, 2005.
- Шилова Т.А. Волевая активность как фактор усиленной самореализации // *Материалы Международной научно-практической конференции*. М.: РУДН, 2012. С. 113—119.
- Шилова Т.А. Профилактика алкогольной и наркотической зависимости у подростков в школе. М.: Айрис-пресс, 2004.
- Шилова Т.А., Костерева Л.И. Психологические особенности направленности личности старшеклассников, обучающихся на дому // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2015. № 2. С. 98—102.

© Т.А. Шилова, Л.И. Костерева, 2017

История статьи:

Поступила в редакцию: 28 октября 2016

Принята к печати: 17 января 2017

Для цитирования:

Шилова Т.А., Костерева Л.И. Психологические особенности взаимодействия старшеклассников, обучающихся на дому // *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. 2017. Т. 14. № 1. С. 110—118.

Сведения об авторах:

Шилова Тамара Алексеевна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии, Московского городского педагогического университета. *Контактная информация:* e-mail: tashilova46@mail.ru

Костерева Людмила Ивановна — аспирант кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии, Московского городского педагогического университета. *Контактная информация:* e-mail: kli-2007@mail.ru

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF INTERACTION OF HIGH SCHOOL STUDENTS, TUTORED AT HOME

T.A. Shilova, L.I. Kostereva

Moscow City Pedagogical University
2 Selskohozyaistvennyi proezd, 4, Moscow, Russia, 129226

Abstract. The article deals with the data of theoretical and empirical research of psychological features of interaction of high school students tutored at home. The empirical study involved 80 high school students aged 15—17 years living in Moscow: 40 students studying in a secondary school, 40 subjects tutored at home, using psychodiagnostic methods: methods of “Self-attitude research by V.V. Stolin and S.R. Panteleeva”; “Evaluation of the level of sociability” method (V.F. Ryakhovskiy); diagnostics methods for communication attitude (V.V. Boiko); the method of “Personal Differential”. In the course of the study we found pronounced differences in the psychological features of interaction in high school students studying in a secondary school and tutored at home. The high school students tutored at home showed low communicative interaction skills, unlike their peers who are studying in a secondary school. Also a difference in the manifestation of the specific components of the self-attitude: inwardness, self-confidence, self-affection, internal conflict, self-blame was found. The results of the study confirm the proposed hypothesis put forward that the frequent and prolonged isolation from society leads to disruption of communication skills and can negatively affect personality development. The practical aspect of the problem under study allows defining and developing a program of psychological support for pupils tutored at home, for the development of communicative interaction skills and personal growth.

Key words: cooperation, psychological characteristics, high school students tutored at home, the communicative setting

REFERENCES

- Abul’khanova, K.A. (2009). Problema individual’nosti v psikhologii. In E.B. Starovoitenko, V.D. Shadrikov (Eds.). *Psikhologiya individual’nosti: novye modeli i koncepcii* (pp. 14—63). Moscow: MPSI Publ. (In Russ.).
- Anisimova, J.N. & Kameneva, G.N. (2010). Psychological features of diligence at young men and girls of teenage and youthful age. *Bulletin of Peoples’ Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics*, (2), 27—31.
- Asmolv, A.G. (2007). *Psikhologiya lichnosti: Kul’turno-istoricheskoe ponimanie psihologii cheloveka*. Moscow: Smysl. (In Russ.).
- Kazarenkov, V.I. (2011). Teacher’s creativity as a system. *Systems Psychology and Sociology*, (3), 109—114. (In Russ.).
- Kostereva, L.I. (2016). Aktual’nye problemy vzaimodejstviya starsheklassnikov, obuchajushhihsja na domu. *Aktual’nye voprosy psikhologii, pedagogiki i obrazovanija*. Samara, 162—164. (In Russ.).
- Kudinov, S.I. & Krupnov, A.I. (2008). The system model of self-realization of the personality. *Bulletin of Peoples’ Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics*, (1), 28—36. (In Russ.).
- Kudinov, S.I., Kudinov, S.S. & Kudinova, I.B. (2015). System approach in research of self- realization of the personality. *Russian Scientific Journal*, (2), 161—173. (In Russ.).
- Krupnov, A.I. (2006). The system-dispositional approach to studying the personality and its properties. *Bulletin of Peoples’ Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics*, (1), 63—73. (In Russ.).

- Mikhailova, O.B. (2014). *Innovacionnost' lichnosti: gendernye i individual'no-tipologicheskie kharakteristiki*. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.).
- Novikova, I.A. (2009). Ratio of individually-typical peculiarities of the person and specificity of educational activity of students. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, (4), 100—107. (In Russ.).
- Novikova, I.A. (2014). Tipologicheskie issledovaniya svoistv lichnosti na osnove sistemno-funktional'nogo podhoda. *Sistemnye issledovaniya svoistv lichnosti: k 30-letiyu nauchnoi shkoly A.I. Krupnova v RUDN* (pp. 122—149). Moscow: RUDN Publ. (In Russ.).
- Shilova, T.A. (2005). *Diagnostika psihologo-social'noj dezadaptacii detej i podrostkov*. Moscow: Ajris-press. (In Russ.).
- Shilova, T.A. (2012). Volevaja aktivnost' kak faktor usilennoj samorealizacii. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* (113—119). Moscow: RUDN Publ. (In Russ.).
- Shilova, T.A. (2004). *Profilaktika alkogol'noj i narkoticheskoy zavisimosti u podrostkov v shkole*. Moscow: Ajris-press. (In Russ.).
- Shilova, T.A. & Kostereva, L.I. (2015). Psychological characteristics of personality orientation in pupils, studying at home. *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogics*, (2), 98—102. (In Russ.).

Article history:

Received 28 October 2016

Accepted 17 January 2017

For citation:

Shilova, T.A., & Kostereva, L.I. Psychological features of interaction of high school students tutored at home. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 14 (1), 110—118.

Bio Note:

Tamara A. Shilova — Doctor of Psychological Sciences, Full Professor, Professor of the Department of pedagogical, developmental and social psychology, Moscow City Pedagogical University. *Contact information:* e-mail: tashilova46@mail.ru

Lyudmila I. Kostereva — Ph.D. student of the Department of pedagogical, developmental and social psychology, Moscow City Pedagogical University. *Contact information:* e-mail: kli-2007@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@rudn.university.

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

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

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

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

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

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

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

Структура текста на русском языке:

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

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

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

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

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

– аннотация содержания статьи (150—250 слов);

– список ключевых слов (5—10);

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

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

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

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

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

После всех указанных материалов на русском языке помещаются:

– перевод на английский язык названия статьи;

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

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

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

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

АБОНЕМЕНТ на журнал

36432

(индекс издания)

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

Количество
комплектов:

на 2017 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 2017 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 2017 год по месяцам

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

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

на журнал

--

(индекс издания)

ПВ	место	литер

ВЕСТНИК РУДН

Серия _____

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

на 2017 год по месяцам

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

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДЛЯ ЗАМЕТОК
