

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского государственного университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 4 (35)

2018

16+

Ежеквартальный
научный журнал

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тольяттинский государственный университет»

Главный редактор

Кристал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор

Заместители главного редактора:

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент
Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент
Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент
Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент
Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук
Лившиц Юрий Анатольевич, кандидат педагогических наук
Осадеченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент
Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Анискин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор
Антонова Елена Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор
Бекова Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор
Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор
Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор
Дерзач Маргарита Альфредовна, доктор педагогических наук, доцент
Жданова Светлана Юрьевна, доктор психологических наук, профессор
Зайцева Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент
Исламгулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор
Кайгородов Борис Владиславович, доктор психологических наук, профессор
Курташова Любовь Андреевна, доктор педагогических наук, профессор
Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент
Кузьминский Анатолий Иванович, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор
Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, доцент
Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор
Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор
Моторная Светлана Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент
Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор
Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор
Пустовалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор
Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор
Сапожников Станислав Владимирович, доктор педагогических наук, доцент
Скворцова Светлана Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор
Трецев Александр Михайлович, доктор педагогических наук, профессор
Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент

Входит в перечень рецензируемых научных журналов, зарегистрированных в системе «Российский индекс научного цитирования», в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-40003 от 27 мая 2010 г.).

Компьютерная верстка:
Н.А. Никитенко

Ответственный/технический редактор:
Н.А. Никитенко

Адрес редакции: 445020, Россия, Самарская область, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14

Тел.: (8482) 54-63-64

E-mail: vektornaukitgu@yandex.ru

Сайт: <http://www.tltsu.ru>

Подписано в печать 29.12.2018.
Выход в свет 28.02.2019.
Формат 60×84 1/8.
Печать оперативная.
Усл. п. л. 11,4.
Тираж 50 экз. Заказ 3-112-19.
Цена свободная.

Издательство Тольяттинского государственного университета
445020, г. Тольятти,
ул. Белорусская, 14

СВЕДЕНИЯ О ЧЛЕНАХ РЕДКОЛЛЕГИИ

Главный редактор

Кристал Михаил Михайлович, доктор физико-математических наук, профессор, ректор (Тольяттинский государственный университет, Россия).

Заместители главного редактора

Аббасова Кызылгюль Ясин кызы, доктор философских наук, доцент (Бакинский государственный университет, Азербайджан)

Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, доцент (Институт содержания и методов обучения РАО, Москва, Россия)

Айвазян Эдвард Ишханович, доктор педагогических наук, доцент (Ереванский государственный университет, Армения)

Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент (Тольяттинский государственный университет, Россия)

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор (Тольяттинский государственный университет, Россия)

Лившиц Юрий Анатольевич, кандидат педагогических наук (Тольяттинский государственный университет, Россия)

Осадченко Инна Ивановна, доктор педагогических наук, доцент (Уманский государственный педагогический университет, Украина)

Романова Марина Александровна, доктор психологических наук, доцент (Сахалинский государственный университет, Россия)

Редакционная коллегия

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор (Саратовский государственный университет, Россия)

Анискин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, профессор (Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Россия)

Антонова Елена Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор (Житомирский государственный университет, Украина)

Бекоева Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент (Северо-Осетинский государственный университет, Россия)

Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор (Челябинский государственный педагогический университет, Россия)

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор (Саратовский государственный университет, Россия)

Далингер Виктор Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор (Омский государственный педагогический университет, Россия)

Дергач Маргарита Альфридовна, доктор педагогических наук, доцент (Запорожский национальный технический университет, Украина)

Жданова Светлана Юрьевна, доктор психологических наук, профессор (Пермский государственный университет, Россия)

Зайцева Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент (Восточно-Сибирская государственная академия образования, Россия)

Исламулова Светлана Константиновна, доктор педагогических наук, профессор (Университет Туран, Казахстан)

Кайгородов Борис Владиславович, доктор психологических наук, профессор (Астраханский государственный университет, Россия)

Карташова Любовь Андреевна, доктор педагогических наук, профессор (Национальная академия педагогических наук Украины, Украина)

Комарова Ирина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Могилевский государственный университет, Белоруссия)

Кузьминский Анатолий Иванович, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Черкасский национальный университет, Украина)

Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор (Амурский государственный университет, Россия)

Лодатко Евгений Александрович, доктор педагогических наук, доцент (Черкасский национальный университет, Украина)

Мешков Николай Иванович, доктор психологических наук, профессор (Мордовский государственный университет, Россия)

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор (Кемеровский государственный университет, Россия)

Москвина Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор (Дальневосточный государственный гуманитарный университет, Россия)

Моторная Светлана Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент (Севастопольский государственный университет, Россия)

Пелех Юрий Владимирович, доктор педагогических наук, профессор (Национальный университет водного хозяйства и природопользования, Украина)

Побирченко Наталья Семеновна, член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины, доктор педагогических наук, профессор (Уманский государственный педагогический университет, Украина)

Пустьвалова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор (Северо-Казахстанский государственный университет, Казахстан)

Равен Джон, доктор философии в области психологии, почетный профессор (Университет Эдинбурга, Шотландия)

Сапожников Станислав Владимирович, доктор педагогических наук, доцент (Днепропетровский университет имени А. Нобеля, Украина)

Скворцова Светлана Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор (Южноукраинский национальный педагогический университет, Украина)

Трещев Александр Михайлович, доктор педагогических наук, профессор (Астраханский государственный университет, Россия)

Явон Снежана Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Поволжский государственный университет сервиса, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРИАТА

Л.Н. Васильева, В.И. Горбунов, Н.Н. Тимофеева.....9

АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ ТРИЗ Г.С. АЛЬТШУЛЛЕРА

Е.П. Грошева, Н.И. Наумкин, Н.Н. Шекшаева.....15

ОТРАЖЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПОНЯТИЙ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

А.А. Комарова.....21

ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОГРАММЫ LIBREOFFICE CALC

А.Б. Мантусов, З.Б. Доржинова.....26

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ОБРАЗ ТЕЛА ЖЕНЩИНЫ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

К.Н. Белогай.....37

СОДЕРЖАНИЕ И ФУНКЦИИ РЕЛИГИОЗНЫХ НОРМ ВЕРУЮЩИХ С НОРМАТИВНОЙ И ДИФFUЗНОЙ РЕЛИГИОЗНОСТЬЮ

И.С. Буланова, А.Ю. Чернов.....46

КОМПОНЕНТЫ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПО ОТНОШЕНИЮ К ДЕТЯМ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТОВ

Д.Я. Грибанова, А.А. Минина.....52

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

М.Н. Дарижапова, Д.Р. Базарова.....59

ПЕРФЕКЦИОНИЗМ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

О.И. Каяшева.....64

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОСОЦИАЛЬНЫХ ФОРМ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ

О.А. Черкаева.....71

РЕЛИГИОЗНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

А.Ю. Чернов, Е.С. Гусева.....77

ПЕРЕЖИВАНИЕ ОДИНОЧЕСТВА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ: ПОЛОВЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

И.Ф. Шиляева.....83

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ СТЕРЕОТИПОВ В ОЦЕНКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРСОНАЛА РУКОВОДИТЕЛЕМ СФЕРЫ СЕРВИСА	
Е.В. Щетинина, С.С. Марочкина.....	88
НАШИ АВТОРЫ.....	94

CONTENT

PEDAGOGY

THE EDUCATIONAL CONDITIONS FOR IMPLEMENTING BLENDED LEARNING OF THE STUDENTS OF TECHNICAL BACHELOR'S DEGREE PROGRAMS L.N. Vasilieva, V.I. Gorbunov, N.N. Timofeeva.....	9
THE ACTIVATION OF CREATIVE THINKING OF THE TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS ON THE BASIS OF TRIZ OF G.S. ALTSHULLER E.P. Grosheva, N.I. Naumkin, N.N. Shekshaeva.....	15
THE REFLECTION OF INTERRELATION OF THE CONCEPTS IN THE SPHERE OF THE INFORMATION EDUCATION IN THE CURRENT STUDIES A.A. Komarova.....	21
THE FORMATION OF THE COMPUTING COMPETENCIES OF FUTURE ECONOMISTS IN THE PROCESS OF USING THE LIBREOFFICE CALC PROGRAM A.B. Mantusov, Z.B. Dorzhinova.....	26
PSYCHOLOGY	
THE WOMAN'S BODY IMAGE IN THE EARLY ADULthood PERIOD K.N. Belogai.....	37
THE CONTENT AND FUNCTIONS OF THE RELIGIOUS STANDARDS OF THE BELIEVERS WITH THE NORMATIVE AND DIFFUSE RELIGIOSITY I.S. Bulanova, A.Yu. Chernov.....	46
THE COMPONENTS OF PARENTAL COMPETENCE TOWARDS THE INFANTS AND PRESCHOOL CHILDREN D.Ya. Gribanova, A.A. Minina.....	52
SPECIAL ASPECTS OF SELF-PERCEPTION OF GOVERNMENT OFFICIALS M.N. Darizhapova, D.R. Bazarova.....	59
PERFECTIONISM AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF THE SYNDROME OF EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS OF A HIGHER SCHOOL O.I. Kayasheva.....	64
SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE PROSOCIAL FORMS OF YOUTH ACTIVITY O.A. Cherekaeva.....	71
THE RELIGIOUSNESS AS A SOCIAL-PSYCOLOGICAL PHENOMENON A.Yu. Chernov, E.S. Guseva.....	77
THE EXPERIENCE OF LONELINESS IN THE ADOLESCENCE LIFE: GENDER AND AGE PECULIARITIES I.F. Shilyaeva.....	83

THE PECULIARITIES OF THE STEREOTYPES' CONTENT IN THE ASSESSMENT OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE STAFF BY A SERVICE INDUSTRY MANAGER E.V. Shchetinina, S.S. Marochkina	88
OUR AUTHORS	94

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРИАТА**

© 2018

Л.Н. Васильева, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры автоматизации и управления в технических системах
В.И. Горбунов, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры автоматизации и управления в технических системах
Н.Н. Тимофеева, кандидат физико-математических наук,
доцент кафедры высшей математики и теоретической механики имени С.Ф. Сайкина
Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, Чебоксары (Россия)

Ключевые слова: e-learning; смешанное обучение; учебный процесс; принципы обучения; педагогические условия; индивидуализация образования.

Аннотация: В статье обосновывается необходимость усиления внимания к использованию информационных технологий обучения. Раскрывается модель смешанного обучения, предполагающая использование распределенных информационно-образовательных ресурсов с применением элементов дистанционных технологий.

Сформулированы педагогические условия повышения эффективности образовательного процесса студентов технических направлений подготовки в рамках смешанного обучения на основе сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования: необходимость непрерывного обновления содержания дисциплины и соответствующего ему фонда оценочных средств; индивидуализация деятельности студентов в вопросах выбора траектории обучения, способа и темпа работы; интенсификация учебного взаимодействия как между студентом и преподавателем, так и между самими студентами на очных занятиях и в электронной среде обучения, причем групповое общение осуществляется посредством форума, вики-страницы, чата, а индивидуальное – путем обмена файлами. Предлагается определенная последовательность фаз смешанного обучения.

Установлено, что при смешанном обучении интенсифицируется учебное взаимодействие как между студентом и преподавателем, так и между самими студентами, познавательная деятельность становится более интересной, эмоционально и личностно значимой, что способствует в конечном счете формированию конкурентоспособного специалиста.

Сделаны выводы о том, что учебный процесс становится более адаптированным к индивидуальным особенностям обучающихся, рациональнее используется время в аудитории, повышается мотивация студентов, появляется больше возможностей для проявления ими самостоятельности и творчества.

Обобщенный в статье опыт работы направлен на разработку практических рекомендаций для улучшения и дальнейшего совершенствования методики обучения студентов технических направлений подготовки бакалавриата.

ВВЕДЕНИЕ

Одним из стратегических направлений развития образования является информатизация, что отражено в «Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года», Национальной доктрине образования в Российской Федерации, «Долгосрочном прогнозе научно-технологического развития Российской Федерации до 2030 года», государственной программе «Информационное общество (2011–2020 годы)». Особенностью нового взгляда на решение проблем подготовки будущих бакалавров технических направлений в условиях информатизации образования является поиск подходов к профессиональному и личностному развитию обучаемых и определение содержания, методов и форм обучения [1].

Ранее нами был введен принцип комбинированного управления учебной деятельностью [1]. Он отражает необходимость сочетания самоуправления и дифференцированного внешнего управления со стороны преподавателя и технических средств обучения, соотношение между которыми обусловлено напряженностью работы над заданием и временем его выполнения. Реализации этого принципа способствуют освоение приемов самостоятельной работы, правильная структурированность учебного материала, точные формулировки заданий для самостоятельной работы и пунктуальный контроль ее

результатов, усиление внимания к использованию информационных технологий обучения. При использовании ЭВМ для контроля и управления учебно-познавательным процессом интерактивный режим работы и конкретность деятельности способствуют обеспечению должного контроля и учета, повышают мотивацию обучаемого, способствуют проявлению самостоятельности и творчества, содействуют воспитанию личностных качеств.

Наш опыт показывает, что студенты недорабатывают в плане внеаудиторной самостоятельной деятельности. Системы дистанционного обучения (СДО) типа Moodle дают возможность работать во внеаудиторное время (за счет часов, отведенных по учебному плану на самостоятельную работу). СДО позволяют предъявлять учебную информацию, автоматизировать сдачу тестов (в режиме самоконтроля, итогового контроля), контрольных работ, рефератов и пр., генерировать отчеты об успеваемости студентов с формированием их рейтинга. Другие полезные для самостоятельной работы свойства СДО: поиск информации с помощью гипертекста, использование средств навигации для ориентации в учебной информации и пр. [3]. В дополнение и развитие возможностей СДО по получению статистической информации результаты тестирования можно обрабатывать и анализировать современными

интеллектуальными методами, например при помощи нейросетевых алгоритмов [4; 5].

Электронные и дистанционные образовательные технологии открывают новые перспективы для повышения эффективности образовательного процесса, использования методов активного познания, способствующих самообучению и самообразованию. Традиционное образование уже не в состоянии выполнять все требования к нему со стороны общества, поэтому на смену ему приходит модель смешанного обучения, которая предполагает оптимальное использование студентом различных сочетаний традиционного обучения и дистанционных технологий [6; 7].

Работа с современными информационно-коммуникационными технологиями формирует у студентов умения постановки и решения задач с использованием компьютера, применения его в качестве инструмента познания, организации поисковой и исследовательской деятельности, раскрывает новый потенциал для учебного взаимодействия студентов и преподавателей, дает возможность каждому обучающемуся в наибольшей мере реализовать свой интеллектуальный потенциал [8].

Смешанное обучение (blended learning) – процесс использования распределенных информационно-образовательных ресурсов в очном обучении с применением элементов асинхронного и синхронного дистанционного обучения [9]. Система преподавания строится на взаимодействии между педагогом, обучающимся и электронными источниками информации, отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), функционирующие в целостном единстве друг с другом.

Известна концепция Technological Pedagogical Content Knowledge – ТРАСК (технологический педагогический контент знаний). Ее суть состоит в том, что для повышения качества обучения преподаватель должен владеть на высоком уровне преподаваемым предметом (знание контента), педагогическими знаниями и приемами, а также уметь применять инфокоммуникационные технологии (технологические знания). В этой концепции интегрируются содержание обучения, педагогические знания, применяемые к преподаванию данного конкретного учебного материала, и особенности использования информационных технологий в учебном процессе применительно к данному содержанию. Проведено исследование проблем интеграции IT-технологий в образование в русле концепции ТРАСК [10–12].

Исследовалось состояние дел в педагогических институтах по развитию умений студентов использовать информационные технологии. Отмечается, что мало внимания уделяется подготовке учителей в этой сфере, сами преподаватели недостаточно применяют технологии на своих курсах, отсутствует интегрированный опыт в этой области [13]. Степень владения вариантом концепции технико-педагогического контента, основанного на знаниях (ТРАСК-Р), проверялась у преподавателей естественных наук. Большинство участников эксперимента продемонстрировали достаточные знания о ТРАСК-Р, но уровень умений их применять был минимальный. Сделан вывод о необходимости приобретения преподавателями естественных наук дополнительного практического опыта использования технологий [14].

Известен результат анализа методики смешанного языкового обучения, в котором выявлена точка зрения студентов на сочетание самостоятельного обучения языку с использованием компьютерных технологий и традиционного обучения в аудитории [15].

Общение и сотрудничество являются необходимыми функциями смешанного подхода. Аспекты использования методики обучения в сотрудничестве (cooperative learning) рассмотрены в работе [16]. В пособии даны практические рекомендации по планированию занятий с учетом того, чтобы каждый из обучающихся в группе добился максимального успеха.

Однако к настоящему времени недостаточно разработаны и обоснованы педагогические условия использования смешанного обучения при подготовке студентов технических направлений.

Цель исследования – определение педагогических условий повышения эффективности образовательного процесса студентов технических направлений подготовки в рамках смешанного обучения на основе сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Опыт реализации смешанного обучения в Чувашском государственном университете основан на ротационной модели [17], в которой предполагается попеременное освоение блоков учебной дисциплины посредством дистанционного и очного обучения в соответствии с учебным планом дисциплины. Под педагогическими условиями реализации смешанного обучения мы понимаем совокупность мер, необходимых для организации образовательного процесса, ориентированного на взаимодействие традиционного и дистанционного обучения. На основе учета требований современных образовательных стандартов и многолетнего педагогического опыта работы при обучении студентов технических направлений подготовки нами выделены следующие педагогические условия смешанного обучения.

1. Построение содержания образования с учетом направления подготовки студентов, непрерывное обновление содержания образовательных программ и соответствующего фонда оценочных средств.

Содержание образования будущего бакалавра необходимо выбирать с учетом динамично изменяющегося потока современных знаний. Отбор образовательных технологий обучения основан на применении различных форм и видов работы студентов на основе использования эффективных технологий образования и объективных методов контрольно-оценочной деятельности в рамках требований ФГОС. Преподавателю необходимо определить, какая часть учебного материала и с использованием каких форм и методов будет изучаться в очной форме, а что можно отдать для самостоятельного дистанционного изучения. Это возможно реализовать при использовании модульной объектно-ориентированной динамической системы LMS Moodle, являющейся базовой составляющей электронной информационно-образовательной среды вуза.

Последовательность фаз смешанного обучения такова.

– Преподаватель размещает в системе дистанционного обучения (СДО) учебную информацию.

– Студент изучает очередную тему внеаудиторно (без СДО или в СДО) в удобной для себя последовательности и темпе.

– Студент самостоятельно тестируется в СДО (при этом можно общаться с товарищами и – по договоренности – с преподавателем).

– В аудитории организуется традиционное взаимодействие преподавателя и студента (без СДО). Это индивидуальная и бригадная работа: консультирование, решение задач, разработка мини-проектов, составление алгоритмов, проведение экспериментов и др. При этом преподаватель выполняет роль не источника учебной информации, а тьютора, консультанта, оказывающего в режиме разделения времени индивидуальную помощь обучающимся.

Рекомендуется вводные и заключительные темы по каждому разделу дисциплины начинать с очного занятия. Тематами обсуждения вводного занятия могут быть цели и задачи изучения данного раздела, основные понятия, проблемы, изучаемые в нем, и пути их решения. Заключительное занятие по разделу должно подводить итог изучения одной или нескольких тем.

В электронном курсе размещены теоретические материалы, ссылки на дополнительные источники информации, полезные для изучения тем. Разработаны типы и структуры дистанционных заданий, на выполнение которых студентам отведены четкие сроки выполнения.

В LMS Moodle с помощью элемента курса «Лекция» удобно организовывать самостоятельную работу студента. Данный элемент состоит из нескольких электронных страниц и, возможно, страниц содержания. Страница содержит изучаемый материал и обычно заканчивается вопросом, контролирующим степень понимания материала. Дальнейшее продвижение к изучению нового материала невозможно при отсутствии положительных результатов усвоения текущего.

В рамках не менее одного очного занятия целесообразно акцентировать внимание на изученном теоретическом материале (определениях, терминах, теоремах, приемах решения задач, фактологическом материале и т. д.). Текущий контроль усвоения материала целесообразно организовать с использованием дистанционной среды (тестов, опросов, заданий), в то же время рубежный контроль реализуется на очных занятиях.

2. Индивидуализация познавательной деятельности студентов (выбор содержания обучения, способа и темпа работы).

Когнитивные процессы у каждого студента протекают по-разному, поэтому и результаты обучения различаются в каждом случае. В качестве меры повышения эффективности самостоятельной работы необходимо предоставить обучающемуся выбор оптимального способа и темпа освоения программы дисциплины [18]. Для управления учебно-познавательной деятельностью нужна индивидуализация учебного процесса: в плане содержания – это возможность выбора предметов и их разделов; в плане технологий – индивидуализация траектории освоения материала, ведь если трудности учебного материала выходят за пределы так называемой зоны ближайшего развития (ЗБР), то мотивация падает. Самостоятельная работа – дело трудное, предполагающее наличие готовности студента работать в ЗБР. Обучаемого можно мотивировать посредством повышения

личностной значимости содержания обучения, обеспечиваемой, в свою очередь, профессиональной направленностью учебного материала и интересом к самому процессу изучения.

Кроме того, для смешанного обучения студентов технических направлений возможно применение в онлайн-режиме программно-технического обеспечения [19]. Оно может включать MATLAB Production Server, IdeOne – онлайн-компилятор, а также отладочный инструмент, который позволяет прямо в браузере выполнять код на более чем 60 языках программирования и их конкретных версиях; GCC GodBolt – интерактивный компилятор языка C++; LibreCad – сервис для двумерного проектирования и черчения; Tinkercad – редактирует инженерные и строительные чертежи, схемы и планы.

3. Взаимодействие с внешними и внутренними субъектами в процессе учебной и научно-исследовательской деятельности.

Смешанная модель обучения предполагает взаимодействие как между студентом и преподавателем, так и между студентами. В таком едином образовательном пространстве эффективнее развиваются коммуникативные, социальные, профессиональные компетенции. Преподаватель находится в постоянном контакте со студентами и на очных занятиях, и в электронной среде общения. Групповое общение осуществляется посредством форума, вики-страницы, чата, а индивидуальное – путем обмена файлами.

4. Применение адекватных содержанию материала образовательных технологий в первую очередь в контрольно-оценочной деятельности.

Применение LMS Moodle позволяет преподавателю организовать такие формы контроля, как тесты, задания, форум. В данной среде тесты могут быть использованы как в режиме обучения, так и для текущего контроля усвоения материала. Различие в режимах достигается варьированием следующих параметров: ограничение времени на прохождение теста; одна попытка на прохождение теста; результат выполнения теста становится известен по завершении всего тестирования. С минимальными затратами времени преподавателя можно объективно проверить знания большого количества студентов, незамедлительно подсчитать результат тестирования, сформировать достаточно большое количество вариантов теста [20]. Учебный элемент «Задание» позволяет преподавателям добавлять коммуникативные задания, собирать лабораторные работы, оценивать их и предоставлять отзывы.

Студенты могут отправлять любой цифровой контент (файлы), такие как документы Word, электронные таблицы, изображения, аудио- или видеофайлы. Альтернативно или дополнительно преподаватель может попросить студента вводить свой ответ непосредственно в текстовом редакторе. При оценивании задания преподаватель может оставлять отзывы в виде комментариев, загружать файл с исправленным ответом студента или аудиоотзыв. Ответы можно оценить баллами, пользовательской шкалой оценивания или «продвинутыми» методами, такими как рубрики. Итоговая оценка заносится в «Журнал». На завершающем этапе изучения темы преподаватель организует дискуссию с помощью элемента «Форум». Таким образом, LMS Moodle

обладает широчайшими возможностями для эффективной организации контроля знаний студентов с получением полной информации об успеваемости (отчеты, статистические данные и т. п.).

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Предложена модель смешанного обучения, предполагающая совместное использование распределенных информационно-образовательных ресурсов и дистанционных технологий и реализуемая с помощью определенной последовательности этапов.

Сформулированы педагогические условия повышения эффективности образовательного процесса для студентов очных отделений технических направлений подготовки посредством использования смешанного обучения, в том числе: необходимость непрерывного обновления содержания дисциплины и соответствующего ему фонда оценочных средств; индивидуализация деятельности студентов в вопросах выбора траектории обучения, способа и темпа работы; интенсификация учебного взаимодействия как между студентом и преподавателем, так и между самими студентами на очных занятиях и в электронной среде обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Васильева Л.Н. Принципы личностно-деятельностного подхода, реализуемые при решении профессионально-ориентированных задач // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2012. № 2. С. 132–136.
- Горбунов В.И. Концептуальные основы организации инженерного образования с акцентом на мотивационную сферу личности // Вестник Чувашского университета. 2012. № 1. С. 149–154.
- Гильденберг Б.М., Горбунов В.И. Возможности и опыт использования электронных средств в очной форме обучения // Организационно-методическое обеспечение образовательного процесса в современных условиях: материалы V Международной учебно-методической конференции. Чебоксары: Чуваш. ун-та, 2013. С. 69–74.
- Петров А.Н., Иванова Г.Ф., Славутская Е.В. Обучение нейросети как инструмент системного анализа многомерных данных психодиагностики // Вестник Чувашского университета. 2018. № 1. С. 162–168.
- Славутская Е.В., Абруков В.С., Славутский Л.А. Нейросетевой системный анализ уровневых психологических характеристик // Вестник Чувашского университета. 2016. № 1. С. 164–173.
- Garrison D.R., Vaughan N.D. *Blended Learning in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass a Wiley Imprint, 2008. 233 p.
- Arnett T. Blended learning can enable teachers to focus on cognitive skills.
URL: christenseninstitute.org/blended-learning-can-enable-teachers-to-focus-on-cognitiveskills/.
- Васильева Л.Н., Мерлина Н.И., Светлова Н.И. Междисциплинарная интеграция математики и информатики в системе формирования профессионально-математической компетентности студентов технических направлений подготовки // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2. С. 19–23.
- Мохова М.Н. Активные методы в смешанном обучении в системе дополнительного педагогического образования : дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 155 с.
- Mishra P., Koehler M.J. The Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge // *Teachers College Record*. 2015. Vol. 108. P. 1017–1054.
- Koehler M.J., Mishra P. *Introducing Technological Pedagogical Knowledge // Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators*. USA: AACTE and Lawrence Erlbaum Associates.
URL: punya.educ.msu.edu/publications/koehler_mishra_08.pdf.
- Rosenberg J.M., Koehler M.J. Context and technological pedagogical content knowledge (TPACK): A systematic review // *Journal of Research on Technology in Education*. 2015. Vol. 47. № 3. P. 186–210.
- Voogt J., McKenney S. TPACK in teacher education: are we preparing teachers to use technology for early literacy // *Technology, Pedagogy and Education*. 2017. Vol. 26. № 1. P. 69–83.
- Jen T.-H., Yeh Y.-F., Hsu Y.-S., Wu H.-K., Chen K.-M. Science teachers' TPACK-practical: Standard-setting using an evidence-based approach // *Computers & Education*. 2016. Vol. 95. P. 45–62.
- Stracke E. A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment // *ReCALL*. 2010. № 19. P. 57–78.
- Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. Методы обучения: Обучение в сотрудничестве. СПб.: Экон. шк., 2001. 255 с.
- Бондарев М.Г. Модель смешанного обучения иностранному языку для специальных целей в электронной образовательной среде технического вуза // *Известия Южного федерального университета. Технические науки*. 2012. № 10. С. 41–48.
- Андреев В.В., Гибадулин Р.Я., Проданов Г., Жданов Р.И. Институт перспективных исследований – новая форма подготовки педагогических кадров высшей квалификации в России // *Интеграция образования*. 2017. Т. 21. № 4. С. 623–636.
- Володина Е.В., Ильина И.И., Тимофеева Н.Н. Преимущества применения интерактивного web-приложения для поиска решения математических задач с параметром // *Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика*. 2015. Т. 3. № 8-1. С. 305–306.
- Маркович В.Л., Голёнова И.А. Использование СДО MOODLE для организации и проведения контроля при обучении студентов основам медицинской статистики // *Достижения фундаментальной, клинической медицины и фармации: материалы 69-ой научной сессии сотрудников университета*. Витебск: Витебский государственный медицинский университет, 2014. С. 262–263.

REFERENCES

- Vasileva L.N. Principles of personal-active approach actualized in the achievement of professionally-oriented goals. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federalnogo*

- universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sotsialnye nauki*, 2012, no. 2, pp. 132–136.
2. Gorbunov V.I. The conceptual principles of the organization of engineering education with an emphasis on the motivational sphere of the personality. *Vestnik Chuvashskogo universiteta*, 2012, no. 1, pp. 149–154.
 3. Gildenberg B.M., Gorbunov V.I. The opportunities and experience of application of electronic means in intramural form of study. *Organizatsionno-metodicheskoe obespechenie obrazovatel'nogo protsessa v sovremennykh usloviyakh: materialy V Mezhdunarodnoy uchebno-metodicheskoy konferentsii*. Cheboksary: Chuvash. un-ta Publ., 2013, pp. 69–74.
 4. Petrov A.N., Ivanova G.F., Slavutskaya E.V. Neuro net training as instrument of system analysis of multidimensional psychodagnostic data. *Vestnik Chuvashskogo universiteta*, 2018, no. 1, pp. 162–168.
 5. Slavutskaya E.V., Abrukov V.S., Slavutskiy L.A. Neural network systems analysis of the split-level psychological characteristics. *Vestnik Chuvashskogo universiteta*, 2016, no. 1, pp. 164–173.
 6. Garrison D.R., Vaughan N.D. *Blended Learning in Higher Education*. San Francisco, Jossey-Bass a Wiley Imprint Publ., 2008. 233 p.
 7. Arnett T. *Blended learning can enable teachers to focus on cognitive skills*. URL: christenseninstitute.org/blended-learning-can-enable-teachers-to-focus-on-cognitiveskills/.
 8. Vasileva L.N., Merlina N.I., Svetlova N.I. Formation of professional-mathematical competence of students in the field of technical training based on interdisciplinary integration of mathematics and computer science. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2015, no. 2, pp. 19–23.
 9. Mokhova M.N. *Aktivnye metody v smeshanom obuchenii v sisteme dopolnitelnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Dis. kand. ped. nauk [Active methods in blended learning in the additional pedagogical educational system]. Moscow, 2005. 155 p.
 10. Mishra P., Koehler M.J. The Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 2015, vol. 108, pp. 1017–1054.
 11. Koehler M.J., Mishra P. Introducing Technological Pedagogical Knowledge. *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators*. USA, AACTE and Lawrence Erlbaum Associates. URL: punya.educ.msu.edu/publications/koehler_mishra_08.pdf.
 12. Rosenberg J.M., Koehler M.J. Context and technological pedagogical content knowledge (TPACK): A systematic review. *Journal of Research on Technology in Education*, 2015, vol. 47, no. 3, pp. 186–210.
 13. Voogt J., McKenney S. TPACK in teacher education: are we preparing teachers to use technology for early literacy. *Technology, Pedagogy and Education*, 2017, vol. 26, no. 1, pp. 69–83.
 14. Jen T.-H., Yeh Y.-F., Hsu Y.-S., Wu H.-K., Chen K.-M. Science teachers' TPACK-practical: Standard-setting using an evidence-based approach. *Computers & Education*, 2016, vol. 95, pp. 45–62.
 15. Stracke E. A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment. *ReCALL*, 2010, no. 19, pp. 57–78.
 16. Dzhonson D., Dzhonson R., Dzhonson-Kholubek E. *Metody obucheniya: Obuchenie v sotrudnichestve* [Circles of learning. Cooperation in the classroom]. Sankt Petersburg, Ekon. shk. Publ., 2001. 255 p.
 17. Bondarev M.G. Lsp blended learning model within technological institute electronic educational environment. *Izvestiya Yuzhnogo federalnogo universiteta. Tekhnicheskie nauki*, 2012, no. 10, pp. 41–48.
 18. Andreev V.V., Gibadulin R.Ya., Prodanov G., Zhdanov R.I. Russian Institute for Advanced Study as a New Form of Training of Highly Trained Teaching Staff. *Integratsiya obrazovaniya*, 2017, vol. 21, no. 4, pp. 623–636.
 19. Volodina E.V., Ilina I.I., Timofeeva N.N. The advantages of use of an interactive web application for the search for solutions of mathematical problems with a parameter. *Aktualnye napravleniya nauchnykh issledovaniy XXI veka: teoriya i praktika*, 2015, vol. 3, no. 8-1, pp. 305–306.
 20. Markovich V.L., Golenova I.A. The application of LMS MOODLE to organize and carry out control when teaching basics of medical statistics to the students. *Dostizheniya fundamentalnoy, klinicheskoy meditsiny i farmatsii: materialy 69-oy nauchnoy sessii sotrudnikov universiteta*. Vitebsk, Vitebskiy gosudarstvennyy meditsinskiy universitet Publ., 2014, pp. 262–263.

**THE EDUCATIONAL CONDITIONS FOR IMPLEMENTING BLENDED LEARNING
OF THE STUDENTS OF TECHNICAL BACHELOR'S DEGREE PROGRAMS**

© 2018

L.N. Vasilieva, PhD (Pedagogy),
assistant professor of Chair of Automation and Management in Engineering Systems
V.I. Gorbunov, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
assistant professor of Chair of Automation and Management in Engineering Systems
N.N. Timofeeva, PhD (Physics and Mathematics),
assistant professor of S.F. Saikin Chair of Advanced Mathematics and Analytical Mechanics
I.N. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary (Russia)

Keywords: e-learning; blended learning; educational process; training principles; educational conditions; individualization of education.

Abstract: The paper proves the necessity to draw closer attention to the use of learning information technologies. The authors clear up the model of blended learning that supposes the use of the distributed information educational resources with the application of the elements of distance technologies.

The authors formulated as well the educational conditions for the efficiency improvement of the educational process of the students of technical bachelor's degree programs within the blended learning based on the combination of the intramural studies and the application of the distance learning technologies: the necessity of continuous renewal of the discipline content and the relevant assessment means; the individualization of the students' activity in the sphere of selection of learning trajectory, the method and rate of work; the intensification of learning interaction both between a student and a teacher and between the students during the intramural studies and within the e-learning environment, wherein the group communication is implemented through a forum, wiki-page or chat, and the individual communication – through the file exchange. The authors offer a certain sequence of the blended learning phases.

It is determined that blended learning intensifies the learning interaction both between a student and a teacher and between the students; cognitive activity becomes more interesting, emotionally and personally significant what eventually facilitates the formation of a viable specialist.

The authors conclude that the educational process becomes more adapted to the students' individual characteristics; the time is used in the class more efficiently; the students' motivation improves; the students have more opportunities to manifest their self-consistency and creativity.

The work experience generalized in the paper is aimed at the development of practical recommendations for further improvement of the technique of training of the students of technical bachelor's degree programs.

АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ ТРИЗ Г.С. АЛЬТШУЛЛЕРА

© 2018

Е.П. Грошева, кандидат педагогических наук, доцент Института механики и энергетики

Н.И. Наумкин, доктор педагогических наук, кандидат технических наук,

заведующий кафедрой основ конструирования механизмов и машин Института механики и энергетики

Н.Н. Шекшаева, кандидат педагогических наук, доцент Института механики и энергетики

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева, Саранск (Россия)

Ключевые слова: инженерное творчество; педагогическое творчество; теория решения изобретательских задач; ТРИЗ; алгоритм решения изобретательских задач; АРИЗ; проблемная ситуация.

Аннотация: Потребность нашего общества в инновационном развитии определяет необходимость в соответствующем человеческом капитале, основой которого является компетентный в инновационной деятельности, высокообразованный специалист. Глобальная информатизация, постоянное обновление, а значит, неустойчивость профессиональных знаний ставят задачу формирования творческого мышления у студентов технических вузов в образовательном процессе. В работе показано, что творческий процесс связан с выделением и разрешением проблем. Выделять, формулировать, анализировать проблемы, формулировать задачи, входящие в проблемы, и синтезировать их решения – это компетенции, которым нужно и можно обучить студентов инженерных направлений обучения. С этой задачей справляется метод-комплекс Г.С. Альтшуллера «Алгоритм решения изобретательских задач», который изучается в рамках дисциплины «Основы инновационной инженерной деятельности», преподаваемой в Мордовском государственном университете имени Н.П. Огарева, в разделе «Основы инженерного творчества». Основу метода составляет алгоритмическая программа для детального анализа задачи с пошаговым продвижением к решению. Приведен пример методики решения проблемной ситуации в области обработки почвы электрофрезой с помощью программы АРИЗ (алгоритма решения изобретательских задач) путем анализа исходной проблемной ситуации, выявления ее участников, связей между ними, главной цели или функции, неоднократной формулировки задач с выявлением противоречий, выбора задачи для решения, разрешения противоречий и синтеза идеи для решения, анализа полученных решений и выбора наилучшего из них. Таким образом, на примере продемонстрировано, что активизация творческого мышления возможна с помощью метода-комплекса АРИЗ.

ВВЕДЕНИЕ

Для осуществления любого вида деятельности необходима мотивация, включающая потребность, мотив, интерес и стимул к ней. Все начинается с потребности человека в саморазвитии и самореализации в социуме. Образование, целью которого является подготовка его субъектов к трудовой и общественной деятельности, дает возможность реализации и того и другого. Обучение и воспитание ведется на основании государственных законодательных и нормативных документов: законов, образовательных стандартов и типовых планов, но структурирование и отбор учебного материала – уже педагогическое творчество. И понимание педагогами необходимости развития потенциальных творческих способностей и наработки специальных способностей как внутренних инструментов личности для решения проблем заставляет их разрабатывать содержание, методы, технологии и средства обучения, направленные в эту сторону [1]. Для студентов технических вузов техническое творчество служит фактором, формирующим владение механизмом переноса знаний, объединяющим в их сознании необходимую последовательную связь и взаимозависимость между изучаемыми в вузе дисциплинами – естественнонаучными, гуманитарными, общетехническими и профессиональными [2]. Однако ни в школе, ни в вузе нет целенаправленной, системной работы по развитию творческих способностей обучающихся, так как в учебных планах не предусмотрены дисциплины, непосредственно направленные на развитие и формирование творческого мышления личности, компетентности в инновационной деятельности.

Мы определяем проблему как ситуацию, совокупность обстоятельств в условиях неопределенности, не имеющую очевидного на данный момент времени разрешения [3]. Путь к разрешению проблемы начинается с ее формулировки, с выявления сложившихся обстоятельств по отношению к какому-либо субъекту, объекту, процессу или явлению, допустимости или ограничения действий, на них направленных, диалектического противоречия внутри них. Правильная формулировка дает направление для размышлений – это может быть причинно-следственная связь событий и причин их возникновения, факторов, определяющих существование или специфику тех или иных явлений, сам факт существования какого-то объекта, явления или его особенности и т. д. Существование проблемы обусловлено недостатком знаний и опыта деятельности в отношении сложившейся ситуации. Ее разрешение состоит из нескольких последовательных, взаимосвязанных этапов мыслительной деятельности, направленных на ее понимание, анализ. Сама по себе проблема не решается, так как сведения в ее описании, как правило, недостаточны, или избыточны, или вообще не нужны для ее разрешения. Решаемые задачи, входящие в проблему. В отличие от проблемы задача имеет условия и цель – это дано.../найти... – и их нужно сформулировать в результате мысленного преобразования проблемы. Здесь начинается творчество, так как любое преобразование есть продуктивная творческая деятельность.

Во-первых, надо систематизировать хаос проблемной ситуации – представить проблему как совокупность

взаимосвязанных элементов (выявить всех участников проблемной ситуации и связи между ними), понять, для выполнения каких функций представлена система предназначена, понять, с чем имеешь дело и что необходимо получить. Последовательное уточнение выявленных условий и конкретизация цели могут привести к такой формулировке задачи, когда ее решение становится очевидным. Существует множество методов решения изобретательских задач. Изучение и освоение существующих методов, выработка собственных подходов и методов дает действенный инструмент для анализа и разрешения проблем, что вместе с другими способами активизации творческого мышления формирует необходимые компоненты компетентности в инновационной инженерной деятельности (КИИД) [4; 5].

Студентов технических вузов учат решать задачи при изучении естественных, общетехнических, профессиональных дисциплин [6; 7]. Это – математические, физические, химические, проектно-конструкторские, технические, инженерные задачи [8; 9]. Для обучения репродуктивной деятельности это совершенно правильно, но для продуктивной творческой – недостаточно. Разрешение проблем любого уровня, когда необходимо разрешить противоречие, заключенное в них, требует умения решать изобретательские задачи. А этому обучают не во всех вузах [10].

В содержании дисциплины «Основы инновационной инженерной деятельности», спроектированной нами и преподаваемой в Мордовском государственном университете имени Н.П. Огарева, есть раздел «Основы инженерного творчества», который, в частности, предлагает к изучению методы решения изобретательских задач с акцентом на АРИЗ (алгоритм решения изобретательских задач). Еще в середине XX века писатель-фантаст, инженер, изобретатель Г.С. Альтшуллер (1926–1998) основал теорию решения изобретательских задач (ТРИЗ) [11]. АРИЗ – часть ТРИЗ [12]. Он является методом-комплексом для решения нестандартных (с точки зрения ТРИЗ) задач повышенной сложности и неоднократно модифицировался самим Г.С. Альтшуллером и его последователями [12–14].

Программа АРИЗ представляет собой последовательность операций по анализу исходной проблемной ситуации, выявлению ее участников, связей между ними, главной цели или функции, неоднократной формулировке задач с выявлением противоречий, выбору задачи для решения, разрешению противоречий и синтезу идеи для решения, анализу полученных решений и выбору наилучшего из них, развитию полученных решений, накоплению наилучших решений и обобщению этих материалов для улучшения способа решения других задач [15–17].

АРИЗ – инструмент для направленной активизации творческого мышления, основанный на выявлении и последовательном (через углубление и обострение) разрешении противоречий, причин, их породивших, и устранении их с помощью переноса знаний из естественных, общетехнических, специальных наук, в чем помогает использование информационного фонда – одного из компонентов АРИЗ. «Противоречие – взаимодействие противоположных, взаимоисключающих сторон и тенденций предметов и явлений, которые вместе

с тем находятся во внутреннем единстве и взаимопроникновении, выступая источником самодвижения и развития объективного мира и познания» [18].

У Г.С. Альтшуллера в АРИЗ [19] рассматривается три вида противоречий.

Поверхностное – противоречие между потребностью и возможностью ее удовлетворения, выражающееся или в виде нежелательного эффекта (НЭ) – что-то плохо, или в виде необходимости создать что-то новое, но неизвестно каким образом.

Углубленное – противоречие между частями, качествами, параметрами системы, возникающее при улучшении одних частей (качеств или параметров) системы за счет недопустимого ухудшения других, т. е. полезное действие вызывает одновременно и вредное.

Обостренное – противоречие между свойством определенной части системы и диаметрально противоположным ее свойством, т. е. некоторая часть технической системы (ТС) должна находиться сразу в двух взаимоисключающих (взаимопротивоположных) состояниях: быть холодной и горячей, подвижной и неподвижной, длинной и короткой, гибкой и жесткой, электропроводной и неэлектропроводной и т. д.

Анализ проблемной ситуации по АРИЗ идет по цепочке противоречий – поверхностное противоречие (ПП) – техническое противоречие (ТП) – физическое противоречие (ФП). При этом после каждого углубления или обострения ситуации и набора дополнительных сведений, полученных на каждом этапе анализа, формулируется задача: ПП – МИНИ-ЗАДАЧА – ИКР (идеальное конечное решение) – ТП – МОДЕЛЬ ЗАДАЧИ – ФП – ОКОНЧАТЕЛЬНЫЙ ВАРИАНТ ЗАДАЧИ – РЕШЕНИЕ. Очень важно правильно сформулировать задачу. Чем точнее и правильнее формулировка, тем очевиднее решение. Конечно, проблема чаще всего содержит несколько задач и подзадач, а метод АРИЗ – метод-комплекс, но для более легкого понимания и использования студентами в процессе их обучения мы выделяем из него основу. Она позволяет студенту понять алгоритм мыслительной творческой деятельности в случае возникновения проблемной ситуации, что не дает ему оказаться самому ее центром, но помогает выделить в качестве таковых объекты, процессы или явления.

Цель работы – предложение способов активизации творческого мышления студентов технических вузов при решении изобретательских задач.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Проблема

Известна электрофреза, включающая: двухколесное шасси, установленное в корпусе редуктора привода ходовой части с полуосями; механизм привода рабочих органов, заключенный в корпус; электродвигатель с пультом управления.

Проблема состоит в отсутствии возможности регулирования режимов работы (подачи ножа) в зависимости от внешних почвенных условий, что приводит к снижению качества обработки почвы, к перегрузке рабочих элементов привода, электродвигателя, а также к повышению утомляемости оператора, что отрицательно влияет на производительность работ. Как быть?

Анализируем изобретательскую ситуацию как систему.

Техническая система (ТС) включает: двухколесное шасси, установленное в корпусе редуктора привода ходовой части с полуосями; механизм привода рабочих органов, заключенный в корпус; электродвигатель с пультом управления; почву; оператора.

Основная функция ТС – улучшение качества обработки почвы, повышение производительности труда при равномерной нагрузке двигателя и повышении надежности работы элементов привода.

Мини-задача

Дано: техническая система, включающая элементы: двухколесное шасси, установленное в корпусе редуктора привода ходовой части с полуосями; механизм привода рабочих органов, заключенный в корпус; электродвигатель с пультом управления; почву; оператора.

Необходимо: улучшить качество обработки почвы; повысить производительность труда при равномерной нагрузке двигателя; повысить надежность работы элементов привода.

ИКР: необходимо найти такой x -элемент, который, не усложняя систему и не вызывая вредных действий, способствовал бы выполнению основной функции системы.

Конфликтующая пара

Изделие – почва.

Инструмент – рабочие органы электрофрезы.

Формулировка углубленных противоречий

ТП-1: Если скорость почвообрабатывающей фрезы большая, то производительность труда большая, но увеличивается подача на рабочие органы, что вызывает высокую утомляемость оператора, некачественную обработку почвы при изменении ее плотности и увеличение динамической нагрузки на элементы привода и электродвигателя.

ТП-2: Если скорость почвообрабатывающей фрезы маленькая, то подача на рабочие органы уменьшается, что понижает утомляемость оператора, позволяет вести более качественную обработку почвы при изменении ее плотности, уменьшает динамическую нагрузку на элементы привода и электродвигателя, но при этом уменьшается производительность труда.

Необходимо: улучшить качество обработки почвы, повысить производительность труда при равномерной нагрузке двигателя и повысить надежность работы элементов привода, поэтому к разрешению принимаем оба углубленных (технических) противоречия.

Модель задачи

Дано: Конфликтующая пара (изделие – почва, инструмент – рабочие органы электрофрезы), рассматриваемая в двух возможных противоречивых ситуациях (ТП-1 и ТП-2).

Необходимо: найти такой x -элемент, который, не усложняя систему и не вызывая вредных явлений, способствовал бы выполнению основной функции системы – улучшению качества обработки почвы, повышению производительности труда при равномерной нагрузке двигателя, повышению надежности работы элементов привода.

Анализируем модель задачи

Оперативные параметры

Оперативное место – место соприкосновения почвы и рабочего органа электрофрезы.

Оперативное время – время возделывания почвы.

Вещественно-полевые ресурсы

Ресурсы системы:

- изделия: структура почвы, плотность почвы;
- инструмента: конструктивные особенности, геометрические параметры, способ работы, материал рабочего органа, механическое поле, электрическое поле.

Внешнесистемные: погодные и климатические условия, фоновые поля (гравитационное, магнитное поле Земли).

Надсистемные: отходы посторонней системы, «копеечные» конструктивные элементы и материалы.

Выбор ресурса

Рабочие органы сами должны распознавать плотность почвы и выполнять качественное ее рыхление.

Физическое противоречие

Рабочие органы должны испытывать сильную (при работе на рыхлых почвах) и слабую (при работе на уплотненных почвах) подачу для качественной обработки почвы.

Применяем прием разделения действий во времени и формулируем окончательный вариант задачи:

В оперативном месте в оперативное время рабочие органы почвообрабатывающей фрезы должны испытывать разную силу подачи в разные моменты времени в зависимости от плотности почвы (времени обработки рыхлой почвы должна соответствовать сильная подача, времени обработки уплотненной почвы – слабая подача), что приведет к качественной обработке разнородной почвы, хорошей производительности труда, равномерной нагрузке двигателя, повышению работы привода.

Сформулированная задача разбивается на подзадачи.

Первая подзадача.

Как рабочие органы должны распознавать плотность обрабатываемой почвы? Как должна осуществляться передача этой информации органу управления?

Решение: Решением может быть использование подпружиненного черенкового ножа, предназначенного для отслеживания изменения плотности почвы, через рычаг кинематически связанного с блоком управления частотой вращения вала электродвигателя, что является вещественно-полевым способом передачи информации о плотности почвы органу управления.

Вторая подзадача.

Сила подачи на рабочие органы зависит от скорости почвообрабатывающей фрезы. Вопрос: как вовремя обеспечить изменение скорости электрофрезы?

Решение: При движении на уплотненных почвах происходит отклонение черенкового ножа от первоначального положения, и посредством рычага подается сигнал на блок управления, который изменяет частоту вращения вала электродвигателя привода ходовых колес, т. е. при движении на уплотненной почве снижается скорость почвообрабатывающей фрезы, тем самым уменьшается подача на рабочие органы.

Решение

В почвообрабатывающей фрезе, включающей электродвигатель привода рабочих органов, а также редукторы привода ходовых колес и привода рабочих органов, на валах которых закреплены соответственно ходовые колеса и рабочие органы, на редукторе привода рабочих органов, играющем роль рамы, жестко закреплены электрический двигатель привода рабочих органов, рычаг с пультом управления, редуктор привода

ходовых колес с установленным на нем электродвигателем с блоком управления частотой вращения его вала, кинематически связанным через рычаг с подпружиненным черенковым ножом с возможностью отслеживания изменения плотности почвы.

Данное решение было запатентовано – патент № 2340134.

Представленный этап АРИЗ аналитический. Вышеперечисленные ступени АРИЗ с основными и вспомогательными определениями преподаются студентам после освоения ими таких понятий, как проблема, задача, система, элементы системы и связи между ними, анализ, законы развития технических систем, значение и структуры ТРИЗ. Далее предполагается более глубокое изучение АРИЗ студентами с высокими ожиданиями при изучении основ инновационной инженерной деятельности, что позволит им освоить оперативный и синтетический этапы и решать изобретательские задачи сложного уровня. Насыщение основы анализа дополнительными методами: графическим методом, методом маленьких человечков, вепольным анализом, системой операторов и т. д. – дает возможность углубления в продуктивный процесс творчества и применения ТРИЗ для развития воображения, решения проблем в разных направлениях жизнедеятельности человека, таких как изобретательство, научно-исследовательская деятельность, прогнозирование развития техники и решение технических проблем на перспективу, эффективное использование ресурсов природы и техники, педагогическая деятельность, систематизирование любых знаний [20].

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

1. Представлены теоретические аспекты активизации мышления студентов технических вузов при решении изобретательских задач.

2. Приведен пример реализации методики обучения студентов решению изобретательских задач, эффективность которой подтверждена полученным патентом.

Работа выполнена при поддержке проекта № 18-013-00342 Российского фонда фундаментальных исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Пучков Н.П., Попов А.И. Инновационные подходы к формированию творческих компетенций в системе обеспечения качества профессионального образования // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2008. Т. 1. № 1. С. 165–173.
- Savin I. Machine-building educational cluster. Innovative approach to training of engineers // International Journal of Applied and Fundamental Research. 2015. № 2. P. 38–39.
- Грошева Е.П. Выделение и разрешение проблем – первый этап инновационной инженерной деятельности // Энергоэффективные и ресурсосберегающие технологии и системы: сборник научных трудов международной конференции. Саранск: Мордов. ун-т, 2016. С. 483–486.
- Попов А.И., Пучков Н.П. К вопросу о воспитании готовности студентов к инновационной деятельности // Известия высших учебных заведений. По-

- вожский регион. Гуманитарные науки. 2009. № 4. С. 118–124.
- Пучков Н.П., Попов А.И. К вопросу проектирования образовательной среды вуза, ориентированной на формирование творческих компетенций выпускников // Вестник Тамбовского государственного технического университета. 2008. Т. 14. № 4. С. 988–1001.
- Abdulaeva P.Z., Osmanova A.A., Abdulaeva Kh.S. The formation of value-semantic components of the competence of a future teacher in the professional activity // International Journal of Applied and Fundamental Research. 2015. № 2. P. 1–5.
- Johnson T. Applications of Intuitionistic fuzzy sets in the academic career of the students // Indian Journal of Science & Technology. 2017. Vol. 10. № 34. P. 23–25.
- Грошева Е.П., Наумкин Н.И., Шекшаева Н.Н. Образованный компетентный в инновационной деятельности выпускник как главный инновационный продукт вуза // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 3. С. 3–8.
- Наумкин Н.И., Грошева Е.П., Шекшаева Н.Н. Исследование инновационной подсистемы университетской кафедры как субстрата региональной инновационной системы // Регионология. 2018. Т. 26. № 3. С. 474–493.
- Бабилова А.В., Федотова А.Ю., Шевченко И.К. Проблемы и перспективы развития инженерного образования в инновационной экономике // Инженерный вестник Дона. 2011. № 2. С. 195–204.
- Альтшуллер Г.С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач. Новосибирск: Наука, 1986. 209 с.
- Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. М.: Советское радио, 1979. 176 с.
- Петров В. История развития приемов. Информационные материалы. Тель-Авив: RIDERO, 2006. 73 с.
- Гин А., Фаер С. ТРИЗ для маленькой планеты Земля // ТРИЗ-профи: эффективные решения. 2005. № 1. С. 6–9.
- Hmina K., Sallaou M., Arbaoui A. Clarification of a problem abstraction process for TRIZ technical contradiction model in preliminary design // Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Operations Management Rabat, Morocco, April 11–13. Morocco: IEOM Society, 2017. P. 135–137.
- Фёдорова Е.А., Шубович В.Г. ТРИЗ-педагогика в развитии творческой активности будущих учителей информатики // Поволжский педагогический поиск. 2016. № 4. С. 82–85.
- Бизунков А.Б., Воронович В.П. Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) как элемент инновационной педагогики в медицинском университете // Инновационные образовательные технологии. 2009. № 2. С. 68–72.
- Большая Советская Энциклопедия, Изд. 3-е. Т. 21. М.: Советская Энциклопедия, 1975. 608 с.
- Альтов Г.С. И тут появился изобретатель. М.: Детская литература, 1984. 126 с.
- Наумкин Н.И., Шекшаева Н.Н. Опыт использования возможностей центра проектирования и быстрого прототипирования при обучении основам инновационной инженерной деятельности // Образовательная

деятельность вуза в современных условиях: материалы международной научно-методической конференции. Караваево: Костромская ГСХА, 2017. С. 18–24.

REFERENCES

1. Puchkov N.P., Popov A.I. Innovative approaches to the formation of creative competencies in the system of quality assurance of vocational education. *Voprosy sovremennoy nauki i praktiki. Universitet im. V.I. Vernadskogo*, 2008, vol. 1, no. 1, pp. 165–173.
2. Savin I. Machine-building educational cluster. Innovative approach to training of engineers. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2015, no. 2, pp. 38–39.
3. Grosheva E.P. Allocation and solution of problems – the first stage of innovative engineering activity. *Energoeffektivnye i resursosberegayushchie tekhnologii i sistemy: sbornik nauchnykh trudov mezhdunarodnoy konferentsii*. Saransk, Mordov. un-t Publ., 2016, pp. 483–486.
4. Popov A.I., Puchkov N.P. On the issue of raising students' readiness for innovative activity. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnye nauki*, 2009, no. 4, pp. 118–124.
5. Puchkov N.P., Popov A.I. About the Designing of University Education Environment Oriented at Development of Graduates' Creative Competence. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*, 2008, vol. 14, no. 4, pp. 988–1001.
6. Abdulaeva P.Z., Osmanova A.A., Abdulaeva Kh.S. The formation of value-semantic components of the competence of a future teacher in the professional activity. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2015, no. 2, pp. 1–5.
7. Johnson T. Applications of Intuitionistic fuzzy sets in the academic career of the students. *Indian Journal of Science & Technology*, 2017, vol. 10, no. 34, pp. 23–25.
8. Grosheva E.P., Naumkin N.I., Shekshaeva N.N. Educated graduate-competent in innovation as the main innovative product of the university. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2017, no. 3, pp. 3–8.
9. Naumkin N.I., Grosheva E.P., Shekshaeva N.N. Research on the Innovative Subsystem of the University Department as a Substratum of the Regional Innovative System. *Regionologiya*, 2018, vol. 26, no. 3, pp. 474–493.
10. Babikova A.V., Fedotova A.Yu., Shevchenko I.K. Problems and prospects of the development of engineering education in the innovation economy. *Inzhenernyy vestnik Dona*, 2011, no. 2, pp. 195–204.
11. Altshuller G.S. *Nayti ideyu. Vvedenie v teoriyu resheniya izobretatelskikh zadach* [Find an idea. Introduction to the theory of solving inventive problems]. Novosibirsk, Nauka Publ., 1986. 209 p.
12. Altshuller G.S. *Tvorchestvo kak tochnaya nauka* [Creativity as an Exact Science]. Moscow, Sovetskoe radio Publ., 1979. 176 p.
13. Petrov V. *Istoriya razvitiya priemov. Informatsionnye materialy* [The history of the development of techniques. Information materials]. Tel-Aviv, RIDERO Publ., 2006. 73 p.
14. Gin A., Faer S. TRIZ for a small planet Earth. *TRIZ-profi: effektivnye resheniya*, 2005, no. 1, pp. 6–9.
15. Hmina K., Sallaou M., Arbaoui A. Clarification of a problem abstraction process for TRIZ technical contradiction model in preliminary design. *Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Operations Management Rabat, Morocco, April 11-13*. Morocco, IEOM Society Publ., 2017, pp. 135–137.
16. Fedorova E.A., Shubovich V.G. TIPS pedagogy in developing creative activity of future IT teachers. *Povolzhskiy pedagogicheskiy poisk*, 2016, no. 4, pp. 82–85.
17. Bizunkov A.B., Voronovich V.P. The theory of solving inventive problems (TSIP) as an element of innovative pedagogy in the medical university. *Innovatsionnye obrazovatelnye tekhnologii*, 2009, no. 2, pp. 68–72.
18. *Bolshaya Sovetskaya Entsiklopediya* [Great Soviet Encyclopedia]. Izd. 3rd. Moscow, Sovetskaya Entsiklopediya Publ., 1975. 608 p.
19. Altov G.S. *I tut poyavilsya izobratel* [And then the inventor appeared]. Moscow, Detskaya literatura Publ., 1984. 126 p.
20. Naumkin N.I., Shekshaeva N.N. Experience of the use of the design center opportunities and quick prototyping at the training of the basis of innovative engineering activities. *Obrazovatel'naya deyatelnost' vuza v sovremennykh usloviyakh: materialy mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii*. Karaevvo, Kostromskaya GSKhA Publ., 2017, pp. 18–24.

**THE ACTIVATION OF CREATIVE THINKING OF THE TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS
ON THE BASIS OF TRIZ OF G.S. ALTSHULLER**

© 2018

E.P. Grosheva, PhD (Pedagogy), assistant professor of Mechanics and Power Engineering Institute

N.I. Naumkin, Doctor of Sciences (Pedagogy), PhD (Engineering), Head of Chair of Principles of Design of Mechanisms and Machines of Mechanics and Power Engineering Institute

N.N. Shekshaeva, PhD (Pedagogy), assistant professor of Mechanics and Power Engineering Institute

N.P. Ogarev National Research Mordovia State University, Saransk (Russia)

Keywords: engineering creativity; pedagogical creativity; Theory of Inventive Problem Solving; TRIZ; algorithm for inventive problem solving; ARIZ; problem-based situation.

Abstract: The demand of our society for innovative development determines the necessity of the appropriate human capital based on a highly educated specialist qualified in innovative activities. Global informatization, continuous updating, and, therefore, the instability of professional knowledge set the task of formation of creative thinking among the students of technical universities during the educational process. The paper shows that the creative process is associated with the selection and solution of problems. The skills to select, to formulate, and to analyze problems, to formulate tasks being a part of the problems and to synthesize their solutions are the skills that the students of engineering learning programs need and can train. This task can be solved using the G.S. Altshuller's "Algorithm for inventive problem solving", which is studied within the discipline "The fundamentals of innovative engineering activity" taught at N.P. Ogarev Mordovia State University in the unit "The fundamentals of engineering creativity". The basis of the method is the algorithmic program for the detailed analysis of the problem with the step-by-step movement to the solution. The paper gives an example of the technique for solving a problem-based situation in the sphere of soil treatment with the electric mill using the ARIZ (algorithm for inventive problem solving) program. A problem is solved through analyzing the initial problem-based situation and identifying its participants, relations between them, the main goal or function, through multiple formulating of the tasks with the identification of the contradictions, through choosing a task for solving, resolving the contradictions and synthesizing the ideas for solving, analyzing the obtained solutions and choosing the best of them. Thus, the example demonstrates that the activation of creative thinking is possible with the help of the complex method – the algorithm for inventive problem solving.

ОТРАЖЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПОНЯТИЙ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

© 2018

А.А. Комарова, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры информатики и методики обучения информатике
Иркутский государственный университет, Иркутск (Россия)

Ключевые слова: информационное образование; информационная культура; информационная компетентность; информационная грамотность; компьютерная грамотность; медиаграмотность.

Аннотация: В эпоху становления информационного общества человеку необходимо быть информационно образованным. В исследованиях последних лет определен круг научных понятий, которые характеризуют информационно образованную личность: информационная культура, информационная грамотность, информационная компетентность, компьютерная грамотность, медиаграмотность и др. Очевидно, что рассматриваемые понятия являются связанными друг с другом, вместе с тем часто понимаются по-разному.

В работе представлен анализ современных публикаций на предмет наличия взаимосвязи понятий в области информационного образования, выявлены схожие и различные мнения современных исследователей по данному вопросу.

Проведенное теоретическое исследование позволило условно разделить публикации на две группы. К первой группе отнесены публикации, исследующие взаимосвязь таких понятий, как «информационная культура», «информационная компетентность», «информационная грамотность». Встречаются публикации, отражающие взаимосвязь двух понятий из трех. Выявлено, что чаще всего цепочка взаимосвязи по сужению понятий выстраивается следующим образом: информационная культура => информационная компетенция => информационная грамотность. Показаны примеры других мнений.

Ко второй группе отнесены публикации, отражающие взаимосвязь информационной грамотности и медиаграмотности. Показано, что наблюдается несогласованность в определении взаимосвязи этих понятий. Чаще всего понятие «информационная грамотность» рассматривается как более широкое, нежели «медиаграмотность», либо эти понятия рассматриваются в формулировке МИГ (медиа- и информационная грамотность).

Несогласованность в определении взаимосвязи понятий продолжает наблюдаться. Публикации, посвященные взаимосвязи четырех и более понятий, отсутствуют.

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день исследований в области информационного образования личности достаточно много. Авторы исследуют информационную культуру, информационную грамотность, медиаграмотность и др. Иногда данные понятия анализируются индивидуально, однако часто, выделяя компоненты того или иного понятия, исследователи вынуждены рассматривать его взаимосвязь с другими понятиями в области информационного образования.

Следует отметить, что на вопрос обилия терминов и неустановленной четкой взаимосвязи между ними обратили внимание еще в 2007 году [1]. Более того, ученые отмечали это и ранее [2; 3]. Безусловно, понятия в области информационного образования личности являются взаимосвязанными, и на интуитивном уровне мы понимаем, что одно шире (уже) другого. Однако, исследуя данный вопрос, авторы публикаций часто по-своему выстраивают цепочку понятий, при этом рассматривая лишь два или три понятия. Определение взаимосвязи понятий, выстраивание их структурной схемы является важным как с теоретической, так и с практической стороны.

Одним из первых ученых, обративших внимание на несогласованность понятий, стала Н.И. Гендина. В 2013 году в своей статье она отмечает, что в настоящее время в России термин «информационная культура» является наиболее емким интегративным понятием в сфере информационной подготовки и может рассматриваться как условный синоним термина «информаци-

онная грамотность» [4]. Однако ранее, в 2005 году, в ее публикации информационная культура личности была определена как часть общей культуры человека, состоящая из сплава информационного мировоззрения, информационной грамотности и грамотности в области информационно-коммуникационных технологий [2]. Тем самым понятие информационной культуры автор определил шире понятия «информационная грамотность».

Понятия компьютерной и информационной грамотности активно исследуются, однако чаще компьютерная грамотность рассматривается как очевидная составляющая информационной грамотности. Однако иногда авторы путают эти два понятия и используют их как синонимы [5]. Другое мнение: компьютерная и информационная грамотность – далеко не равные понятия, компьютерная грамотность, по сути, даже не является частью информационной грамотности, которая подразумевает умение работать с информацией вне зависимости от используемых средств доступа к ней, ее обработки и распространения [6].

Одна из попыток установить взаимосвязь понятий предпринята А.В. Федоровым и др., однако сравнение проводится раздельно: культуры – с культурой, грамотности – с грамотностью и т. д. Так, медиакомпетентность авторы рассматривают как составную часть более широкого понятия «информационная компетентность», а информационную культуру понимают шире, чем медиакультуру, так как первое относится к сложным взаимоотношениям личности с любой информацией,

включая медийную, а второе – только к сфере контактов человека со средствами (массовой) коммуникации [1]. Сравнивая определения «компетентность» и «грамотность», авторы подчеркивают, что «грамотность» есть более элементарное, примитивное, нежели «компетентность» [1].

Цель работы – обзор публикаций, содержащих взаимосвязь понятий в области информационного образования личности, их структурирование.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование публикаций позволило условно классифицировать их на две группы. Чаще всего встречаются публикации, в которых рассмотрена взаимосвязь таких понятий, как «информационная культура», «информационная компетентность» и «информационная грамотность» (первая группа), а также публикации, в которых исследуется взаимосвязь медиаграмотности и информационной грамотности (вторая группа).

Анализ работ первой группы показал, что чаще всего информационная культура рассматривается как более широкое понятие, чем информационная грамотность, а информационная грамотность – как составляющая информационной компетентности. Некоторые авторы полагают иначе. Рассмотрим примеры.

М.И. Дири, изучая информационную культуру педагога, предприняла попытку построить структурную модель информационной культуры педагога, в которой выделила как составляющие два компонента: информационное мировоззрение и информационную компетентность [7]. Говоря об информационной компетентности, М.И. Дири отмечает, что она проявляется: в умениях и навыках сбора, хранения, преобразования, передачи, а также практического применения информации, в способности применять ИКТ в профессиональной деятельности, анализировать, классифицировать и систематизировать программные средства; в способности к коллективной деятельности и сотрудничеству с использованием современных коммуникационных технологий, кратко говоря, в информационном общении, которое необходимо для достижения профессионально значимых целей; в творческом подходе; в компетентности педагога в области дидактики и теории воспитания [7]. Если проанализировать данную формулировку понятия, можно сказать, что информационная компетентность включает в себя информационную и компьютерную грамотность, хотя автор и не заявляет об этом.

Часть авторов исследуемых публикаций расположили понятия в порядке сужения содержания (информационная культура => информационная компетентность => информационная грамотность) [8–10]. Другое мнение озвучивает М.И. Царева, отмечая, что концепция информационной культуры личности значительно шире, чем концепция информационной грамотности; однако информационную культуру личности автор называет главным, ведущим показателем информационной компетентности специалиста [11]. Ю.В. Антонова считает понятие «информационная культура» шире понятия «информационная компетенция», однако утверждает, что, в отличие от многозначного понятия «грамотность», термин «компетентность» имеет более узкий смысл [12]. Рассматривая два понятия, Н.А. Бабиева

одной из ступеней достижения высокого уровня информационной культуры называет информационную компетентность [13]. Таким образом, к вопросу взаимосвязи понятий «информационная культура», «информационная компетентность» и «информационная грамотность» современные ученые возвращаются постоянно, иногда рассматривая два из приведенных понятий. Однако на сегодняшний день по-прежнему нет согласованности в трактовке взаимосвязи понятий выделенной первой группы.

Вторая группа – публикации, в которых рассматриваются понятия «медиаграмотность» и «информационная грамотность». Устанавливая взаимосвязь, авторы либо ставят информационную грамотность выше (шире) понятия «медиаграмотность» [14–16], либо употребляют их как синонимы [17], либо рассматривают данные понятия в трактовке МИГ (медиа- и информационная грамотность) [18; 19]. Встречаются исследования, в которых конкретно взаимосвязь не устанавливается, а выделяется общее в информационной подготовке и медиаподготовке [20]. Рассмотрим некоторые из них.

Е.А. Бондаренко понимая под медиаграмотностью грамотность в области восприятия, понимания, интерпретации текстов СМИ, а под информационной грамотностью – комплекс наиболее общих умений и навыков работы с информацией, пишет, что тексты СМИ тоже являются информацией [14]. Следовательно, медиаграмотность можно считать составляющей информационной грамотности.

С.В. Олфир затрагивает в своем исследовании вопрос взаимосвязи информационной грамотности и медиаграмотности, однако не сопоставляет конкретно эти понятия, а выделяет общее в информационной подготовке и медиаподготовке [16]. Ю.Н. Горун отмечает, что медиаграмотность и информационная грамотность являются связанными понятиями, однако не углубляется в изучение того, какое понятие шире (уже) [20].

Г.А. Артюнов, понимая под медиаграмотностью комплекс знаний, умений и навыков, необходимых для понимания средств массовой коммуникации и форматов, в которых осуществляются создание, хранение, передача и представление данных, информации и знаний, а также умений анализировать и создавать медиаинформацию, представленную в разных формах и форматах, считает ее составляющей информационной грамотности [15]. Однако в своей статье он обращает внимание на то, что в программе обучения «Медийная и информационная грамотность» от ЮНЕСКО [21] информационную грамотность рассматривают лишь как компонент медиаграмотности, которая имеет отношение ко всей информации медиа, а не только к передаваемой с помощью современных информационных технологий.

Учебная программа по медиаграмотности и информационной грамотности для учителей (подготовлена ЮНЕСКО) вышла в 2011 году. В этой программе авторы показали отличия и точки соприкосновения этих двух понятий [21]. Два понятия объединены в одно под аббревиатурой МИГ (медиа- и информационная грамотность). При этом в одном сложном понятии МИГ авторы программы объединили двенадцать видов грамотности: информационную грамотность,

библиотечную грамотность, свободу самовыражения и информационную грамотность, цифровую грамотность, компьютерную грамотность, интернет-грамотность, грамотность в использовании электронных игр, кинограмотность, телеграмотность, новостную грамотность, грамотность в сфере рекламы, медиаграмотность [21]. В качестве обобщения в Московской декларации о медиа- и информационной грамотности было сформулировано: МИГ – «это совокупность знаний, установок, умений и навыков, которые позволяют получать доступ к информации и знаниям, анализировать, оценивать, использовать, создавать и распространять их с максимальной продуктивностью в соответствии с законодательными и этическими нормами и с соблюдением прав человека. Медиа- и информационно грамотный человек может использовать различные средства, источники и каналы информации в личной, профессиональной и общественной жизнедеятельности» [22, с. 2].

Таким образом, исследования по взаимосвязи понятий «медиаграмотность» и «информационная грамотность» продолжаются, причем авторы часто расходятся во мнениях. Подводя итог теоретическому исследованию, отметим, что вопрос взаимосвязи понятий в области информационной образованности личности продолжает изучаться современными авторами.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Наиболее часто встречающиеся исследования взаимосвязи понятий в области информационного образования можно условно разделить на две группы.

Первая группа – публикации, изучающие взаимосвязь понятий «информационная культура», «информационная компетентность», «информационная грамотность» (иногда два из трех). Сюда же отнесем публикации, в которых вместо понятия «информационная грамотность» используется понятие «компьютерная грамотность». Чаще всего информационная культура рассматривается как более широкое понятие, чем информационная компетентность, а информационная компетентность – как более широкое понятие, чем информационная грамотность, однако встречаются авторы, которые интерпретируют эту взаимосвязь иначе.

Вторая группа – публикации, рассматривающие взаимосвязь медиаграмотности и информационной грамотности. Однако согласованность в определении взаимосвязи этих понятий отсутствует, чаще всего понятие «информационная грамотность» рассматривается как более широкое, нежели «медиаграмотность», либо понятия рассматриваются в формулировке МИГ.

Публикации, изучающие взаимосвязь четырех и более понятий, нам не встречались.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Федоров А.В., Гендина Н.И., Петрова В. Обзор «Информационная грамотность в России». Выпуск 1. М.: МОО ВПП ЮНЕСКО Информация для всех, 2007. 32 с.
- Гендина Н.И. Концепция формирования информационной культуры личности: опыт разработки и реализации // Библиосфера. 2005. № 1. С. 55–62.
- Лау Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни. М.: МОО ВПП ЮНЕСКО Информация для всех, 2006. 45 с.
- Гендина Н.И. Информационная культура и медиаграмотность в России // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 4. С. 77–83.
- Россошанская А.Ю., Яшина В.С. Компьютерная грамотность как показатель информационной культуры пожилых людей // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2017. Т. 7. № 6. С. 937–940.
- Информационная грамотность и медиаобразование для всех: информационный, образовательный, научный портал. URL: mediagram.ru/infolit/.
- Дири М.И. Информационная культура современного педагога как условие формирования готовности к применению инновационных технологий // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: психолого-педагогические науки. 2018. № 1. С. 41–50.
- Воронина Л.В., Артемьева В.В., Воробьева Г.В. Формирование информационных умений в процессе обучения математике // Педагогическое образование в России. 2016. № 7. С. 153–160.
- Петрякова С.В. Соотношение понятий грамотность, компетентность и культура в информационной образовательной среде // Альманах мировой науки. 2016. № 3-2. С. 66–67.
- Вдовина И.А. Информационная культура, информационная грамотность и информационная компетентность в подготовке учителя // Вестник Института образования человека. 2017. № 2. С. 14–25.
- Царева М.И. Информационная культура и информационная компетентность с позиций философии и социологии // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы II Международной научной конференции. СПб.: Свое издательство, 2017. С. 91–94.
- Антонова Ю.В. Информационная культура, компетентность и компетентность студентов-международников // Человеческий капитал. 2017. № 9. С. 80–84.
- Бабиева Н.А. Соотношение понятий «информационная культура» и «информационная компетентность» // Сборник конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 25. С. 67–73.
- Бондаренко Е.А. Медиаграмотность и информационная культура в современной российской школе // Медиа. Информация. Коммуникация. 2013. № 7. С. 1–5.
- Артюнов Г.А. Анализ понятия медиаграмотности как составляющей информационной грамотности // Вестник РМАТ. 2013. № 1. С. 91–94.
- Олефир С.В. Медийная и информационная грамотность пользователей библиотек и библиотечных специалистов // Вестник культуры и искусств. 2017. № 4. С. 24–29.
- Войнилов Ю.Л., Мальцева Д.В., Шубина Л.В. Медиаграмотность в России: картография проблемных зон // Коммуникация. Медиа. Дизайн. 2016. Т. 1. № 2. С. 95–114.
- Гудилина С.И. Медиа- и информационная грамотность – ключевая составляющая развития базовых способностей при обучении на протяжении всей жизни // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 14-й международной конференции. СПб.:

- Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2016. С. 148–152.
19. Маринина В.С., Виландерберк А.А. Сетевые образовательные программы как способ формирования и совершенствования медиа- и информационной грамотности // *Инновационные технологии в науке и образовании*. 2016. № 2. С. 170–173.
 20. Горун Ю.Н. Современные тенденции развития медиа и информационной грамотности в мире // *Знак: проблемное поле медиаобразования*. 2014. № 2. С. 12–18.
 21. Wilson C., Grizzle A., Tuazon R., Akuempong K., Cheung Chi Kim. *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* (prepared by UNESCO). Paris: UNESCO, 2011. 192 p.
 22. Московская декларация о медиа- и информационной грамотности // *Российский комитет программы ЮНЕСКО «Информация для всех»*. URL: ifapcom.ru/files/News/Images/2012/mil/Moscow_Declaration_on_MIL_rus.pdf.
- REFERENCES**
1. Fedorov A.V., Gendina N.I., Petrova V. *Obzor "Informatsionnaya gramotnost v Rossii"* [Information Literacy in Russia Review]. Moscow, MOO VPP YuNESKO Informatsiya dlya vsekh Publ., 2007. Vyp. 1, 32 p.
 2. Gendina N.I. The conception of formation of the information culture of a personality: the experience of development and implementation. *Bibliosfera*, 2005, no. 1, pp. 55–62.
 3. Lau Kh. *Rukovodstvo po informatsionnoy gramotnosti dlya obrazovaniya na protyazhenii vsej zhizni* [Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning]. Moscow, MOO VPP YuNESKO Informatsiya dlya vsekh Publ., 2006. 45 p.
 4. Gendina N.I. Information culture and media literacy in Russia. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 2013, no. 4, pp. 77–83.
 5. Rossoshanskaya A.Yu., Yashina V.S. The computer literacy as an indicator of the information culture of older people. *Byulleten meditsinskikh internet-konferentsiy*, 2017, vol. 7, no. 6, pp. 937–940.
 6. Information literacy and media education portal: information literacy and media education portal. URL: mediagram.ru/infolit/.
 7. Diri M.I. Modern educator's information culture as readiness formation factor to application of innovative technologies. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2018, no. 1, pp. 41–50.
 8. Voronina L.V., Artemeva V.V., Vorobeva G.V. Formation of information skills in the process of teaching mathematics. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2016, no. 7, pp. 153–160.
 9. Petryakova S.V. The interrelation of the concepts of literacy, competency and culture in the information educational environment. *Almanakh mirovoy nauki*, 2016, no. 3-2, pp. 66–67.
 10. Vdovina I.A. The information culture, information literacy and information competency in the teacher's training. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka*, 2017, no. 2, pp. 14–25.
 11. Tsareva M.I. Information culture and information competency from the perspective of philosophy and sociology. *Aspekty i tendentsii pedagogicheskoy nauki: materialy II Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Sankt Petersburg, Svoe izdatelstvo Publ., 2017, pp. 91–94.
 12. Antonova Yu.V. Information culture, competence and literacy of ir students. *Chelovecheskiy kapital*, 2017, no. 9, pp. 80–84.
 13. Babieva N.A. The interrelation of the concepts of "information culture" and "information competency". *Sbornik konferentsiy NITs Sotsiosfera*, 2014, no. 25, pp. 67–73.
 14. Bondarenko E.A. Scientific and methodological support of media education. *Media. Informatsiya. Kommunikatsiya*, 2013, no. 7, pp. 1–5.
 15. Artyunov G.A. The analysis of the concept of media literacy as a component of the information literacy. *Vestnik RMAI*, 2013, no. 1, pp. 91–94.
 16. Olefir S.V. Media and information literacy of library users and librarians. *Vestnik kultury i iskusstva*, 2017, no. 4, pp. 24–29.
 17. Voynilov Yu.L., Maltseva D.V., Shubina L.V. Media literacy in Russia: mapping the problem areas. *Kommunikatsii. Media. Dizayn*, 2016, vol. 1, no. 2, pp. 95–114.
 18. Gudilina S.I. Media and information literacy are the key components of the development of basic skills when training throughout the life. *Obrazovanie cherez vsyu zhizn: nepreryvnoe obrazovanie v interesakh ustoychivogo razvitiya: materialy 14-y mezhdunarodnoy konferentsii*. Sankt Petersburg, Leningradskiy gosudarstvennyy universitet im. A.S. Pushkina Publ., 2016, pp. 148–152.
 19. Marinina V.S., Vilanderberk A.A. Network educational programs as the method of formation and improvement of media and information literacy. *Innovatsionnye tekhnologii v nauke i obrazovanii*, 2016, no. 2, pp. 170–173.
 20. Gorun Yu.N. Modern trends in media and information literacy in the world. *Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya*, 2014, no. 2, pp. 12–18.
 21. Wilson C., Grizzle A., Tuazon R., Akuempong K., Cheung Chi Kim. *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* (prepared by UNESCO). Paris, UNESCO Publ, 2011. 192 p.
 22. Moscow Declaration Concerning Media and Information Literacy. *Rossiyskiy komitet programmy YuNYESKO "Informatsiya dlya vsekh"*. URL: ifapcom.ru/files/News/Images/2012/mil/Moscow_Declaration_on_MIL_rus.pdf.

**THE REFLECTION OF INTERRELATION OF THE CONCEPTS IN THE SPHERE
OF THE INFORMATION EDUCATION IN THE CURRENT STUDIES**

© 2018

A.A. Komarova, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
assistant professor of Chair of Informatics and Informatics Teaching Methods
Irkutsk State University, Irkutsk (Russia)

Keywords: information education; information culture; information competency; information literacy; computer literacy; media literacy.

Abstract: At the age of formation of the information-driven society, an individual should be educated in the sphere of information. The recent studies define the scientific notions characterizing a person educated in the information sphere: information culture, information literacy, information competency, computer literacy, media literacy, etc. It is obvious, that the notions under consideration are related to each other while often understood in different ways.

The paper analyzes the current publications for the interrelation of the notions in the sphere of information education and identifies similar and different opinions of the modern researchers on this issue.

The theoretical study allowed roughly dividing the publications into two groups. The first group involves the publications studying the interrelation of such concepts as “the information culture”, “the information competence”, and “the information literacy”. There are some publications reflecting the interrelation of two concepts of three. It is identified that the chain of the interrelation for the concept narrowing is formed mostly in the following way: information culture => information competence => information literacy. The paper shows examples of other opinions.

The second group involves the publications reflecting the interrelation of the information literacy and media literacy. It is shown that the lack of agreement in the definition of the interrelation of these concepts can be observed. The concept of “information literacy” is mostly considered as the wider one than “media literacy”, or these concepts are considered in MIL formulation (media and information literacy).

The lack of agreement in the definition of the interrelation of the concepts is still observed. There are no publications covering the interrelation of four and more concepts.

ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОГРАММЫ LIBREOFFICE CALC

© 2018

А.Б. Мантусов, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры математики, информатики и методики преподавания

З.Б. Доржинова, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков и общей лингвистики

Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, Элиста (Россия)

Ключевые слова: задача дележа; экономическое образование; методика обучения; компетентностная задача; вычислительные компетенции; LibreOffice Calc.

Аннотация: В работе рассматривается формирование вычислительных компетенций у будущих экономистов в процессе использования программы LibreOffice Calc на примере решения задачи дележа в виде компетентностной задачи. Компетентностная (комплексная, интегрированная) задача определена как необходимый компонент содержания учебного материала. Одним из отличительных признаков компетентностной задачи является требование смоделированности в виде квазиз жизненной ситуации, квазипрофессиональной ситуации. Задача дележа выбрана в качестве объекта рассмотрения как обладающая названными признаками. Изложена соответствующая математическая модель и метод решения задач подобного типа. Выбор программного обеспечения определяется, в частности, тем, что LibreOffice обладает мультиплатформенностью, распространяется под общественной лицензией GNU LGPL. Таким образом, LibreOffice может свободно устанавливаться и использоваться в бюджетных и коммерческих организациях, а также на домашних компьютерах и в учебных заведениях, пользователи могут бесплатно скачивать, устанавливать, использовать и изучать LibreOffice. Благодаря этому использование LibreOffice дает возможности контроля и самостоятельного развития программных решений, получения экономических преимуществ от внедрения и использования свободного программного обеспечения (СПО), а также более быстрой адаптации к условиям практической деятельности. На примере решения задачи дележа с помощью LibreOffice Calc показано формирование у студентов способности решать компетентностную задачу как способ овладения владения соответствующими компетенциями. Умения применять математические методы для решения стандартных профессиональных задач, интерпретировать полученные с использованием математических и компьютерных моделей результаты, работать на компьютере с использованием современного общего и профессионального прикладного программного обеспечения, обеспечивающие формирование навыков профессиональных вычислений, становятся фундаментом развития компетенций более высокого уровня.

ВВЕДЕНИЕ

Компетентностный подход в образовании служит реализации основной цели – подготовке квалифицированного и конкурентоспособного специалиста, специалиста, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к социальной и профессиональной мобильности, постоянному профессиональному росту и способного к достижению высоких результатов в работе по специальности.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, представляющий собой совокупность требований, обязательных при реализации основных профессиональных образовательных программ, содержит перечень компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника в результате освоения программы.

Одним из способов реализации компетентностного подхода может стать компетентностная (комплексная, интегрированная) задача как необходимый компонент содержания учебного материала. Среди отличительных признаков компетентностной задачи можно выделить требование смоделированности в виде квазиз жизненной ситуации, квазипрофессиональной ситуации [1].

Смоделированность означает применение в учебном процессе моделирования, представления изучаемого предмета, процесса или ситуации с помощью модели, процесса построения, изучения объектов, предметов,

явлений. Моделирование – один из методов познания объектов, предметов, процессов. Оно применяется в точных науках, экономике, педагогике, социологии, медицине и психологии [2]. В нашей работе под моделью (от лат. *modulus* – «мера, образец, норма») будем понимать объект, который в процессе познания (изучения) замещает объект-оригинал, сохраняя важные для данного исследования, типичные его черты [3]; тогда требование смоделированности подразумевает как процесс моделирования, модель исследуемого процесса или явления, так и последующее изучение модели и трактовку результатов исследуемых процессов и явлений в рамках учебного процесса.

В различных областях своей профессиональной деятельности, в быту человек практически ежедневно сталкивается в том или ином виде с ситуацией, требующей разрешения проблемы принятия решений: при анализе информации, для принятия решения о постановке цели и выполнении действий для достижения тех или иных целей. Задача дележа возникает в ситуации, когда имеется определенное количество объектов, которые надо поделить некоторым образом между участниками дележа, при этом ценность объектов дележа может не совпадать для всех или некоторых участников дележа. В общем виде такими ситуациями могут быть: разделение общего результата совместной деятельности, банкротство, распределение трудовых обязанностей, выработка трудовых соглашений, раздел наследства или

совместно нажитого имущества, слияние, поглощение и объединение фирм [4], определение основных направлений развития и совершенствования систем управления конкурентоспособностью товара и оценки ее эффективности [5] и многие другие.

Работа с математическими моделями тесно связана с вычислительными компетенциями. Вычислительные компетенции трактуются в приложении к обучению школьников как знания и умения использовать соответствующие вычислительные приемы в процессе изучения моделей с данными в числовой форме, в виде целых чисел в случае начальной школы [6].

По мере возрастания числа и сложности рассматриваемых моделей в вычислительную компетенцию включаются умения по поиску, проверке и анализу информации, представленной данными в числовой и нечисловой форме, выбору, построению и проверке на адекватность математической модели, проведению вычислений и проверке правильности проведенных вычислений. Соответственно, в вычислительные компетенции должны входить требуемые знания и умения их использовать, в частности подразумевающие проведение при необходимости вычислений с помощью компьютера. Вычислительные компетенции можно определить как комплекс умений и знаний использовать вычислительные приемы в процессе выполнения комплекса действий:

- поиск, отбор, проверка, представление и анализ информации;
- выбор, построение математической модели;
- разработка численного алгоритма решения математической задачи;
- при необходимости – выбор программного обеспечения и проведение вычислений с помощью компьютера;
- анализ результатов и их экспериментальная проверка (если возможна), в том числе в сфере индивидуальной и групповой человеческой деятельности с использованием при необходимости средств ИКТ.

Соответственно, компетентностная задача должна быть составлена таким образом, чтобы в процессе ее решения были проделаны те или действия названного комплекса по отдельности или целиком.

Отметим, что понятие вычислительной компетенции не совпадает с понятиями информационной компетентности и информационно-коммуникационной компетентности (ИКТ-компетентности). ИКТ-компетентность понимается как относящееся к использованию средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) комплексное умение самостоятельно искать, отбирать нужную информацию, анализировать, организовывать, представлять, передавать ее, моделировать и проектировать объекты и процессы, реализовывать проекты, в том числе в сфере индивидуальной и групповой человеческой деятельности [7]; как одна из ключевых компетенций современной личности, проявляющаяся прежде всего в уверенном владении студентами информационными технологиями для решения задач, возникающих в учебной и профессиональной деятельности [8]. Информационная компетентность имеет неразрывную связь со знаниями и умениями работы с информацией на основе новых информационных технологий и решением повседневных учебных и практических

задач средствами новых информационных и компьютерных технологий [9]. Отметим, что понятия «информационная компетентность» и «ИКТ-компетентность» отличаются от понятия «вычислительная компетентность» обязательностью использования новых информационных и компьютерных технологий, хотя и имеют общее (наличие пункта моделированности), проявляются в решении задач, возникающих в учебной и профессиональной деятельности, и носят надпредметный, общеучебный, общеинтеллектуальный характер.

Несовпадение понятия вычислительной компетенции с понятиями информационной компетентности и ИКТ-компетентности можно объяснить тем, что они относятся к разным областям науки, и тем, что в каждой научной области информация как понятие выполняет соответствующие функции и имеет свое специфическое содержание [10]; так, вычислительная компетенция относится к способности работать с информацией, представленной математическими моделями, а информационные компетенции – с информацией, представленной информационными моделями.

Цель работы – демонстрация примера создания компетентностной задачи, нацеленной на формирование вычислительных компетенций, в частности построение модели задачи, алгоритма решения задачи, выбор типа программного обеспечения, программного продукта, проведение вычислений, анализа.

ВЫБОР ПРОГРАММНОГО ПРОДУКТА

В вычислительные компетенции должны входить требуемые знания и умения выбора подходящего программного обеспечения. Выбор программного продукта определяется тем, что с 1 января 2016 г. вступили в силу статья 12.1 Федерального закона от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» и Постановление Правительства Российской Федерации от 16 ноября 2015 г. № 1236, а также требование того, чтобы программный продукт обладал мультиплатформенностью, свободно распространялся (например, под общественной лицензией GNU GPL) и, таким образом, мог свободно устанавливаться и использоваться в бюджетных и коммерческих организациях, а также на домашних компьютерах и в учебных заведениях, пользователи могли бесплатно скачивать, устанавливать, использовать и изучать его. Использование свободного программного обеспечения (СПО) (ГОСТ Р 54593-2011 Информационные технологии (ИТ). Свободное программное обеспечение) дает возможности контроля и самостоятельного развития программных решений, получения экономических преимуществ от внедрения и использования, а также позволяет выпускникам быстрее адаптироваться к условиям практической деятельности.

Использование СПО рассматривается с различных точек зрения. Так, в работе [11] оно исследовано с правовой точки зрения; показано, что одним из направлений поиска баланса интересов общества в области защиты интеллектуальной собственности на программное обеспечение является развитие СПО и соответствующей законодательной базы, рассмотрены преимущества, получаемые при переходе на СПО. С точки зрения экономики феномен разработки СПО изучен в работе [12]. Методические аспекты использования СПО

в учебном процессе вуза исследованы в работе [13], в которой рассматриваются некоторые перспективы использования СПО в учебном процессе вузов и возникающие в связи с этим проблемы. Пример использования в учебном процессе СПО, такого как программа 3D-моделирования MakeHuman, можно найти в работе [14].

Для проведения вычислений можно воспользоваться либо свободными офисными пакетами, либо специализированными свободными пакетами для математических вычислений. В работе [15] отмечается, что среди множества свободных математических пакетов прикладных программ наиболее популярными являются Scilab (www.scilab.org) – система компьютерной математики, которая предназначена для выполнения инженерных и научных вычислений, Maxima (<http://maxima.sourceforge.net/ru/>) – математическая система символьных и численных вычислений, а также GNU Octave – прикладная программа для решения инженерных и математических задач. GNU Octave – это свободный интерпретирующий язык для проведения математических вычислений. По возможностям и качеству реализации интерпретатора язык Octave можно сравнивать с MATLAB, которая является проприетарной программой. GNU Octave имеет широкую область применения, например для решения задачи определения числа экспертов [16]. В рамках рассматриваемой задачи приходится признать нецелесообразным применение названных прикладных программ по причине нацеленности пакетов на решения инженерных и математических задач и остается провести выбор среди открытых офисных пакетов.

Среди открытых офисных пакетов выделим следующие:

1) LibreOffice, разработчик – сообщество из более чем 480 программистов под эгидой некоммерческого фонда The Document Foundation за счет пожертвований отдельных лиц и организаций. Адрес для скачивания: <https://libreoffice.su/download>, на данный момент доступна версия LibreOffice 6.1.0;

2) Apache OpenOffice, разработчик – OpenOffice.org. Сайт программы: www.OpenOffice.org, на данный момент доступна версия Apache OpenOffice 4.1.5;

3) SsuiteOffice, разработчик – SsuiteOffice. Сайт программы: www.ssuiteoffice.com. Имеет множество версий с оптимизацией интерфейса под разные разрешения экрана и системные требования;

4) Google Docs, разработчик – Google corp. Сайт программы: <https://developers.google.com>. Google Docs представляет собой набор из трех основных онлайн-сервисов, заменяющих установку любого пакета офисных программ на локальный компьютер. Для подключения к ним требуется только бесплатный клиент Google Drive;

5) WPS Office 2016 Free, разработчик – Kingsoftstore corp. Сайт программы: <http://www.kingsoftstore.com/software/kingsoft-office-freeware>. WPS (Writer, Presentation and Spreadsheets) прежнее название Kingsoft Office – офисный пакет, созданный китайским разработчиком программного обеспечения Kingsoft.

При сравнении пакетов офисных программ LibreOffice занял третье место, сразу после Microsoft Office 2013, занявшего первое место и ставшего де-

факто стандартом для пакетов офисных программ, и Office 365, получившего второе место и представляющего собой облачное решение, предлагаемое в виде подписки; тем самым LibreOffice автоматически занял первое место среди свободных офисных пакетов [17]. Таким образом, мы остановили свой выбор программного продукта на LibreOffice, который отвечает поставленным в работе требованиям: наличие широких функциональных возможностей, низкая стоимость, мультиплатформенность и унификация интерфейса с другими программами данного класса, что позволяет сделать вывод о том, что LibreOffice возможно использовать для формирования профессиональных компетенций.

ПРИМЕР РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ ДЕЛЕЖА

Для решения задачи дележа С. Брамсом и А. Тейлором был предложен метод подстраивающегося победителя [18]. Метод подстраивающегося победителя в общем виде работает следующим образом.

Каждый из участников дележа получает равное число очков, затем независимо друг от друга начисляет полученное число очков каждому из подлежащих разделу предметов, указывая, руководствуясь собственной оценкой, независимо от других участников, ценность данного предмета. Условие независимости очень важно для исключения возможности манипулирования [19]. Затем списки передаются арбитру для распределения объектов дележа по правилам (при необходимости делаются расчеты на компьютере):

1. Стороне 1 временно передаются те объекты дележа, которые сторона 1 оценила большим числом очков, чем соперник, а сторона 2 получает те предметы, которые выше оценила она.

2. Предметы с одинаковой оценкой в произвольном порядке назначаются тому, у кого в данный момент суммарно получено меньше очков.

3. Если обе стороны набрали равные суммы очков, процедура раздела закончена, если суммы не равны, то переходим к следующему пункту.

4. Пусть сторона 1 получила очков больше. Сторона 1 отдает обратно объекты дележа (целиком или частично) стороне 2 до тех пор, пока каждая сторона не получит одинаковое количество очков. Эта процедура называется подстройкой равноценности. В подстройке равноценности для каждого i -го объекта дележа вычисляем значение дроби a_i/b_i (если $a_i/b_i < 1$, то рассматриваем b_i/a_i). Возврат начинается с объекта дележа, имеющего наименьшее значение дроби a_i/b_i , затем идет предмет со следующим по величине значением дроби a_i/b_i и т. д.

Процедуру можно изменить для учета различных дополнительных требований, например, если имущество должно быть разделено не пополам, а в отношении 3:5. При этом решение будет единственным, если нет пунктов с отношением a/b таким, как у делящегося пункта.

Таким образом, мы описали модель и соответствующий алгоритм.

Для решения задачи построим ее математическую модель и затем перейдем к компьютерной модели. Данная модель относится к оптимизационным моделям.

Пусть n объектов дележа должны быть распределены между m участниками. Обозначим через c_{ij} число

очков, начисленных i -му объекту дележа j -м участником, $c_{ij} \geq 0$, $\sum_{i=1}^n c_{ij} = 100$, $j = \overline{1, m}$ и через x_{ij} переменную,

принимающую значения в отрезке $[0,1]$ для делимых объектов и из $\{0,1\}$ для неделимых объектов. При этом положим, что:

$x_{ij}=1$, если i -й объект дележа целиком достается j -му участнику;

$x_{ij}=0$, если i -й объект дележа не достается j -му участнику.

Тогда математическую модель можно сформулировать следующим образом:

целевая функция:

$$\sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^m c_{ij} x_{ij} \rightarrow \max ;$$

ограничения:

$$\sum_{j=1}^m x_{ij} = 1, \quad i = \overline{1, n},$$

$$\sum_{i=1}^n x_{ij} c_{ij} = \sum_{k=1}^n x_{kl} c_{kl}, \quad j = \overline{1, m}, \quad l = \overline{1, m}.$$

Решение задачи дележа будем искать, используя программу LibreOffice Calc. LibreOffice Calc – компонент пакета LibreOffice, предназначенный для вычислений в электронных таблицах.

Для решения оптимизационных задач в LibreOffice Calc предназначена функция «Решатель». LibreOffice Calc в стандартной поставке имеет только линейный движок «Решателя», которого достаточно для решения рассматриваемой задачи в силу ее линейности [20].

Рассмотрим числовой пример. Пусть два лица A и B пытаются достичь договоренности по следующим 10 подлежащим дележу пунктам, среди которых делимы все, кроме десятого. Перечень предложений сторон приведен в таблице 1.

Таблица 1. Предложения сторон

№	Предложения сторон	
	A	B
1	13	15
2	37	28
3	211	166
4	21	34
5	93	112
6	17	19
7	945	1131
8	40	45
9	95	88
10	разрешить	запретить

Сторонам предложили независимо друг от друга распределить 100 очков между этими 10 пунктами

так, чтобы более значимому пункту приписывалось большее число очков. Предположим, что участники дележа распределили очки между пунктами следующим образом (таблица 2).

Таблица 2. Оценки сторон

№	Оценки решения сторон	
	A	B
1	11	7
2	6	3
3	5	17
4	13	18
5	15	6
6	3	19
7	17	8
8	12	16
9	16	3
10	2	3

Объединим данные в одну таблицу и добавим столбец значений a/b . Перечень объединенных данных приведен в таблице 3.

Таблица 3. Объединенные данные

№	Предложения сторон		Оценки решения сторон		a/b
	A	B	A	B	
1	13	15	11	7	0,64
2	37	28	6	3	0,50
3	211	166	5	17	0,29
4	21	34	13	18	0,72
5	93	112	15	6	0,40
6	17	19	3	19	0,16
7	945	1131	17	8	0,47
8	40	45	12	16	0,75
9	95	88	16	3	0,19
10	разрешить	запретить	2	3	0,67
			100	100	

Для решения задачи дележа с использованием LibreOffice Calc необходимо ввести все исходные данные в ячейки листа и добавить функцию выигрыша для каждого участника. Фрагмент рабочего листа с введенными данными представлен на рис. 1.

После заполнения таблицы для решения задачи используем функцию «Решатель». Выберем «Сервис – Решатель». Нажимаем командную кнопку «Решить» и сохраняем результат. Результат имеет вид, показанный на рис. 2.

Результат вычислений в построенной модели в интерпретации исходной задачи имеет следующий вид: в результате дележа пункты 1, 2, 5, 7 и 9 целиком отходят стороне A , стороне B достаются целиком пункты 3, 4, 6 и 10, а пункт 8 разделен на части: 0,286 от пункта 8 достается стороне A и 0,714 от пункта 8 отдается стороне B .

	A	B	C	D	E	F	G	H
1		Предложения сторон		Оценки решения сторон			Решения арбитра	
2	№	A	B	A	B	a/b	A	B
3	1	13	15	11	7	0,64	1	0
4	2	37	28	6	3	0,50	1	0
5	3	211	166	5	17	0,29	1	0
6	4	21	34	13	18	0,72	1	0
7	5	93	112	15	6	0,40	1	0
8	6	17	19	3	19	0,16	1	0
9	7	945	1131	17	8	0,47	1	0
10	8	40	45	12	16	0,75	1	0
11	9	95	88	16	3	0,19	1	0
12	10	разрешить	запретить	2	3	0,67	1	0
13				100	100			
14								
15	Выигрыши сторон							
16	A	B		40				
17	100,000	0,000						
18								

Рис. 1. Исходные данные

	A	B	C	D	E	F	G	H
1		Предложения сторон		Оценки решения сторон			Решения арбитра	
2	№	A	B	A	B	a/b	A	B
3	1	13	15	11	7	0,64	1	0
4	2	37	28	6	3	0,50	1	0
5	3	211	166	5	17	0,29	0	1
6	4	21	34	13	18	0,72	0	1
7	5	93	112	15	6	0,40	1	0
8	6	17	19	3	19	0,16	0	1
9	7	945	1131	17	8	0,47	1	0
10	8	40	45	12	16	0,75	0,286	0,714
11	9	95	88	16	3	0,19	1	0
12	10	разрешить	запретить	2	3	0,67	0	1
13				100	100			
14								
15	Выигрыши сторон							
16	A	B		43,571				
17	68,429	68,429						

Рис. 2. Результат вычислений

	A	B	C	D	E	F	G	H
1		Предложения сторон		Оценки решения сторон			Решения арбитра	
2	№	A	B	A	B	a/b	A	B
3	1	13	15	11	7	0,64	1	0
4	2	37	28	6	3	0,50	1	0
5	3	211	166	5	17	0,29	0	1
6	4	21	34	13	18	0,72	0,419	0,581
7	5	93	112	15	6	0,40	1	0
8	6	17	19	3	19	0,16	0	1
9	7	945	1131	17	8	0,47	1	0
10	8	40	45	12	16	0,75	1	0
11	9	95	88	16	3	0,19	1	0
12	10	разрешить	запретить	2	3	0,67	0	1
13				100	100			
14								
15	Выигрыши сторон							
16	A	B						
17		82,442	49,465					

Рис. 3. Результат вычислений раздела в отношении 5/3

Если условие равенства выигрышей сторон заметить, например, условием раздела в отношении 5/3, то решение примет вид, показанный на рис. 3.

Результат вычислений в построенной модели в интерпретации исходной задачи имеет следующий вид: в результате дележа пункты 1, 2, 5, 7, 8 и 9 целиком отходят стороне А, стороне В достаются целиком пункты 3, 6 и 10, а пункт 4 разделен на части: 0,419 от пункта 4 достается стороне А и 0,581 от пункта 4 отдается стороне В.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Приведен пример создания компетентностной задачи, нацеленной на формирование вычислительных компетенций; в частности, построена модель задачи, определен алгоритм решения задачи, выбран тип программного обеспечения и программный продукт, проведены вычисления, сделан анализ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Мантусов А.Б. Компетентностная задача как реализация компетентностного подхода: депонирована. Запись в реестре № 20659 от 23 мая 2013.
- Новая философская энциклопедия. В 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 2010. 634 с.
- Введение в математическое моделирование / под ред. П.В. Трусова. М.: Логос, 2007. 440 с.
- Алескеров Ф.Т., Хабина Э.Л., Шварц Д.А. Бинарные отношения, графы и коллективные решения. М.: ГУ ВШЭ, 2006. 296 с.
- Припотень В.Ю., Рябенко В.И., Шиков Н.Н. Значимость системы управления конкурентоспособностью товара // Сборник научных трудов Донбасского государственного технического университета. 2015. № 2. С. 191–196.

- Муединова А.С., Анафиева Э.Р. Модель формирования вычислительной компетенции младших школьников на уроках математики // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-4. С. 281–289.
- Полужтков А.В. Формирование ИКТ-компетентности студентов специальности «Информатика» // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2009. № 3. С. 8–11.
- Глухова Т.В., Бажанова С.В. ИКТ-компетентность в современном образовании // Интеграция образования. 2013. № 2. С. 130–135.
- Петренко М.В. Сущность и структура информационной компетентности будущих специалистов // Педагогика и психология: теория и практика. 2015. № 2. С. 17–23.
- Петриченко Е.А. Информация и философские категории «явление и сущность» // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. С. 435–442.
- Ушаков И.В. Программно-технические, экономические и законодательные аспекты использования свободного программного обеспечения. Тамбов: ИД Державинский, 2018. 123 с.
- Реймонд Э. Волшебный котел. URL: bugtraq.ru/law/articles/cauldron/index.html.
- Ванина М.Ф., Давыдова Е.В., Ерохин А.Г., Фролова Е.А. Проблемы и перспективы использования российского и зарубежного свободного программного обеспечения в учебном процессе вуза // Методические вопросы преподавания инфокоммуникаций в высшей школе. 2018. Т. 7. № 1. С. 7–11.
- Мантусов А.Б. Электронный ресурс «Создание 3D фоторобота с помощью программы МАКЕНУМАН» //

- Хроники объединенного фонда электронных ресурсов наука и образование. 2018. № 7. С. 29–30.
15. Попов А.С. Свободные математические пакеты в учебном процессе вуза // Наука и образование: новое время. 2014. № 1. С. 131–133.
 16. Мантусов А.Б. Об определении числа экспертов на основе парадокса Кондорсе // Sci-article.ru. 2017. № 45. С. 101–108.
 17. Васильков А. Десять лучших пакетов офисных программ // Копьютерра. 2018. № 17.
URL: computerra.ru/183811/10-best-office-suites/.
 18. Брамс С., Тейлор А. Делим по справедливости, или гарантия выигрыша каждому. М.: СИНТЕГ, 2003. 196 с.
 19. Шварц Д.А. Манипулирование в задаче дележа для двух участников // Автоматика и телемеханика. 2011. № 1. С. 130–140.
 20. Хахаев И.А., Кучинский В.Ф. Технологии обработки табличной информации в LibreOffice. СПб.: Университет ИТМО, 2016. 177 с.
- REFERENCES**
1. Mantusov A.B. *Kompetentnostnaya zadacha kak realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda* [Competency-based task as the implementation of the competency-based approach], deponirovana. Zapis v reestre no. 20659 ot 23 maya 2013.
 2. *Novaya filosofskaya entsiklopediya* [New philosophy encyclopedia]. Moscow, Mysl Publ., 2010. Vol. 2, 634 p.
 3. Trusov P.V., ed. *Vvedenie v matematicheskoe modelirovanie* [Introduction to mathematic modeling]. Moscow, Logos Publ., 2007. 440 p.
 4. Aleskerov F.T., Khabina E.L., Shvarts D.A. *Binarnye otноsheniya, grafy i kollektivnye resheniya* [Binary Relations, Graphs, and Collective Solutions]. Moscow, GU VShE Publ., 2006. 296 p.
 5. Pripoten V.Yu., Ryabenko V.I., Shikov N.N. Impotence of system for competitiveness management of goods. *Sbornik nauchnykh trudov Donbasskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*, 2015, no. 2, pp. 191–196.
 6. Muedinova A.S., Anafieva E.R. The computational model of formation of competences of junior pupils at the lessons of mathematics. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2016, no. 51-4, pp. 281–289.
 7. Poluektov A.V. The formation of informational and communicative competence of the students of the “Informatics” speciality. *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v pedagogicheskom obrazovanii*, 2009, no. 3, pp. 8–11.
 8. Glukhova T.V., Bazhanova S.V. ICT-competence in modern education. *Integratsiya obrazovaniya*, 2013, no. 2, pp. 130–135.
 9. Petrenko M.V. The essence and the structure of the information completeness of future specialist. *Pedagogika i psikhologiya: teoriya i praktika*, 2015, no. 2, pp. 17–23.
 10. Petrichenko E.A. Information and philosophical categories “phenomenon and essence”. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 1, pp. 435–442.
 11. Ushakov I.V. *Programmno-tekhnicheskie, ekonomicheskie i zakonodatelnye aspekty ispolzovaniya svobodnogo programmnoogo obespecheniya* [Hardware and software, economic and legislative aspects of application of open-source software]. Tambov, ID Derzhavinskiy Publ., 2018. 123 p.
 12. Reymond E. Magic cauldron.
URL: bugtraq.ru/law/articles/cauldron/index.html.
 13. Vanina M.F., Davydova E.V., Erokhin A.G., Frolova E.A. The issues and prospects of using the Russian and foreign open-source software within the educational process at the university. *Metodicheskie voprosy prepodavaniya infokommunikatsiy v vysshey shkole*, 2018, vol. 7, no. 1, pp. 7–11.
 14. Mantusov A.B. The electronic resource “3D photo robot creation with the help of MAKEHUMAN software”. *Khroniki obedinennogo fonda elektronnykh resursov nauka i obrazovanie*, 2018, no. 7, pp. 29–30.
 15. Popov A.S. Free mathematical packages within the educational process at the university. *Nauka i obrazovanie: novoe vremya*, 2014, no. 1, pp. 131–133.
 16. Mantusov A.B. About the determining the number of experts on the basis of Condorcet paradox. *Sci-article.ru*, 2017, no. 45, pp. 101–108.
 17. Vasilkov A. Ten best packages of office programs. *Kopyuterra*, 2018, no. 17.
URL: computerra.ru/183811/10-best-office-suites/.
 18. Brams S., Teylor A. *Delim po spravedlivosti, ili garantiya vyigrysha kazhdomu* [The Win-Win Solutions. Guaranteeing Fair Shares to Everybody]. Moscow, SINTEG Publ., 2003. 196 p.
 19. Shvarts D.A. Manipulation in the division problem for two players. *Automation and Remote Control*, 2011, vol. 72, no. 1, pp. 119–128.
 20. Khakhaev I.A., Kuchinskiy V.F. *Tekhnologii obrabotki tablitsnoy informatsii v LibreOffice* [The technology of processing of tabular information in LibreOffice]. Sankt Petersburg, Universitet ITMO Publ., 2016. 177 p.

**THE FORMATION OF THE COMPUTING COMPETENCIES OF FUTURE ECONOMISTS
IN THE PROCESS OF USING THE LIBREOFFICE CALC PROGRAM**

© 2018

A.B. Mantusov, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
assistant professor of Chair of Mathematics, Informatics and Teaching Methods

Z.B. Dorzhinova, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
assistant professor of Chair of Foreign Languages and General linguistics

B.B. Gorodovikov Kalmyk State University, Elista (Russia)

Keywords: division problem; economic education; teaching methods; competency-based problem; LibreOffice Calc.

Abstract: The paper deals with the formation of computational competencies of future economists in the process of using LibreOffice Calc on the example of solving a division problem in the form of a competency-based problem. A competency-based (complex, integrated) problem is defined as a necessary component of the content of the educational material. One of the hallmarks of the competency-based tasks is the requirement of being modeled in a quasi-real-life situation, quasi-professional situation. The division problem is chosen as the object of consideration as having the named features. The authors describe the corresponding mathematical model and the method of solving problems of this type. The choice of software is determined by the fact that LibreOffice is a multiplatform distributed under the GNU LGPL public license. Thus, LibreOffice can be freely installed and used within the budgetary and commercial organizations, as well as on the home computers and in the educational institutions. Users can download, install, use, and learn LibreOffice. Therefore, the use of LibreOffice gives you an opportunity of control and self-development of software solutions, the obtaining of the economic benefits from the introduction and use of the open-source software, as well as an opportunity to adapt more quickly to the conditions of practical activity. On the example of solving of a division problem with the help of LibreOffice Calc, the authors showed the formation of the students' ability to solve a competency-based problem as the way of mastering the relevant competencies. The ability to apply mathematical methods to solve standard professional problems, to interpret the results obtained using mathematical and computer models, to work on a computer using the modern general and professional application software, providing the formation of professional computing skills become the foundation for the development of higher-level competencies.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ОБРАЗ ТЕЛА ЖЕНЩИНЫ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

© 2018

К.Н. Белогай, кандидат психологических наук,
доцент, доцент кафедры акмеологии и психологии развития
Кемеровский государственный университет, Кемерово (Россия)

Ключевые слова: образ тела; структурные компоненты образа тела; образ тела женщины; факторы формирования образа тела; ранняя взрослость; обратная связь от отца и матери; защитный фильтр.

Аннотация: В статье анализируется модель образа тела женщины и результаты эмпирического исследования образа тела в период ранней взрослости. Предложенная модель включает пространственный (телесные границы, бессознательный и перцептивный образ тела, схема тела), информационно-оценочный (представления индивидуума о своем теле, его размерах, формах, сознательная оценка пространственных и динамических характеристик тела, внешности; рассогласование образа с внешними и внутренними стандартами; отраженный образ тела, репрезентация в сознании интра- и проприоцептивных ощущений), энергетический (все те эмоции, которые вызывает тело, – радость, удовольствие, тревоги, неудовлетворенность и страхи) и временной (индивидуальная история, развертывание изменений, связанных с процессом взросления, наступления зрелости и затем – старения) компоненты. На основании эмпирического исследования демонстрируется, что образ тела молодых женщин хотя и является достаточно позитивным, по сравнению с другими возрастными периодами, но в то же время содержит ряд противоречий и во многом строится на противоречивых социокультурных стандартах. Среди обозначенных факторов, детерминирующих образ тела женщины в период ранней взрослости, особое внимание уделяется сексуальному опыту и обратной связи от любовного партнера и родителей. Доказывается влияние обратной связи от отца, но не от матери, на обеспокоенность весом и формами тела в период ранней взрослости. Приводится типология образа тела женщин в период ранней взрослости: выделяются женщины с амбивалентным образом тела при высоком индексе массы тела (ИМТ), с амбивалентным образом тела при низком ИМТ и женщины с позитивным образом тела.

ВВЕДЕНИЕ

Красота и физическая привлекательность всегда рассматривались человечеством как атрибуты, предположительно связанные со счастьем и успехом. В постиндустриальном обществе акцентирование внешности становится все более интенсивным, можно сказать, что современное общество одержимо проблемами привлекательности тела. Поток сообщений о том, как человек должен или не должен выглядеть, получил наименование «культуры, сконцентрированной на внешности» – appearance culture [1]. Основной посыл такой культуры достаточно разрушителен: «Если вы не соответствуете современным стандартам, значит, вы плохо стараетесь». В таком контексте негативный образ тела становится настолько распространенным, что даже упоминается как нормативный [2]. Неудивительно, что итогом подобной ситуации становится распространение проблем, связанных с образом тела, – рост недовольства своим телом, которое диагностируется уже у дошкольников, формирование расстройств пищевого поведения, развитие депрессии. Например, более половины девочек в возрасте от 6 до 8 лет хотели бы иметь более стройное тело [3]; 70 % девочек-подростков недовольны своим телом и хотят изменить свою внешность [4; 5]. Негативный образ тела связан с низкой самооценкой людей [6] и снижением их психологического благополучия в целом [7].

Для системного рассмотрения изучаемого нами феномена – образа тела – мы использовали методологию системных описаний В.А. Ганзена с применением общенаучного пентабазиса [8, с. 44]. В соответствии с принципами пентабазиса в структуре образа были выделены информационно-оценочный, пространственный, временной и энергетический компоненты (рис. 1).

К пространственному компоненту образа тела относятся телесные границы, бессознательный образ тела,

перцептивный образ тела (восприятие его размера и форм) и схема тела. В современных исследованиях, выполненных в рамках перинатальной психологии при изучении чувствительности внутриутробного ребенка, высказывается предположение о том, что самая первая чувствительность в пренатальном периоде – это ощущение положения своего тела в пространстве (вестибулярная чувствительность). Работы, выполненные в русле теории объектных отношений, также показывают, что пространственная составляющая образа тела включает в себя бессознательный образ тела и телесные границы.

Мы можем предположить, что перцептивный образ тела и схема тела входят в пространственный компонент рассматриваемого психосоматического феномена. М. Фельденкрайз показывает, что реальный и бессознательный образы тела не совпадают между собой, а среднестатистическое искажение бессознательного образа тела составляет 20–25 % [9]. Интересно, что в исследованиях перцептивного образа тела акцент также делается на совпадении/несовпадении реальных размеров и форм тела с тем, как представляет его человек. Например, К. Brooks с коллегами демонстрируют, как в результате адаптации мозга к определенным изображениям начинает искажаться собственный перцептивный образ тела человека. Например, после просмотра изображений стройных моделей обработанные в фоторедакторе изображения собственного тела воспринимались респондентами искаженно: те, что были реальными, воспринимались как крупные, а искусственно сделанные тонкими – как нормальные [10].

Что касается схемы тела, нам представляется, что понятия «схема тела» и «образ тела» нельзя противопоставлять – они отражают разные стороны одного и того же явления и немыслимы в отрыве друг от друга. В то же время недопустимо и их отождествление:



Рис. 1. Структура образа тела в соответствии с идеями общенаучного пентабазиса

семантическое описание предполагает адресацию к образу тела как носителю символических смыслов, в то время как исследование схемы тела – это, скорее, прерогатива неврологов и психиатров [11].

В информационно-оценочный компонент образа тела входят представления индивидуума о своем теле, его размерах, формах, сознательная оценка пространственных и динамических характеристик тела, внешности; рассогласование образа с внешними и внутренними стандартами; отраженный образ тела, репрезентация в сознании интра- и проприоцептивных ощущений. Основная проблема относительно информационно-оценочного компонента образа тела, которая интересует исследователей, – это изучение неудовлетворенности образом тела, степени рассогласования образа тела со стандартами индивидуума. Исследователи пытаются ответить на вопрос, в каком возрасте девочки впервые демонстрируют неудовлетворенность образом тела. L. Smolak показывает, что информационно-оценочный компонент формируется у девочек еще в дошкольном детстве: уже в 4–6 лет девочки демонстрируют неприятие полноты и предпосылки возникновения недовольства своим телом. В младшем школьном возрасте и в период препубертата девочки демонстрируют явное недовольство телом и ограничительное пищевое поведение. В последнем случае для них также характерно снижение самооценки [12]. Обсуждая результаты лонгитюдных исследований, E.H. Wertheim и S.J. Paxton показывают, что после младшего подросткового возраста образ тела, в том числе его информационный компонент, остается достаточно стабильным [5].

Функциональность тела, по нашему мнению, – его сила, активность, гибкость, напряженность или расслабленность – важнейшие характеристики, которым уделяется в исследованиях гораздо меньше внимания, чем оценке внешности и размеров тела. Трудно сказать, с чем связана такая «незаметность» данной составляющей образа тела. Возможно, в этой сфере не так оче-

видно действие социокультурных стереотипов, в обществе существует меньше требований к функциональным характеристикам тела. Пожалуй, только принадлежность к определенным группам, например, спортсменов, выводит функциональность на первый план. Мы также предполагаем, что оценка функциональности тела становится особенно важной для женщины в менопаузальном переходе и, возможно, на этапе беременности.

Что касается проблемы репрезентации в сознании интрацептивных и проприоцептивных ощущений, то она достаточно подробно изучена в рамках клинической психологии. Исследование репрезентации ощущений в норме практически не изучается. Пожалуй, только ощущения, связанные с репродуктивным опытом женщины – беременностью и лактацией, представлены в диссертационных исследованиях Е.Б. Айвазян и А.Н. Васиной, однако и указанные работы выполнены в рамках медицинской психологии [13; 14].

Энергетический компонент образа тела включает все те эмоции, которые вызывает тело, – радость, удивление, тревоги, неудовлетворенность и страхи. Содержательными характеристиками энергетического компонента выступают принятие/непринятие тела, беспокойность весом и формами тела, эмоциональная реакция на обратную связь относительно тела. В настоящее время существует много данных относительно взаимосвязи энергетического компонента образа тела с поведенческими стратегиями и расстройствами пищевого поведения, в частности анорексией и булимией. По-видимому, беспокойность весом и формами тела представляет собой один из компонентов образа, наиболее подверженный культурному влиянию. Например, в исследовании, в котором сравнивались американские и боснийские женщины, было показано, что американки выбирают в качестве идеального более стройный силуэт и больше обеспокоены своим весом [15].

Подавляющее большинство исследований анализируют негативные эмоции, вызываемые телом, его

функционированием и несоответствием существующим социокультурным стандартам. Лишь та часть работ, что выполняется в русле позитивной психологии, пытается определить, какие положительные эмоции (включая уважение к телу, принятие) дает тело женщине [16].

Наконец, временной компонент в структуре образа тела – это его индивидуальная история, развертывание изменений, связанных с процессом взросления, наступления зрелости и затем – старения. Наиболее подробно временной компонент образа тела описан для детского возраста – перинатального периода, дошкольного и школьного детства. Л.В. Кочкина выделяет уровневое развитие телесного Я, которое предполагает количественно-кризисные изменения, проявлениями которых выступает манифестация подструктур, в рамках которых происходит аккумуляция онтогенетического опыта человека: интрацепция, границы, экспрессия, самоконтроль, осознанность, самопринятие [17].

Важно отметить, что в реальности разрешение кризисов в процессе становления образа тела не всегда происходит благополучно. Напротив, данные всех современных исследований подчеркивают, что подавляющее большинство людей «застревает» на той или иной стадии, когда ее кризис разрешается неблагоприятным образом.

Если говорить о периоде ранней взрослости в онтогенезе женщины, то это возраст, когда женщины выстраивают отношения с любовными партнерами, часть женщин получает репродуктивный опыт, несомненно, влияющий на образ тела, подчас кардинально его меняющий. В период беременности и в послеродовом периоде существенно трансформируются телесные границы, в опыте женщины появляются совершенно новые

ощущения, связанные с шевелениями ребенка. В ранней взрослости развивается способность получать удовольствие от сексуальных отношений, развиваются функции телесных границ. В качестве положительного итога – новый опыт интегрируется в образ тела, формируется позитивный образ тела. Негативными вариантами формирования образа тела в ранней взрослости могут быть нарушения в сексуальной и репродуктивной сферах, нарушение телесных границ, формирование негативного образа тела, в частности развитие чрезмерной обеспокоенности весом и формами тела. Также могут сформироваться жесткие поведенческие стратегии преобразования тела (экстремальные диеты, изменение тела при помощи пластической хирургии).

Большинство исследований факторов становления образа тела посвящено сегодня детям и подросткам, однако можно говорить о некоторых факторах, которые имеют решающее значение в ранней взрослости, – это сексуальный и репродуктивный опыт женщины, существенно трансформирующие образ тела, а также обратная связь от значимых людей. Описать факторы, определяющие формирование образа тела в период взрослости, позволяет биоэкологическая концепция U. Bronfenbrenner [18]. В соответствии с идеями U. Bronfenbrenner, необходимо выделить индивидуальные и социальные факторы становления образа тела (рис. 2).

Что касается такого мезофактора, как отношения с любовным партнером, таких исследований проведено еще не очень много, однако существующие работы показывают, что мнение партнеров о теле женщины может влиять на ее сексуальное влечение. Подобные факты объясняются концепцией «ответного желания» (responsive desire) R. Basson [19], показывающей, что для



Рис. 2. Факторы становления образа тела у женщин в период ранней взрослости

сексуальной жизни женщины интернализированные оценки могут быть так же важны, как и собственные чувства и оценки.

С одной стороны, обратная связь от близких людей может негативно влиять на образ тела молодых женщин, с другой стороны, она может помогать в формировании так называемого защитного фильтра, препятствующего проникновению разрушительной для самооценки информации. Собственные усилия женщины, отказ от нереалистичных эталонов также могут способствовать формированию защитного фильтра.

Цель исследования – изучение содержательных характеристик структурных компонентов образа тела женщины в период ранней взрослости: пространственного, энергетического, информационно-оценочного и временного – и детерминирующих их факторов.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследования образа тела приняли участие 118 женщин в возрасте от 20 до 25 лет.

Для исследования содержательных компонентов образа тела и факторов, влияющих на него в период ранней взрослости, были использованы опросные и проектив-

ные методы, в частности интервью, методика Е.В. Белугиной «Жизненная динамика удовлетворенности внешним обликом» [20], рисуночная методика «Автопортрет» (женщинам предлагалось изобразить свое реальное и идеальное тело), психосемантическая методика «Мое тело», опросник «Образ тела», опросник «Обеспокоенность формами тела», методика «Комментарии о внешности» (КОВ) [21].

РЕЗУЛЬТАТЫ И ОБСУЖДЕНИЯ

Прежде всего, остановимся на описательных статистиках исследуемой выборки (таблица 1).

Молодые женщины обследованной группы имеют соответствующий возрастной норме ИМТ, вес и рост.

Изучение информационно-оценочного компонента образа тела показывает, что степень соответствия внешним и внутренним стандартам достаточно велика и составляет в среднем 62 и 69 % соответственно. Средняя оценка тела по психосемантической методике «Мое тело» в данной возрастной группе получилась равной 13,37 (при максимально возможных 30 баллах), оценка функциональности – 2,89 балла (максимально возможная – 12 баллов), активности – 0,89 (максимум

Таблица 1. Описательные статистики

Параметры	Среднее значение	Медиана	Минимум	Максимум	Стандартное отклонение
Объективные характеристики					
Вес	58,02	55,0	40,0	90,0	10,97
Рост	163,97	164,0	151,0	178,0	6,72
Индекс массы тела (ИМТ)	21,49	20,32	16,44	35,16	3,72
Возраст наступления менархе	12,00	13,00	0,00	16,00	3,24
Информационно-оценочный компонент образа тела					
Степень соответствия внешним стандартам	61,78	60,0	0,0	100,0	22,06
Степень соответствия внутренним стандартам	68,69	70,0	0,0	100,0	19,93
Оценка («Мое тело»)	13,37	17,0	-24,0	28,0	12,84
Оценка телосложения («Мое тело»)	-0,47	2,0	-12,0	12,0	6,96
Активность («Мое тело»)	0,89	1,0	-6,0	6,0	2,98
Функциональность («Мое тело»)	2,89	4,0	-11,0	9,0	5,49
Оценка («Образ тела»)	6,06	9,0	-20,0	23,0	13,18
Функциональность («Образ тела»)	5,03	6,0	-12,0	17,0	7,03
Негативные комментарии о внешности (КОВ)	13,32	14,0	8,0	20,0	2,85
Комплименты (КОВ)	12,79	14,0	2,0	23,0	4,56
Энергетический компонент образа тела					
Принятие («Образ тела»)	5,0	7,0	-14,0	20,0	11,28
Обеспокоенность формами тела	44,61	40,0	34,0	180,0	39,21
Эмоциональная реакция на негативные комментарии о внешности (КОВ)	8,91	8,0	0,0	23,0	5,43
Эмоциональная реакция на комплименты (КОВ)	8,29	8,0	2,00	16,00	3,55
Временной компонент образа тела					
Степень удовлетворенности внешним обликом в 5 лет	9,04	10,0	6,0	10,0	1,34
Степень удовлетворенности внешним обликом в 10 лет	8,35	9,0	1,0	10,0	2,02
Степень удовлетворенности внешним обликом в 15 лет	6,12	6,0	1,0	10,0	2,54
Степень удовлетворенности внешним обликом в настоящий момент	7,27	7,5	2,0	10,0	1,96

12 баллов), оценка телосложения составила $-0,47$ балла (максимум 12 баллов). Таким образом, для молодых-женщин характерна низкая оценка тела в целом и его отдельных параметров – функциональных, энергетических, они воспринимают свое тело как крупное и полное. Аналогичные результаты мы получили при помощи опросной методики «Образ тела». Оценка тела в среднем составила 6,06 балла (при максимально возможной в 24 балла), а оценка функциональности тела – 5,03 балла (при максимуме в 12 баллов). Наряду с этим в интервью молодые женщины достаточно часто упоминают о недовольстве внешностью; число тех, кто готов прибегнуть для преобразования внешности к пластической хирургии и жестким телесным стратегиям, составляет 9 %.

Что касается энергетического компонента образа тела в период взрослости, степень принятия тела составляет 5,0 (при максимально возможных 12 баллах). Эмоциональные реакции на негативные комментарии о внешности достаточно выражены, реакция на них резкая. Обеспокоенность формами тела в обследованной группе меняется от минимально возможного до 180, в среднем составляя 45 баллов. Однако данная возрастная группа неоднородна по этому признаку – в ней выделяется группа женщин с умеренной и высокой обеспокоенностью весом и формами тела.

Изучение пространственного компонента образа тела было проведено при помощи анализа рисунков, в которых оценивались такие параметры, как рассогласование реального и идеального образов по размеру (росту и весу), стремление женщины иметь более женственные формы (в рисунке идеального тела подчеркнуты грудь и (или) ягодицы при одновременном изображении стройного тела) и стремление выглядеть более фемининно (в этом случае на первом рисунке изображалось тело в брюках, с короткими волосами, на втором – в юбке или платье, с длинными волосами и т. п.); также в рисунках молодых женщин был замечен такой параметр, как «рельефность тела» – акцент делался на проработку и изображение мышц, в первую очередь пресса. 58 % обследованных женщин демонстрируют желание иметь более худое тело, 32 % – более высокий рост, 64 % женщин следуют стереотипу «стройного тела» и стереотипу «90-60-90», 12 % – под-

черкивают «кубики» пресса, 12 % – демонстрируют стремление к большей фемининности.

Таким образом, женщины, выросшие в эпоху интернета, демонстрируют интернализацию противоречивых культурных эталонов: по отношению к женщине предъявляется требование иметь стройное (худое) подтянутое спортивное тело (культурно-исторически – типично мужской признак) с не слишком широкими бедрами и одновременно пышной грудью и округлыми ягодицами. Интересно, что женщины, изображающие в рисунках противоречивые социокультурные стереотипы, имеют более низкую степень самопринятия, о чем свидетельствуют данные интервью.

Анализ микрофакторов, влияющих на образ тела в ранней взрослости, показал, что материнская обратная связь (ОС) не оказывает влияния на обеспокоенность формами тела для молодой женщины. Однако прослеживается влияние отцовской обратной связи. Так, характер обратной связи, которую отец давал дочери, когда она была ребенком, способен повышать обеспокоенность формами тела (рис. 3).

Для обратной связи, дававшейся отцом в подростковом возрасте ($p \leq 0,009$) и в настоящее время ($p \leq 0,03$), были получены схожие с изображенными на рис. 3 линии. Получается, что негативная материнская обратная связь, о которой женщина помнит или которую получает в настоящее время, способна задерживаться сформированным защитным фильтром. Однако отцовская обратная связь продолжает оказывать влияние, увеличивая тревогу и обеспокоенность весом и формами тела.

Что до информационно-оценочного компонента, обратная связь от родителей обоего пола активизирует защитный фильтр, препятствуя поступлению негативной информации (рис. 4), – соответствующие графики кардинально отличаются от рассмотренного выше. В то же время нейтральная обратная связь или ее отсутствие способны снижать оценку степени соответствия тела внешним и внутренним стандартам. Дисперсионный анализ показал, что в период ранней взрослости отношение к телу со стороны партнера является для женщин важным в отношении как функциональных параметров, так и оценки и степени принятия тела в целом. Таким образом, женщины демонстрируют определенную полезависимость относительно оценки своего тела.

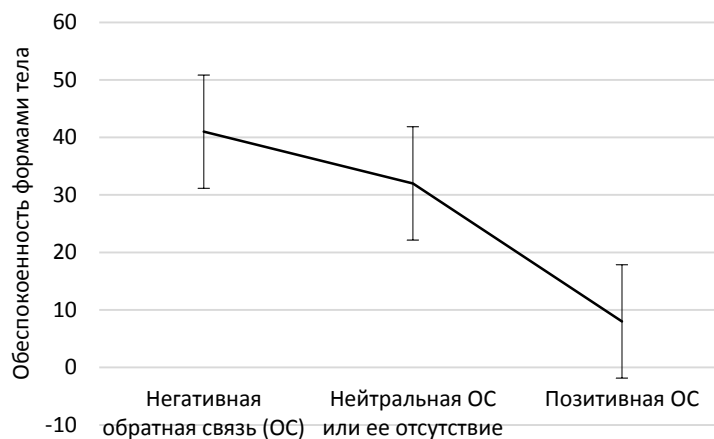


Рис. 3. Обеспокоенность формами тела в ранней взрослости в зависимости от обратной связи, дававшейся отцом в детстве ($p \leq 0,008$)

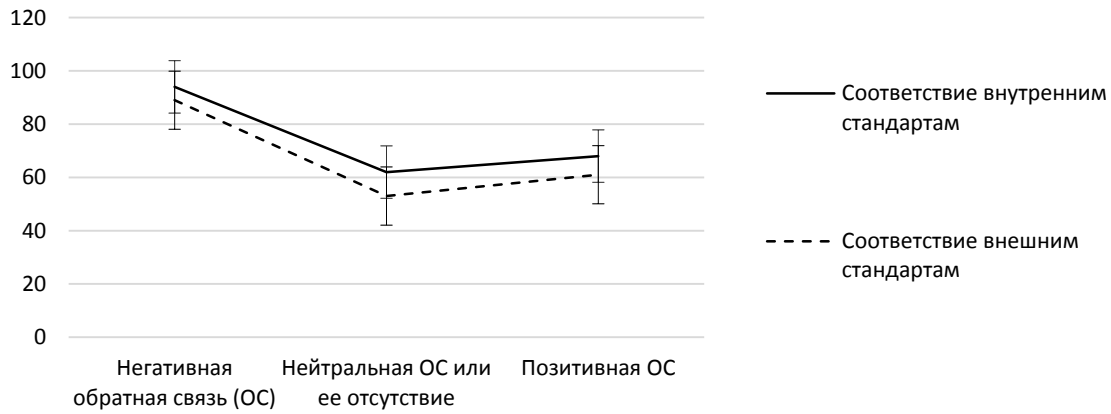


Рис. 4. Степень соответствия внешним и внутренним стандартам в ранней взрослости в зависимости от обратной связи, даваемой отцом в настоящее время ($p \leq 0,005$)

Анализ телесных поведенческих стратегий и практик в ранней взрослости показал, что существует сложная взаимосвязь между параметрами образа тела и пищевым поведением (рис. 5). Как и следовало ожидать, самую высокую обеспокоенность весом и формами тела демонстрируют женщины, которые регулярно садятся на диету и регулярно «срываются». В целом для группы женщин, реализующих ограничительные стратегии пищевого поведения, обеспокоенность весом более характерна. С целью выделения типов женщин с разными характеристиками образа тела, полученные результаты были подвергнуты процедуре кластерного анализа – наблюдения объединились в три кластера (таблица 2).

В первой группе ИМТ несколько выше возрастной нормы, у второй и третьей групп индекс массы тела находится в границах возрастной нормы.

Первый и второй выделенные типы, по сути своей, являются амбивалентными. В первую группу вошли женщины с повышенным ИМТ, низкой оценкой степени соответствия внешним и внутренним стандартам и одновременно низкой обеспокоенностью весом и форма-

ми тела. Женщин с амбивалентным образом тела и нормальным ИМТ в выборке 19 %, женщин с амбивалентным образом тела и повышенным ИМТ – 36 %. Для второго типа характерна более высокая обеспокоенность формами тела и весом при среднем ИМТ, а также высокая степень соответствия внешним и внутренним стандартам, то есть данный тип характеризуется несогласованной и внутренне противоречивой структурой образа тела.

Девушки с позитивным образом тела составляют в ранней взрослости примерно половину рассматриваемой выборки. Для этого типа характерны высокие оценки степени соответствия тела стандартам, низкая обеспокоенность формами тела и высокий уровень принятия тела на всех этапах онтогенеза. Женщины с позитивным образом тела отмечают наименьшее число негативных комментариев о внешности. Полученные результаты можно объяснить действием защитного фильтра в период ранней взрослости, позволяющего противостоять механизмам социального сравнения и интернализации стереотипа стройного тела.

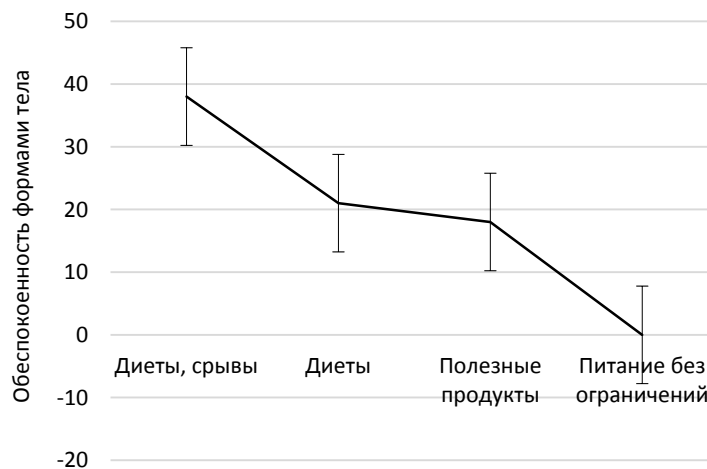


Рис. 5. Обеспокоенность формами тела в период ранней взрослости в зависимости от типа пищевого поведения ($p \leq 0,05$)

Таблица 2. Описательные статистики для женщин в период ранней взрослости с разными типами образа тела

Объективные и субъективные параметры	Женщины с амбивалентным образом тела и высоким ИМТ (36 %)		Женщины с амбивалентным образом тела и низким ИМТ (19 %)		Женщины с позитивным образом тела (45 %)	
	Среднее	Станд. отклон.	Среднее	Станд. отклон.	Среднее	Станд. отклон.
ИМТ	26,2	3,5	20,8	1,8	22,5	1,8
Соответствие внешним стандартам	40,0	20,0	57,0	15,7	80,0	0,06
Соответствие внутренним стандартам	52,5	13,2	72,0	4,5	75,0	21,2
Негативные комментарии о внешности	13,8	4,3	14,8	0,4	4,5	3,5
Эмоциональная реакция на негативные комментарии о внешности	5,8	3,7	12,2	3,0	15,00	11,3
Комплименты	11,7	6,6	14,8	3,3	6,5	3,5
Эмоциональная реакция на комплименты	7,2	2,0	10,4	5,1	12,5	2,1
Обеспокоенность формами тела	19,2	3,5	52,0	18,4	20,0	0,5
Удовлетворенность внешним обликом в 5 лет	9,7	0,5	9,4	0,9	8,5	2,1
Удовлетворенность внешним обликом в 10 лет	8,0	1,8	9,0	1,0	8,5	2,1
Удовлетворенность внешним обликом в 15 лет	6,0	2,9	5,4	1,3	9,0	1,4
Удовлетворенность телом в настоящее время	7,5	1,7	7,8	0,8	9,5	0,7

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

В период ранней взрослости образ тела женщин является амбивалентным: с одной стороны, у многих женщин невысокая обеспокоенность весом и формами тела, невелик разрыв между реальным и идеальным образами, с другой стороны, молодые женщины низко оценивают динамические характеристики тела, а их телосложение кажется женщинам более крупным и полным по сравнению с реальностью. Для молодых женщин сам идеал тела внутренне противоречив – содержит маскулинные (худое и мускулистое тело) и фемининные признаки (большая грудь). Для женщин с выраженной ориентацией на социокультурные стандарты внешности характерны неудовлетворенность телом, стремление похудеть, быть выше ростом и иметь более пышные формы.

Что касается микрофакторов, влияющих на образ тела молодых женщин, обратная связь от матери не оказывает влияния на обеспокоенность весом. В то же время отцовская обратная связь является в этом отношении значимой для молодых женщин. У женщин в период ранней взрослости оценки тела связаны с тем, как оценивает, по их мнению, тело женщины партнер.

Закрытость образа тела в период ранней взрослости от негативной обратной связи зависит от того, к какому типу принадлежит женщина. В рассматриваемой возрастной группе выделяются женщины с позитивным образом тела (примерно 50 % от общей выборки), женщины с амбивалентным образом тела и низким ИМТ (18 % от общей выборки) и женщины с амбивалентным образом тела и высоким ИМТ (36 %).

Статья публикуется при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект 17-36-00016-ОГН.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Jones D.C., Vigfusdottir T.H., Lee Y. Body image and the appearance culture among adolescent girls and boys: An examination of friend conversations, peer criticism, appearance magazines, and the internalization of appearance ideals // *Journal of Adolescent Research*. 2004. Vol. 19. № 3. P. 323–339.
2. Tantleff-Dunn S., Barnes R.D., Larose J.G. It's not just a "Woman thing:" the current state of normative discontent // *Eating Disorders*. 2011. Vol. 19. № 5. P. 392–402.
3. Tiggemann M., Slater A. Netgirls: the internet, facebook, and body image concern in adolescent girls // *International Journal of Eating Disorders*. 2013. Vol. 46. № 6. P. 630–633.
4. McCabe M.P., Ricciardelli L.A., Ridge D. "Who Thinks I Need a Perfect Body?" Perceptions and Internal Dialogue among Adolescents about Their Bodies // *Sex Roles*. 2006. Vol. 55. № 5-6. P. 409–419.
5. Wertheim E.H., Paxton S.J. Body image development – adolescent girls // *Encyclopedia of body image and human appearance*. London: Academic Press, 2012. P. 187–193.
6. O'Dea J.A. Body image and self-esteem // *Encyclopedia of body image and human appearance*. London: Academic Press, 2012. P. 141–147.
7. Meland E., Haugland S., Breidablik H. Body image and perceived health in adolescence // *Health Education Research*. 2007. Vol. 22. № 3. P. 342–350.

8. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. Ленинград: ЛГУ, 1984. 176 с.
9. Фельденкрайз М. Сознание через движение: двенадцать практических уроков. М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2001. 160 с.
10. Brooks K.R., Mond J.M., Stevenson R.J., Stephen I.D. Body Image Distortion and Exposure to Extreme Body Types: Contingent Adaptation and Cross Adaptation for Self and Other // *Frontiers in Neuroscience*. 2016. Vol. 10. P. 334–336.
11. Нагорная А.В. Схема и образ тела как релевантные объекты лингвистического описания // *Вестник Челябинского государственного университета*. 2010. № 32. С. 97–104.
12. Smolak L. Body Image Development – Girl Children // *Encyclopedia of body image and human appearance*. London: Academic Press, 2012. P. 212–218.
13. Айвазян Е.Б., Арина Г.А., Николаева В.В. Телесный и эмоциональный опыт в структуре внутренней картины беременности, осложненной акушерской и экстрагенитальной патологией // *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2002. № 3. С. 3–18.
14. Васина А.Н., Николаева В.В. Психологические особенности телесного опыта женщин с маститами в послеродовом периоде // *Психологические исследования: электронный научный журнал*. 2011. № 5. С. 5–7.
15. Serifović S., Dinnel D.L., Sinanović O. Body dissatisfaction: how is it related to stress and one's perception of individual and cultural ideal body? A comparison of Bosnian and American university students // *Bosnian Journal of Basic Medical Sciences*. 2005. Vol. 5. № 1. P. 27–33.
16. Tylka T.L., Wood-Barcalow N.L. What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition // *Body Image*. 2015. Vol. 14. P. 118–129.
17. Кочкина Л.В. Становление физического Я в дошкольном возрасте : дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 228 с.
18. Bronfenbrenner U., Evans G.W. Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs, and empirical findings // *Social Development*. 2000. Vol. 9. № 1. P. 115–125.
19. Brotto L.A., Basson R. Group mindfulness-based therapy significantly improves sexual desire in women // *Behaviour Research and Therapy*. 2014. Vol. 57. P. 43–54.
20. Белугина Е.В. Отношение к своему внешнему облику в период середины жизни : дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д., 2003. 199 с.
21. Белогай К.Н., Морозова И.С. Психология телесности: проблемы становления, направления исследований, технологии психологической помощи. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2018. 204 с.
22. Tantleff-Dunn S., Barnes R.D., Larose J.G. It's not just a "Woman thing:" the current state of normative discontent. *Eating Disorders*, 2011, vol. 19, no. 5, pp. 392–402.
23. Tiggemann M., Slater A. Netgirls: the internet, facebook, and body image concern in adolescent girls. *International Journal of Eating Disorders*, 2013, vol. 46, no. 6, pp. 630–633.
24. McCabe M.P., Ricciardelli L.A., Ridge D. "Who Thinks I Need a Perfect Body?" Perceptions and Internal Dialogue among Adolescents about Their Bodies. *Sex Roles*, 2006, vol. 55, no. 5-6, pp. 409–419.
25. Wertheim E.H., Paxton S.J. Body image development – adolescent girls. *Encyclopedia of body image and human appearance*. London, Academic Press Publ., 2012, pp. 187–193.
26. O'Dea J.A. Body image and self-esteem. *Encyclopedia of body image and human appearance*. London, Academic Press Publ., 2012, pp. 141–147.
27. Meland E., Haugland S., Breidablik H. Body image and perceived health in adolescence. *Health Education Research*, 2007, vol. 22, no. 3, pp. 342–350.
28. Ganzen V.A. *Sistemnye opisaniya v psikhologii* [The System Descriptions in Psychology]. Leningrad, LGU Publ., 1984. 176 p.
29. Feldenkrajz M. *Soznavanie cherez dvizhenie: dvenadtsat prakticheskikh urokov* [Perception through motion: twelve practical lessons]. Moscow, Institut Obshchegumanitarnykh Issledovaniy Publ., 2001. 160 p.
30. Brooks K.R., Mond J.M., Stevenson R.J., Stephen I.D. Body Image Distortion and Exposure to Extreme Body Types: Contingent Adaptation and Cross Adaptation for Self and Other. *Frontiers in Neuroscience*, 2016, vol. 10, pp. 334–336.
31. Nagornaya A.V. The scheme and the image of a body as the relevant objects of linguistic description. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2010, no. 32, pp. 97–104.
32. Smolak L. Body Image Development – Girl Children. *Encyclopedia of body image and human appearance*. London, Academic Press Publ., 2012, pp. 212–218.
33. Ayvazyan E.B., Arina G.A., Nikolaeva V.V. Physical and emotional experience in the structure of inner image of pregnancy, complicated obstetric and extragenital pathology. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya*, 2002, no. 3, pp. 3–18.
34. Vasina A.N., Nikolaeva V.V. Psychological features of corporal experience in women with postpartum mastitis. *Psikhologicheskie issledovaniya: elektronnyy nauchnyy zhurnal*, 2011, no. 5, pp. 5–7.
35. Serifović S., Dinnel D.L., Sinanović O. Body dissatisfaction: how is it related to stress and one's perception of individual and cultural ideal body? A comparison of Bosnian and American university students. *Bosnian Journal of Basic Medical Sciences*, 2005, vol. 5, no. 1, pp. 27–33.
36. Tylka T.L., Wood-Barcalow N.L. What is and what is not positive body image? Conceptual foundations and construct definition. *Body Image*, 2015, vol. 14, pp. 118–129.
37. Kochkina L.V. *Stanovlenie fizicheskogo Ya v doshkolnom vozraste*. Dis. kand. psikhol. nauk [The formation of physical ego at the preschool age]. Moscow, 2007. 228 p.

REFERENCES

1. Jones D.C., Vigfusdottir T.H., Lee Y. Body image and the appearance culture among adolescent girls and boys: An examination of friend conversations, peer criticism, appearance magazines, and the internalization of appearance ideals. *Journal of Adolescent Research*, 2004, vol. 19, no. 3, pp. 323–339.

18. Bronfenbrenner U., Evans G.W. Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs, and empirical findings. *Social Development*, 2000, vol. 9, no. 1, pp. 115–125.
19. Brotto L.A., Basson R. Group mindfulness-based therapy significantly improves sexual desire in women. *Behaviour Research and Therapy*, 2014, vol. 57, pp. 43–54.
20. Belugina E.V. *Otnoshenie k svoemu vneshnemu obliku v period seređiny zhizni*. Dis. kand. psikhol. nauk [Self-relation to external appearance in the period of mid-life]. Rostov-on-Don, 2003. 199 p.
21. Belogay K.N., Morozova I.S. *Psikhologiya telesnosti: problemy stanovleniya, napravleniya issledovaniy, tekhnologii psikhologicheskoy pomoshchi* [The psychology of corporeality: the problems of formation, the lines of research, the technologies of psychological assistance]. Kemerovo, Kemerovskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 2018. 204 p.

THE WOMAN'S BODY IMAGE IN THE EARLY ADULTHOOD PERIOD

© 2018

K.N. Belogai, PhD (Psychology), Associate Professor,
assistant professor of Chair of Acmeology and Psychology of Development
Kemerovo State University, Kemerovo (Russia)

Keywords: body image; structure components of body image; woman's body image; factors forming the body image; early adulthood; feedback from father and mother; protective filter.

Abstract: The paper analyzes the model of a woman's body image and the results of the empirical study of a body image in the early adulthood period. The proposed model includes the spatial component (body boundaries, unconscious and perceptual body image, body scheme); the information-evaluation component (the individual's visions of own body, its dimensions, forms, a conscious assessment of the spatial and dynamic characteristics of a body, the appearance, the mismatch of the image with the external and internal standards; the reflected image of a body, the representation of intra- and proprioceptive sensations in the consciousness); the energy component (all emotions caused by a body – joy, pleasure, anxiety, dissatisfaction and fears) and the temporary component (the individual history, the unfolding of changes associated with the process of growing up, maturity and then aging). The empirical study demonstrates that although the image of the young women body is quite positive in comparison with the other age periods but at the same time contains a number of contradictions and is largely based on the conflicting sociocultural standards. Among the identified factors determining the body image of a woman during early adulthood, special attention is paid to the sexual experience and feedback from a loving partner and parents. The study proves the influence of feedback from a father but not from a mother on the concern about the weight and body shapes during the early adulthood. The paper gives the typology of a body image of women during the early adulthood period: women with the ambivalent body image with the high body mass index (BMI), women with the ambivalent body image with the low BMI and woman with the positive body image are identified.

СОДЕРЖАНИЕ И ФУНКЦИИ РЕЛИГИОЗНЫХ НОРМ ВЕРУЮЩИХ С НОРМАТИВНОЙ И ДИФFUЗНОЙ РЕЛИГИОЗНОСТЬЮ

© 2018

И.С. Буланова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
А.Ю. Чернов, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии
Волгоградский государственный университет, Волгоград (Россия)

Ключевые слова: религиозные нормы; структура и функции религиозных норм; верующие; нормативная религиозность; диффузная религиозность.

Аннотация: В работе религиозные нормы понимаются как личностные репрезентации обыденного религиозно-сознания правильного поведения и суждений, основанные на контринтуитивности. Акцент сделан на социально-психологическом аспекте норм, который проявляется в их функции регуляции социального, группового и индивидуального поведения в повседневной жизни, в широком контексте социальных ситуаций. Представлено качественное психологическое исследование содержания и функций религиозных норм верующих с нормативной и диффузной религиозностью. Основным методом сбора данных послужили полуструктурированные групповые интервью. В выборку респондентов вошли православные воцерковленные верующие, составляющие церковный приход (верующие с нормативной религиозностью) и верующие, относящие себя к православной конфессии, но не воцерковленные (диффузные верующие). В результате проведенного качественного исследования выявлено содержание и функции трех видов религиозных норм обыденного религиозного сознания: норма ответственности, норма социального взаимодействия и нормы межличностного взаимодействия. Представлены некоторые существенные различия в репрезентациях религиозных норм у верующих с нормативной и диффузной религиозностью. В целом установлено, что религиозные нормы верующих с диффузной религиозностью являются социокультурным инструментом построения и поддержания позитивной Я-концепции. Для православных воцерковленных верующих религиозные нормы имеют мировоззренческую, смысловую функции, они также несут функцию самопрезентации и обеспечивают групповую идентичность, позволяющей различать «своих и чужих» в системе межконфессионального взаимодействия. И в том и в другом случае психологической задачей является установление истиной мотивации поведения, степени индоктринации религиозной нормы, а также ее взаимосвязи с компонентами Я-концепции.

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день психологическая наука испытывает дефицит адекватных психологических моделей и концепций социального поведения и социальной идентичности, учитывающих социокультурный контекст [1]. Религия как социокультурный феномен играет ключевую роль в жизни современного общества, характеризуясь широким разнообразием форм и проявлений [2–4]. Индивидуальный, психологический уровень религиозного разнообразия находит отражение не столько в специфических формах религиозности и принадлежности к группам религиозных меньшинств, сколько в специфическом содержании обыденного уровня религиозного сознания. Важной исследовательской и практической задачей психологии является раскрытие содержания этого сознания, выявление того, как оно оказывает регулирующее воздействие на социальное поведение и определение механизма религиозной регуляции поведения в широком спектре социальных ситуаций [5; 6].

Ключевым психологическим понятием, позволяющим решить эту задачу, являются «религиозные нормы» [7–9]. В исследовании религиозные нормы определяются в рамках социокогнитивного и когнитивного подхода [10–12]. Под религиозными нормами понимаются личностные репрезентации правильного поведения, образа мыслей и суждений, основанные на контринтуитивных представлениях. На основе данного определения было проведено эмпирическое исследование видов религиозных норм обыденного религиозного сознания [13]. В результате были выявлены следующие виды религиозных норм: религиозная норма межлично-

стного взаимодействия, религиозная норма социального взаимодействия, религиозная норма ответственности, религиозная норма самопрезентации.

Цель работы – определение специфики проявления выявленных религиозных норм верующих различного типа религиозности (нормативной и диффузной). В частности, интерес вызывает содержание и функции религиозных норм православных верующих с нормативной религиозностью (воцерковленных) и верующих с диффузной религиозностью.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЙ

Методом сбора данных послужили полуструктурированные групповые интервью. Это глубинное, фокусированное интервью, в ходе которого респонденты свободно излагают свое мнение, оценочные суждения и рассуждения [14; 15].

Метод группового интервью осуществлялся в несколько этапов. На первом этапе разрабатывался общий план интервью, формулировались цели, составлялся гайд. Целью групповых интервью является выявление содержания, специфики проявления и функций религиозных норм верующих различного типа религиозности.

Согласно определению религиозных норм, при проведении группового интервью необходимо апеллировать к контринтуитивной сфере, паттернам мышления, включающим религиозные контринтуитивные репрезентации. Это требование реализовано в подборе стимульного материала. В качестве такового взяты истории из жизни верующих, в которых в той или иной степени описано присутствие или действия Бога (так называемые

свидетельства), что, согласно когнитивной психологии религии, соответствует контринтуитивности [12]. Вторым важным требованием к стимульному материалу является то, что содержательно текст должен апеллировать к выявленным видам религиозных норм.

На втором этапе осуществлялся рекрутинг респондентов. Организация исследования предполагала использование критериальной выборки. Основными критериями были показатели нормативности/диффузности религиозности. В качестве критерия нормативной религиозности, соответствующей российскому контексту, были использованы показатели воцерковленности [16]. На этой основе группы верующих с нормативной религиозностью были сформированы из числа прихожан и групповые интервью проведены при православных храмах г. Волгограда.

В группы верующих с диффузной религиозностью вошли респонденты, которые считают себя верующими (относят себя к православной конфессии), но свои религиозные убеждения ставят выше конфессиональных требований [17–19]. Для дифференциации респондентов по этому параметру был использован опросник В.Ф. Чесноковой [16]. Таким образом, выборку в исследовании составили верующие с нормативной религиозностью и верующие с диффузной религиозностью. Всего было организовано и проведено 8 групповых интервью. Количество респондентов в каждой группе варьировалось от 5 до 10.

Третий этап представлял собой непосредственно проведение групповых интервью. Они длились от 40 до 80 минут. Производилась аудио- и видеозапись каждого группового интервью, после чего данные транскрибировались в текстовый формат.

АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ

В качестве метода анализа данных были использованы элементы метода обоснованной теории (МОТ) [15]. МОТ предполагает изучение систем индивидуальных значений и опыта, извлекаемых из неоднозначных, вариативных контекстов. Анализ данных был реализован в несколько этапов. Сначала «сырые» данные были категоризованы, собраны в исходные темы. Далее на основе выявленных взаимосвязей исходных тем были выделены базовые категории. Результатом анализа данных стали содержательные, структурные и функциональные характеристики религиозных норм в двух выборах.

НОРМА ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Диффузная религиозность

Содержание и структура религиозной нормы

Репрезентация ответственности представлена в контексте ее внешних атрибутов: социальных ситуаций и сфер жизни. Репрезентация социальной ситуации предполагает ответственность «за себя» или «за других». Репрезентация процесса – ответственность «за события» или «за действия». Во всех этих случаях религиозная норма ответственности представлена как дихотомия «упование на Бога / на себя». Во взаимоотношениях с контринтуитивным агентом преобладает автономия self. Нормативным считается нести ответственность за свои действия и поступки, но не уповать на Бога: «...она просто переложила ответственность на

Бога, тем самым упростила себе жизнь, я считаю, что это неправильно» (К., 19 лет).

В ряде случаев нормативным считается «упование на Бога». Это критические, трудные жизненные ситуации, выходящие за рамки адаптивных возможностей человека («Можно нести ответственность за все, что происходит в жизни, но есть вещи, на которые не хватает ни времени, ни сил...» (К., 19 лет), «Мне кажется, в каких-то действительно критических ситуациях необходимо верить во что-то. Когда ничего не можешь сделать, и тебя может успокоить только вера...» (Т., 25 лет).

Функции религиозной нормы

Норма ответственности имеет функцию поддержания позитивной Я-концепции, связана с чувством контроля, саморегуляции и автономии. Снижение интернальной атрибуции, усиление религиозной атрибуции влечет за собой уменьшение значимости позитивных компонентов Я-концепции и, соответственно, репрезентируется как «то, что неправильно»: «...она слишком много отдает своих заслуг Богу. Ну допустим, если я сама чего-то добилась в жизни. Я больше себя благодарю, что вот я молодец, я добилась того-то и того-то. В рассказе она слишком много лавров отдает Богу» (К., 19 лет).

В ряде случаев экстернальная, религиозная атрибуция репрезентируется как норма, но воспринимается как позитивное качество личности и тем самым также поддерживает позитивные компоненты Я-концепции. Такое качество трактуется как «умение мыслить позитивно», «то, что мне помогает жить», «умение благодарить»: «И я на самом деле завидую таким людям. Я бы хотела часть своей тревоги, сомнений кому-то доверить, потому что когда этого много, это мешает жить» (Л., 35 лет).

Нормативная религиозность

Содержание религиозной нормы

Репрезентация ответственности представлена прежде всего в контексте локуса принятия ответственности. Нормативным, так же как и для верующих с диффузной религиозностью, является интернальный локус ответственности. Однако за счет идентификации с интроецированным контринтуитивным агентом, объектом веры у нормативных верующих преобладает конвенциональный компонент мотивации ответственности («Мы вообще без Бога ничего не можем делать. Он так и говорит: «Без меня не можете творить ничего же»). «Договор» с Богом (контринтуитивным агентом) не позволяет нарушать правила, предписываемые в той или иной мере усвоенными догматами и заповедями [20]. И социальные ситуации, и сферы жизни имеют контринтуитивный уровень, в котором преобладает интернальная совместная с Богом ответственность. В следствие богоцентризма как главной характеристики мировоззрения верующих с нормативной религиозностью трансцендентный уровень ответственности распространяется на широкий спектр социальных ситуаций (в том числе политическую власть, войны и пр.). Такие ситуации ответственности репрезентированы как «испытания, посланные Богом». В отличие от диффузной религиозности, ответственность нормативных верующих имеет контринтуитивные действия, распространяющиеся на ситуации

ответственности за себя и других людей. Они подразумевают молитву и терпение: *«Единственное, что остается – это молитва», «Если это близкий человек, то молитва – само собой, но приходится все-таки терпеть»* (М., 43 года).

Функции религиозной нормы

Ключевая функция религиозной нормы ответственности – функция контроля, саморегуляции. Она также имеет мировоззренческую функцию, связывая воедино весь внутренний и внешний мир верующего.

НОРМА МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Диффузная религиозность

Содержание религиозной нормы

Религиозная норма межличностных отношений подразумевает альтруистическую направленность. Данная норма репрезентирована как способность к сопереживанию, доброта, прощение, милосердие. Она является эксплицитной религиозной нормой, не требующей специальных когнитивных усилий, возникает спонтанно при обсуждении религиозной принадлежности (*«У меня родители верующие, и бабушка всегда говорила, что надо быть добрым, сострадать другим людям...»* (М., 30 лет). Данный вид нормы имеет две формы проявления. С одной стороны, она непосредственно связана с нормой ответственности, поскольку ее контринтуитивный уровень репрезентирован как то, «за что отвечать перед Богом». С другой стороны, данный вид нормы можно отнести к социальной норме взаимности: *«Не делай зла другому, и не получишь в ответ», «Если делать зло, то в принципе, в какой-то степени оно возвращается»* (М., 28 лет). Еще одной важной составляющей нормы является вопрос границ при взаимодействии с другими: *«Надо жить, не мешая другим людям, не паразитировать»* (К., 34 года).

Функции религиозной нормы

Норма несет функцию поддержания позитивных межличностных отношений, а также функцию религиозной идентичности.

Нормативная религиозность

Содержание религиозной нормы

Религиозная норма межличностного взаимодействия воцерковленных верующих структурно и содержательно идентична репрезентациям нормы диффузных верующих. Но она также предполагает жертвенную позицию и терпение: *«Носите тяготы друг друга», «Брат пьющий был, и сноха, она у меня верующая была тоже с детства. И она моего брата терпела до самой смерти... И она ходила и молилась за него», «Бог пожертвовал ради нас, а мы не хотим жертвовать?»* (К., 40 лет).

В силу богоцентризма как главной характеристики внутреннего мира верующего, многие жизненные события атрибутируются высшим силам: *«В таких ужасных поступках порой воля Бога присутствует»* (М., 43 года).

Функции религиозной нормы

Религиозная норма альтруизма несет функцию самопрезентации: *«Православный человек... несет на себе какой-то пример того, как нужно поступать, и за свои поступки отвечает»* (И., 30 лет), а также групповой принадлежности: *«По словам Христа, "мы не от мира сего"»* (М., 43 года).

В этом случае может наблюдаться высокая лояльность к норме, проявление высокой нормативности. Но содержание религиозной нормы может не совпадать с истинной мотивацией поведения. Другими словами, поведение верующего может соответствовать норме альтруизма, однако истинный мотив его поведения может быть «смещен» в сторону групповой принадлежности и самопрезентации. Верующий выполняет ту или иную норму исходя не из внутренних, интериоризированных стандартов поведения, а из важности групповой принадлежности и тех преимуществ, которые она дает.

РЕЛИГИОЗНАЯ НОРМА СОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Диффузная религиозность

Содержание религиозной нормы

Структура религиозной нормы социотризма предполагает три измерения: социотризм (ориентация на нормы общества), эготризм (ориентация на себя), боготризм (ориентация на Бога). Религиозные смыслы диффузных верующих являются возможной системой смыслов и значений, выступающих в качестве поддержки в поступках и действиях: *«...это то, что помогает сохранять гармонию, если она достигнута, а если не достигнута, помогает достигнуть ее»* (Т., 25 лет). Они являются своего рода внутренним инструментом поддержания гармоничных отношений с обществом: *«Это правильно, когда ты опираешься на духовные высшие нормы. Но очень важно, чтобы они гармонизировали с тобой, а не с обществом... Правильно, чтобы от себя все исходило...»* (М., 39 лет). В ряде случаев религиозные смыслы служат внутренней поддержкой, адаптивным механизмом в самореализации, в противостоянии социальным нормам и требованиям общества: *«Это инсайт какой-то приходит... когда ты обращаешься к самому себе, к той стороне души, в каждом из нас есть что-то божественное»* (Т., 25 лет). Боготризм как некоторый адаптивный ресурс, позволяющий решить внутрличностный конфликт между тем, что «я хочу» и тем, что «надо».

В представлениях диффузных верующих высокая степень боготризма нормативной религиозности полностью лишает возможности самореализации и равносильна «потере себя»: *«Угождать Богу – это значит жертвовать ради Бога»* (И., 21 год), *«...нельзя слишком много лавров отдавать Богу»* (И., 21 год).

Функции религиозной нормы

Религиозная норма социотризма репрезентируется как возможная религиозная система ориентаций, мировоззрение, позволяющее не потеряться в разнообразных социальных ситуациях. Она также несет функцию решения экзистенциальных проблем. Норма социотризма позволяет уйти от внутренних противоречий и неизвестности и способствует поиску личных ориентиров. Кроме того, религиозная норма социотризма решает задачу поддержания позитивных межличностных отношений, дает возможность принятия других. Вместе с тем, как и норма ответственности, норма социотризма репрезентирована в сознании с метапозиции как то, что помогает жить, и имеет инструментальную функцию.

Нормативная религиозность**Содержание религиозной нормы**

Структура данного вида религиозной нормы также подразумевает три компонента: эгоцентризм, богоцентризм, социцентризм. Но взаимосвязь данных компонентов несколько иная. Нормативным для воцерковленных верующих является богоцентризм как ориентации на законы Божии: «Обычный человек, светский, чувствует, что все в его руках... А человек глубоко верующий понимает, что мы живем в этом мире, который создал Господь» (Л., 51 год).

Собственные интересы и потребности находятся в подчинении религиозным нормам «...это удивительная вещь, когда не чувствуешь себя хозяином и царем, то наши потребности, наши интересы совпадают с Божественными» (М., 54 года). Свобода здесь понимается как владение своими желаниями: «...человек в Боге освобождается от страстей» (М., 54 года), «Это когда я имею свободу не делать то, что мне хочется. Человек, который не живет духовной жизнью, не имеет этой свободы» (В., 43 года).

Функции религиозной нормы

Религиозная норма социотризма несет прежде всего смысловую и мировоззренческую функцию: «Высшая цель, ради которой стоит жить и умереть» (В., 43 года). Смысл жизни выходит за рамки собственной личности и находится вне самости. Данная норма также несет функцию саморегуляции (регуляции своих желаний).

ВЫВОДЫ

Проведенный сравнительный анализ показал, что существуют некоторые существенные различия в содержании и функциях одних и тех же видов религиозных норм у верующих с нормативной религиозностью и верующих с диффузной религиозностью. Для диффузных верующих религиозные нормы являются социокультурным инструментом построения и поддержания Я-концепции. Люди стремятся создавать самих себя, соответствующих характеристикам, которые ценятся в обществе, а социокультурный контекст обеспечивает материалом построения идентичности. Религиозные нормы верующих с диффузной религиозностью подразумевают автономию self, служат целям сохранения позитивных и значимых компонентов Я-концепции. Кроме того, спецификой верующих с диффузной религиозностью является их способность занять метапозицию по отношению к своей религиозности, для них характерна высокая эго-функция и рефлексия своей религиозности.

Религиозные нормы воцерковленных православных верующих имеют мировоззренческую, смыслообразующую функцию. Вместе с тем социально-психологические функции религиозной нормы могут противоречить ценностному содержанию и смыслу религиозной нормы. Так, например, религиозная норма альтруизма может иметь функцию самопрезентации и групповой идентичности. Кроме того, можно наблюдать различные варианты соотношений социальных и религиозных норм. Противоречия между ними затрудняют интеграцию жизненного и религиозного опыта, препятствуют установлению четкой мотивации поведения и приводят к дезадаптации в социальном контексте. И в том и в другом случае психологической

задачей является установление истинной мотивации поведения, степени индоктринации религиозной нормы, а также ее взаимосвязи с компонентами Я-концепции.

Статья выполнена при финансовой поддержке РФФИ и Администрации Волгоградской области, проект «Религиозные нормы как детерминанты адаптивного социального поведения в межконфессиональном пространстве Нижнего Поволжья» № 17-16-34018.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Suls J. Psychological Perspectives on the Self. Vol. 4. New York: State University of New York, 1993. 252 p.
2. Антонов К.М. Нужно ли нам «бороться с сектами»? Размышления о работе Церкви в области нетрадиционной религиозности // Сектоведение. 2017. Т. 6. С. 18–44.
3. Мартинович В.А. Нетрадиционная религиозность: возникновение и миграция. Материалы к изучению нетрадиционной религиозности. Т. 1. Минск: Минская духовная академия, 2015. 560 с.
4. Ореханов Ю.Л. “Patchwork-Religiosität” – «Лоскутная религиозность»: особенности изучения явления в современном немецком контексте // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 1: Богословие. Философия. 2015. № 6. С. 94–112.
5. Batson C., Schoenrade P., Ventis W. Religion and the individual. A social-psychological perspective. New York: Oxford University Press, 1993. 427 p.
6. Войновская О.А. Проблема дифференциации нормальной и патологической религиозности // Таврический журнал психиатрии. 2010. Т. 15. № 3. С. 78–84.
7. Исследование содержания и особенностей усвоения социально-нравственной нормативности в условиях православной и мусульманской культур // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2007. № 3. С. 255–259.
8. Настоящев Е.О. К проблеме определения понятия социальной религиозной нормы // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2008. № 4. С. 517–524.
9. Пруцкова Е.В. Связь религиозности и ценностно-нормативных показателей: фактор религиозной социализации // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 1. Богословие. Философия. 2015. № 3. С. 62–80.
10. Dubois N.A. Sociocognitive approach to social norms. New York: Routledge, 2002. 211 p.
11. Буайе П. Объясняя религию: природа религиозного мышления. М.: Альпина Нон-фикшн, 2017. 496 с.
12. Ruysääinen I. How religion works: toward a new cognitive science of religion. Boston: Brill, 2001. 284 p.
13. Буланова И.С. Эмпирическое исследование религиозных норм обыденного религиозного сознания // Религиоведческие исследования. 2017. № 2. С. 121–131.
14. Квале С. Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2003. 301 с.
15. Чернов А.Ю. Качественный подход в психологическом исследовании. Волгоград: ВолГУ, 2008. 339 с.
16. Чеснокова В.Ф. Тесным путем: процесс воцерковления населения России в конце XX века. М.: Академический Проект, 2005. 304 с.

17. Chipriani R. "Diff used Religion" and New Values in Italy // *The Changing Face of Religion*. London: New Delhi, 1988. P. 28–38.
18. Матецкая А.В. Диффузная религиозность в современном обществе // *Свеча* – 2013. Т. 25. Религия, religio и религиозность в региональном и глобальном измерении. Международная конференция «Религия и религиозность в локальном и глобальном измерении». Владимир: ВлаГУ, 2013. С. 6–14.
19. Ореханов Г., прот., Колкунова К.А. «Духовность»: дискурс и реальность. М.: ПСТГУ, 2017. 152 с.
20. Чернов А.Ю., Буланова И.С. Феноменологический анализ религиозной нормы ответственности у людей с нормативной и диффузной религиозностью // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2017. № 4. С. 86–90.
8. Nastoyashchev E.O. On the Notion of Social Religion Norm Definition. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika*, 2008, no. 4, pp. 517–524.
9. Prutskova E.V. Association of Religiosity with Norms and Values. The Factor of Religious Socialization. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 1. Bogoslovie. Filosofiya*, 2015, no. 3, pp. 62–80.
10. Dubois N.A. *Sociocognitive approach to social norms*. New York, Routledge Publ., 2002. 211 p.
11. Buaye P. *Obyasnyaya religiyu: priroda religioznogo myshleniya* [Explaining the religion: the religious thinking nature]. Moscow, Alpina Non-fikshn Publ., 2017. 496 p.
12. Pyysiäinen I. *How religion works: toward a new cognitive science of religion*. Boston, Brill Publ., 2001. 284 p.
13. Bulanova I.S. Empirical study of religious norms of ordinary religious consciousness. *Religiovedcheskie issledovaniya*, 2017, no. 2, pp. 121–131.
14. Kvale S. *Issledovatel'skoe intervyyu* [Research interview]. Moscow, Smysl Publ., 2003. 301 p.
15. Chernov A.Yu. *Kachestvennyy podkhod v psikhologicheskom issledovanii* [High-Quality Approach in Psychological Research]. Volgograd, VolGU Publ., 2008. 339 p.
16. Chesnokova V.F. *Tesnym putem: protsess votserkovleniya naseleniya Rossii v kontse XX veka* [In a close way: the process of the churching of the population of Russia at the end of the 20th century]. Moscow, Akademicheskii Proekt Publ., 2005. 304 p.
17. Chipriani R. "Diff used Religion" and New Values in Italy. *The Changing Face of Religion*. London, New Delhi Publ., 1988, pp. 28–38.
18. Matetskaya A.V. Diffuse religiosity in modern society. *Svecha* – 2013. Т. 25. *Religiya, religio i religioznost v regionalnom i globalnom izmerenii. Mezhdunarodnaya konferentsiya "Religiya i religioznost v lokalnom i globalnom izmerenii"*. Vladimir, VlaGU Publ., 2013, pp. 6–14.
19. Orekhanov G., прот., Kolkunova K.A. *"Dukhovnost": diskurs i realnost* ["Spirituality": discourse and reality]. Moscow, PSTGU Publ., 2017. 152 p.
20. Chernov A.Yu., Bulanova I.S. Phenomenological analysis of the religious norms of responsibility in people with normative and diffusive religiousness. *Vektor nauki Tolyatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2017, no. 4, pp. 86–90.

REFERENCES

1. Suls J. *Psychological Perspectives on the Self*. New York, State University of New York Publ., 1993. Vol. 4, 252 p.
2. Antonov K.M. Do we need "to fight with sects"? The thoughts on the work of the Church in the field of nontraditional religiosity. *Sektovedenie*, 2017, vol. 6, pp. 18–44.
3. Martinovich V.A. *Netraditsionnaya religioznost: vznoknovenie i migratsiya. Materialy k izucheniyu netraditsionnoy religioznosti* [Non-Traditional Religiosity: Emergence and Migration. Materials on the Study of Non-Traditional Religiosity]. Minsk, Minskaya dukhovnaya akademiya Publ., 2015. Vol. 1, 560 p.
4. Orekhanov Yu.L. Patchwork-Religiosität: a study on the features of this phenomena in the modern German context. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 1: Bogoslovie. Filosofiya*, 2015, no. 6, pp. 94–112.
5. Batson C., Schoenrade P., Ventis W. *Religion and the individual. A social-psychological perspective*. New York, Oxford University Press Publ., 1993. 427 p.
6. Voynovskaya O.A. The problem of differentiation of the normal and abnormal religiosity. *Tavrisheskiy zhurnal psikhiiatrii*, 2010, vol. 15, no. 3, pp. 78–84.
7. The study of the content and special aspects of adoption of the social and moral normativity in the context of the Orthodox and Muslim cultures. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki*, 2007, no. 3, pp. 255–259.

**THE CONTENT AND FUNCTIONS OF THE RELIGIOUS STANDARDS
OF THE BELIEVERS WITH THE NORMATIVE AND DIFFUSE RELIGIOSITY**

© 2018

I.S. Bulanova, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of Psychology
A.Yu. Chernov, Doctor of Sciences (Psychology), professor of Chair of Psychology
Volgograd State University, Volgograd (Russia)

Keywords: religious norms; structure and functions of religious norms; believers; normative religiosity; diffuse religiosity.

Abstract: The paper understands the religious norms as the personal representations of the ordinary religious consciousness of the correct behavior and judgments based on the counter-intuitivism. The authors emphasize the socio-psychological aspect of norms, which is manifested through their regulating function of the social, group and individual behavior in everyday life, within the general context of the social situations. The paper presents the qualitative psychological study of the content and functions of the religious norms of the believers with the normative and diffuse religiosity. The main method of data collection was the semi-structured group interviews. The sample of the respondents included the orthodox churchgoers who make up the parish (the believers with the normative religiosity) and the believers who identify themselves with the Orthodox confession but are not the churchmen (the diffuse believers). As a result of the conducted qualitative research, the content and the functions of three types of religious norms of ordinary religious consciousness are revealed: the norm of responsibility, the norm of social interaction and the norms of interpersonal interaction. The paper presents some significant differences in the representation of religious norms among the believers with the normative and diffuse religiosity. In general, the authors identified that the religious norms of the believers with the diffuse religiosity are a socio-cultural tool for constructing and maintaining the positive self-concept. For the Orthodox believers, the religious norms have the ideological, conceptual functions; they perform as well the function of self-presentation and provide the group identity allowing distinguishing between “ins and outs” within the system of the inter-confessional interaction. In both cases, the psychological task is to identify the true motivation of behavior, the degree of indoctrination of a religious norm, as well as its relationship with the self-concept components.

КОМПОНЕНТЫ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПО ОТНОШЕНИЮ К ДЕТАМ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТОВ

© 2018

Д.Я. Грибанова, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии*А.А. Минина*, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии*Псковский государственный университет, Псков (Россия)*

Ключевые слова: родительство; родительская компетентность; компоненты; дети; ранний возраст; дошкольный возраст.

Аннотация: В статье рассматривается структура родительской компетентности. Анализ представлений о родительской компетентности в отечественных источниках позволил выделить основные ее составляющие: эмоциональное принятие и уважение индивидуальности ребенка; непротиворечивость предъявляемых требований; способность родителя к размышлению над ситуацией и к вовлечению ребенка в этот процесс; организация совместной деятельности; умение создать обстановку доверия и психологической безопасности. Анализ зарубежных источников показал, что родительская компетентность чаще рассматривается с позиции биоэкологического подхода и понимается как стиль воспитания детей, способствующий наилучшему развитию личности с целью занять в будущем свою экологическую нишу.

Представлены результаты эмпирического исследования родительской компетентности в отношении детей раннего и дошкольного возрастов, проведенного в дошкольных учреждениях г. Пскова и Псковской области. В исследовании были использованы как известные опросники родительского отношения, так и специально разработанная анкета и метод незаконченных предложений. Описаны выделенные в ходе факторного анализа компоненты компетентности родителей. Показано, что имеется специфика в структуре родительской компетентности в зависимости от возраста детей. Важное место в структуре компетентности родителей детей раннего возраста занимают внешние социальные (состав семьи, число детей, возраст, образование, статус родителей и др.), социально-экономические и социально-психологические факторы (нехватка денег, жилплощади, влияние улицы, Интернета, школы, нарушенные супружеские и родительские роли).

Родительская компетентность в отношении детей дошкольного возраста отличается большей сформированностью психологических составляющих. Компетентность родителей предполагает умение разрешать собственные конфликты и умение научить этому своего ребенка. Авторитарность представлена в качестве компонента родительской компетентности в отношении детей раннего возраста, авторитетность – в отношении дошкольников.

ВВЕДЕНИЕ

В российских и зарубежных исследованиях родительства понятие родительской компетентности рассматривается с разных позиций. В зарубежных исследованиях нет стремления выделить четкую структуру, описать обобщенные компоненты. В основном в исследованиях родительской компетентности выявляются социально-психологические характеристики, позволяющие родителям влиять на своих детей, способствуя их максимально успешному развитию и психологическому здоровью. В отечественных исследованиях предпринимается попытка обобщения различных компонентов, выделения крупных блоков, составляющих родительскую компетентность [1].

Проведя теоретический анализ российских психолого-педагогических исследований родительской компетентности, можно выделить основные характеристики компетентного родителя:

- эмоциональное принятие ребенка [2; 3];
- высокий объем требований; ясность и непротиворечивость требований; последовательность в предъявлении требований к ребенку [4; 5];
- способность родителя к размышлению над ситуацией [3];
- способность родителя к вовлечению ребенка в деятельность по размышлению над ситуацией [3];
- организация совместной деятельности через различные активные методы, разнообразные формы и средства [6];

– склонность к партнерским отношениям с ребенком [7]; умение создать обстановку доверия, психологической безопасности и сотрудничества [8];

– умение вызвать у ребенка положительные эстетические чувства по отношению к своему образу, в результате чего ребенок стремится к идентификации с родителем [3];

– уважение индивидуальности ребенка, одобрение его интересов и планов [9].

Выделенные характеристики укладываются в традиционно выделяемые составляющие структуры родительской компетентности (от трех до пяти): мотивационно-ценностный, личностный, когнитивный, коммуникативный, креативно-рефлексивный компоненты [10]; мотивационно-личностный, гностический, коммуникативно-деятельностный компоненты [11].

Обращение к современным англоязычным публикациям показывает, что родительская компетентность как детерминанта модели родительства определяется в большинстве работ как стиль воспитания детей, способствующий лучшему развитию личности для приобретения ею способностей, необходимых для наиболее эффективной реализации той экологической ниши, которую он или она будут занимать в детстве, отрочестве и взрослости [12].

Контекст исследования родительской компетентности изменялся со временем. В 50-х гг. XX в. родительство рассматривалось только в плане ошибок и промахов в воспитании. На следующем этапе пристальное

внимание уделялось социально-экономическим аспектам семьи и воспитания детей в широком социальном, а не в индивидуальном аспекте. Далее наступил этап «индивидуализации» семейного воспитания, когда предлагалось множество альтернатив воспитания. Современный этап изучения родительской компетентности ассоциируется с родительство, которое в наибольшей степени направлено на интересы ребенка [13, с. 5].

Обобщая различные зарубежные подходы изучения родительской компетентности, можно выделить следующие ее компоненты:

- комбинация типов поведения и отношений (аттитюдов), способствующих становлению инструментальной компетентности детей, которая, в свою очередь, включает независимость, социальную ответственность и достижения (по сравнению с другими) [14];

- способствование интернализации и социализации своих детей, а также тому, чтобы дети были способны интегрировать родительские послания как свои собственные [15, с. 159];

- родительство «класса А» [13], предполагающее способности принимать потребности ребенка, поощрять его самостоятельность, а также родительское самоотражение и самоофективность родителей;

- проявления теплоты (warmth), принятия (acceptance) и отзывчивости (sensitivity) к базовым потребностям детей, социальным сигналам [16];

- знание возрастных особенностей детей, что подразумевает способность родителей оценивать уровень возрастного развития, быть способным объяснять и понимать детские реакции и потребности, чтобы обеспечивать адекватные ответы на них;

- аффективная поддержка и стресс-менеджмент;

- дисциплинирование как адекватное управление родителями системой поощрения-наказания ребенка;

- тайм-менеджмент – продолжительность и качество времени, проводимого с ребенком, и способность научить ребенка управлять своим собственным временем;

- кризис-менеджмент – поиск решений проблем ребенка вместе с ним [17].

В западных исследованиях родительская компетентность до недавнего времени определялась одновременно и как субъективно воспринимаемая, и как проявляющаяся в реальном родительском поведении. Так, родительская компетентность может быть операционализирована как восприятие родителями уровня своих умений и знаний, позволяющего им быть эффективными, а также уровня их личной ценности и удовлетворенности от родительства [18]. Значительная часть зарубежных исследований родительской компетентности строится на биоэкологическом подходе [19]. Опираясь на данную теорию, ученые описывают степень влияния различных контекстов (культуры, социоэкономического статуса семьи, общины/соседей) на развитие ребенка и родительство. Поведение и деятельности родителей, изучавшиеся в контексте биоэкологической модели Бельского, были определены как поддержание дисциплины, оказание помощи, присмотр и подготовка/обучение, а также детско-родительское взаимодействие (близость, наличие конфликта и способов его разрешения, сопереживание). Если родители обладают компетентностью, они

будут отзывчивыми и включенными людьми, которые смогут воспитать высокообразованных и хорошо адаптированных детей [20].

Цель исследования – определение структуры родительской компетентности, а также выявление ее особенностей у родителей детей раннего и дошкольного возрастов.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Эмпирическое исследование родительской компетентности было проведено на базе четырех дошкольных образовательных учреждений Псковской области. В исследовании приняли участие 51 мать дошкольников и 18 матерей детей раннего возраста. Для проведения эмпирического исследования была разработана и применена анкета, включавшая следующие блоки показателей: социально-демографические характеристики семьи, особенности ребенка, межличностные отношения в семье, особенности воспитания ребенка в семье, психолого-педагогическая и правовая компетентность родителей [21; 22]. В анкете имеются как закрытые вопросы с вариантами ответов, так и открытые и шкальные (5-балльная шкала). Для оценки особенностей воспитания в семье использовались опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» (форма для родителей дошкольников и младших школьников) И.М. Марковской [23], опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варги, В.В. Столина [24] (для родителей детей раннего возраста), проективная методика «Родительское сочинение» [25].

Весь массив полученных данных в каждой из групп испытуемых был подвергнут факторному анализу с применением вращения Varimax с помощью программы SPSS 17.0 for Windows.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Были выделены следующие факторы в выборке родителей детей раннего возраста.

Фактор 1. Гражданско-правовая компетентность родителей (11 %) включает такие переменные, как важность знаний об имущественных отношениях в семье (0,896), об ущемлении прав детей третьими лицами (0,886), об уголовной ответственности родителей, совершивших преступления по отношению к семье (0,881), об административной и уголовной ответственности несовершеннолетнего за правонарушения и преступления (0,864), об ответственности родителей за действия детей (0,864), о правах и обязанностях родителей в отношении детей дома, в обществе, на улице (0,835), о правах матери на имущество при расторжении брака (0,812), о правоохранительных органах, медучреждениях в случае преступлений в отношении ребенка (0,773), воспитание трудолюбия у ребенка как цель воспитания (0,707), осведомленность по вопросам прав и обязанностей родителей в отношении детей дома, в обществе, на улице (0,592), обращение внимание на хорошее как способ поддержания позитивных стремлений ребенка (0,587), совместная практическая деятельность (совместный труд, отдых) как способ проведения свободного времени (0,538), осведомленность об ответственности родителей за действия детей (0,517). Данный блок отражает направленность родителей на воспитание ребенка как

будущего гражданина, а также собственные представления родителей о гражданско-правовой ответственности.

Фактор 2. Помехи в воспитании ребенка (9,4 %) включает следующие переменные: плохо влияет улица, Интернет (0,772), здоровье, физическое развитие как цели воспитания (0,736), плохие жилищные условия как помеха в воспитании (0,718), незнание психологических и возрастных особенностей детей как проблема в воспитании ребенка (0,712), причина конфликтов в семье – непонимание друг друга членами семьи (0,701), социальная среда как фактор воспитания (0,689), общение со сверстниками как фактор воспитания (0,661), недисциплинированность ребенка как помеха в развитии ребенка (0,656), неблагоприятная ситуация в семье как помеха в воспитании ребенка (0,636), нет педагогического опыта, знаний как помеха в воспитании ребенка (0,621), влияние бабушек, дедушек на воспитание внуков (0,593), несогласованность супругов в методах воспитания (0,591), недостаточность времени для занятий как помеха в воспитании (0,586), недостаток денег как помеха в воспитании (0,584), ребенок становится на сторону одного из родителей в конфликте (–0,582), муж как оказывающий влияние на ребенка (0,575), уход в сторону, позволение поступать ребенку так, как он считает нужным, так как жизненный опыт можно обрести только на своих ошибках (0,574), поощрение (похвала, подарки, перспектива) как метод поощрения (0,566), дисциплина как цель воспитания (0,545), успеваемость (успехи детей в саду, школе) как причина конфликта с ребенком (0,537), организация досуга как трудность в воспитании (0,532), убеждение (объяснение, внушение, совет) как метод семейного воспитания (0,520), разногласия в воспитании (–0,518), понимание внутреннего мира своего ребенка (0,515), семья как социальный институт, в наибольшей мере ответственный за воспитание ребенка (0,516). Данный блок включает как объективные (социально-экономические) препятствия в реализации своей родительской компетентности, так и социально-психологические (взаимодействие между членами семьи) трудности.

Фактор 3. Права и обязанности членов семьи (8,4 %) включает следующие переменные: ежедневная беседа родителя с ребенком о своей работе (0,811), число прав ребенка в семье (0,749), попытки ребенка помогать по дому (0,744), ежедневная беседа родителя с ребенком о будущем (0,732), число прав родителя (0,723), число обязанностей ребенка в семье (0,656), не терпящие возражений отношения с детьми (–0,654), общение с друзьями как способ проведения свободного времени (0,630), использование в воспитании ценностей православной культуры (–0,606), число навыков самообслуживания у ребенка (0,588), другие родственники как фактор воспитания ребенка (0,568), решение жизненных проблем в семье сообща (0,533), сравнительная оценка ребенка по отношению к другим детям (0,521), выбор профессии как трудность воспитания (0,518). Данный блок отражает стремление родителей привить навыки самостоятельности своему ребенку путем установления определенной системы требований и правил.

Фактор 4. Социальная характеристика семьи (8 %) включает такие переменные, как состав семьи (0,761),

порядок рождения детей (0,667), работа семьи на приусадебном участке как способ проведения свободного времени (0,617), наличие братьев и/или сестер (0,615), «открытая» шкала – использование негативных характеристик при описании ребенка (–0,613), Интернет как фактор, влияющий на воспитание ребенка (0,599), школа как фактор, влияющий на воспитание ребенка (0,592), похвала как способ поддержания хороших стремлений ребенка (0,547), продолжительность посещения детского сада ребенком (0,573), успешность адаптации ребенка к детскому саду (0,569), обсуждение вопросов воспитания и развития детей на семейном совете (0,557), безразличное отношение ребенка к конфликтам между родителями (0,551), возраст матери (0,540). В данный фактор вошли социально-демографические характеристики самой семьи, а также социальные факторы, влияющие на уровень родительской компетентности матерей раннего возраста.

Фактор 5. Родительская авторитарность (7,9 %) включает такие переменные, как «наругаю, накричу» как метод наказания (0,791), число обязанностей как родителя (0,729), настаивать на своей позиции, опираясь на собственный опыт, как способ разрешения конфликтов с ребенком (0,725), авторитарная гиперсоциализация (–0,674), реакция на неудачи ребенка (0,661), принуждение (наказание, лишение удовольствий) как метод наказания (0,660), кооперация (–0,651), «сравниваю с другими детьми, высмеиваю, стыжу» как метод наказания (0,632), образование матери (0,607), обращение к прародителям по вопросам воспитания (–0,552), «маленький неудачник» как родительское отношение (обратная шкала) (–0,526), симбиоз (–0,508), поиск информации о методах воспитания в специализированной литературе (книги, журналы) (0,500). Данный блок отражает особенности родительского отношения как компонента родительской компетентности, а также методы и стили семейного воспитания.

Фактор 6. Неблагополучная обстановка в семье (7,8 %) включает такие переменные, как полная семья (–0,886), мать-одиночка (0,886), предпочтение проводить свободное время с детьми (–0,886), возраст отца (–0,800), гармоничные отношения в семье (–0,796), утомляемость ребенка (0,634), примирение как способ разрешения конфликтов в семье (–0,584), поведение в ДОУ или в отсутствие родителей как причина конфликта с ребенком (0,583), участие в воспитании супруга (–0,582), уровень материального положения (–0,580), анамнестические данные (0,579), улица как фактор воспитания (0,569), отсутствие наказаний со стороны матери (0,507), оценка бюджета семьи (–0,484). В данном блоке объединились различные негативные факторы, снижающие уровень родительской компетентности по отношению к детям раннего возраста.

Фактор 7. Конфликтологическая компетентность (7,5 %) включает в себя следующие переменные: ребенок пытается помирить родителей после конфликта (–0,731), поддержка другими членами семьи методов воспитания матерью ребенка (0,693), грубость старшим как причина конфликта (–0,598), лишение удовольствий (конфет, игрушек) как метод наказания ребенка (–0,596), несильно ударить по попе, губам, рукам как метод наказания ребенка (–0,592), причины трудностей в отношении к ребенку (0,583), невыполнение навыков

самообслуживания ребенком как причина конфликта с ним (-0,580), каждый занимается своим делом, когда семья собирается вместе (-0,563), прекращение семейного конфликта на время (-0,563), осведомленность по вопросам уголовной ответственности родителей, совершивших преступления по отношению к семье (0,560), обращение к специалисту – психологу, педагогу при возникновении трудностей в воспитании ребенка (0,546), ребенок как свидетель конфликта между родителями (-0,543), отказ участвовать в семейных делах, заботах как причина семейных конфликтов (-0,529), посещение развивающих занятий ребенком (0,524), угроза отдать Бабе-Яге, в полицию как метод наказания (-0,514), реагирование взрывом на поступки ребенка (-0,405).

В группе родителей дошкольников выделились следующие факторы.

Фактор 1. Отношение к ребенку и родительству (18,3 %) включает следующие переменные: временная центрация блоков «Образ ребенка» (0,987), «Образ отношений в семье» (0,983), «Я как родитель» (0,981), центрация блоков «Образ ребенка» (0,978), «Я как родитель» (0,966), «Образ отношений в семье» (0,949), образы ребенка (0,868) и отношений в семье (0,751). В данном блоке нашла свое отражение субъективно воспринимаемая родительская компетентность.

Фактор 2. Направленность на развитие ребенка (5,8 %) включает такие переменные, как посещение занятий: для раннего развития детей (0,886), направленных на развитие взаимодействия детей (0,888), на развитие музыкальных способностей детей (0,888), на развитие когнитивных процессов (0,880), на развитие мелкой моторики (0,874), на развитие взаимодействия родителей и детей (0,837), на оздоровление детей (0,810), на развитие движений (0,682). В данном факторе представлены задачи родительского воспитания, соответствующие дошкольному возрасту детей.

Фактор 3. Помехи в воспитании ребенка (5,1 %) включает в себя оценку следующих проблем воспитания: организация досуга (0,667), общение со сверстниками (0,638), нравственное воспитание (0,623), дисциплина (0,569), воспитание трудолюбия (0,553), выбор профессии (0,544), а также такие переменные, как «причины трудностей» (-0,524) и нехватка денег как помеха в воспитании (0,514). В данном блоке отражены трудности, снижающие уровень родительской компетентности, а также факторы, которые их вызывают.

Фактор 4. Воспитательное влияние и повышение родительской компетентности (4,6 %) включает следующие переменные: воспитательное влияние книг (0,724), воспитательное влияние школы (0,566), чтение специализированной литературы для повышения родительской компетентности (0,549), «позволяю ребенку поступить так, как он считает нужным, так как жизненный опыт можно обрести только на своих ошибках» (0,527), количество прав ребенка (0,510), «советуюсь со своими родителями» для повышения родительской компетентности (0,492), воспитательное влияние прауродителей (0,466), чтение статей в Интернете для повышения родительской компетентности (0,463). Блок отражает основные векторы развития ребенка.

Фактор 5. Конфликтологическая компетентность (4,5 %) включает следующие переменные: грубость

старшим как причина конфликта с ребенком (-0,647), частота проведения родителями тематических занятий с детьми (0,636), недисциплинированность как причина конфликтов с ребенком (-0,498), члены семьи занимаются своими делами, когда собираются вместе (-0,447), время чтения родителей с ребенком (0,434), собравшись вместе, члены семьи сообща решают жизненные проблемы (0,428), наличие детской библиотеки (0,428), конструирование – успешная деятельность ребенка (0,428). Блок отражает особенности конфликтного взаимодействия в семье.

Фактор 6. Отказ от авторитарности (4,3 %) включает в себя следующие переменные: контроль во взаимодействии с ребенком (-0,786), принуждение как метод семейного воспитания (-0,627), отстаивание своей позиции как способ разрешения конфликтов с ребенком (-0,624), физическое наказание (-0,573), родители обращают внимание ребенка на хорошее как метод его поддержки (0,532), образование матери (0,489), убеждение как метод семейного воспитания (0,459). Блок отражает формы позитивного взаимодействия родителей с детьми.

Фактор 7. Обращение к социальным ресурсам (4,3 %) включает в себя следующие переменные: наличие запроса у родителей к специалистам в области детства (0,606), общение ребенка с друзьями как форма проведения свободного времени (0,587), нарушение этики как причина ссор в семье между супругами (0,543), важность правовой осведомленности в вопросах семьи и детства (-0,516), воспитательное влияние улицы (0,496), поведение в детском саду как причина конфликта с ребенком (0,495). Блок отражает роль различных социальных институтов в воспитании детей.

ВЫВОДЫ

1. Отечественные исследования родительской компетентности в большей степени ориентированы на то, чтобы выделить обобщенную структуру данного социально-психологического феномена.

2. В западных исследованиях прослеживается тенденция выделения отдельных свойств и качеств родительской компетентности.

3. Зарубежные источники оценивают родительскую компетентность и как объективное свойство, и как субъективно воспринимаемую характеристику, которые могут и не совпадать.

4. Выделенные в структуре родительской компетентности компоненты различаются в отношении детей раннего и дошкольного возрастов.

5. Компоненты, выделившиеся в структуре компетентности родителей детей раннего возраста, связаны с внешними социальными характеристиками: составом семьи и ее социально-демографическими особенностями (числом детей, возрастом, образованием, статусом родителей и т. д.), социально-экономическими и социально-психологическими условиями (нехваткой денег, жилищными, влиянием улицы, Интернета, школы, нарушенными межпоколенными и супружескими связями, недостаточным осознанием своей роли как родителя и переоценкой гражданско-правовых аспектов в функционировании семьи).

6. Выявлена большая сформированность психологических составляющих родительской компетентности

в отношении детей дошкольного возраста, что, вероятно, можно объяснить, с одной стороны, началом диалогического взаимодействия родителей с ребенком, а с другой – возможностью непосредственной реализации собственных планов по развитию и воспитанию ребенка, возможностью увидеть некоторые результаты своих действий, что сложнее на более ранних этапах возрастного развития ребенка.

7. Как по отношению к детям раннего возраста, так и по отношению к дошкольникам конфликтологическая компетентность занимает важное место. Можно сказать, что компетентный родитель умеет с наименьшими потерями разрешать свои конфликты и умеет научить этому своего ребенка.

8. Авторитарные способности молодых родителей детей 1–3 лет еще не приобретают характера авторитетных отношений, возможно, в силу несамостоятельности ребенка (родители все стараются делать за него). Компетентность же родителей дошкольников проявляется в отказе от авторитарности в пользу близких, уважительных, авторитетных отношений со своими детьми.

Публикация подготовлена при финансовой поддержке РФФИ и Псковской области в рамках научного проекта № 17-16-60003.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Минина А.А. Проблема родительской компетентности в отечественной психолого-педагогической литературе // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2017. № 6. С. 67–77.
- Камзина О.А. Взаимосвязь родительской тревожности и родительской компетентности, обусловленной социальными ожиданиями // Социальные явления. 2016. № 4. С. 55–60.
- Елизаров А.Н. Принцип взаимного дополнения элементов как основа детско-родительских отношений // Педагогика и психология образования. 2010. № 2. С. 31–41.
- Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования // Психологическая наука и образование www.psyedu.ru. 2015. Т. 7. № 3. С. 1–11.
- Овчарова Р.В. Основные составляющие понятия «родительство» // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2011. № 4. С. 82–88.
- Метлякова Л.А. Понятие о сущности и структуре воспитательного потенциала современной семьи: педагогический аспект проблемы // Вестник Вятского государственного университета. 2011. № 4-3. С. 11–16.
- Андронникова О.О., Евдокимова М.А. Методические основы организации и проведения программы психолого-педагогической поддержки формирования родительской компетентности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 2. С. 77–84.
- Кабанченко Е.А. Родительская компетентность как психологический феномен // Научный форум: педагогика и психология: сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции. М.: МЦНО, 2017. С. 43–47.
- Селина В.В. Педагогические условия развития компетентности родителей в воспитании детей раннего возраста в группах кратковременного пребывания // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2008. № 45. С. 68–70.
- Мизина Н.Н. Родительская компетентность: психологический аспект проблемы // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 7. С. 8–10.
- Минина А.В. Структура и содержание педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности у детей дошкольного возраста // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2013. № 2. С. 93–98.
- Belsky J. The determinants of parenting: A process model // Child Development. 1984. Vol. 55. № 1. P. 83–96.
- Bermaoui J., Ostner I., Stolberg C. German debates on “parental competence” and “grade A parenting” in historical perspective. Vyp. 12/4. Goettingen: PolChi Working Paper, 2016. 24 p.
- Baumrind D. Socialization and instrumental competence in young children // Young Children. 1970. № 26. P. 104–119.
- Teti D.M., Candelaria M.A. Parenting Competence: Handbook of Parenting. Volume 4: Social Conditions and Applied Parenting. 2nd ed. London: Bornstein Publishers, 2002. 409 p.
- Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E., Wall S. Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale: Erlbaum, 1978. 167 p.
- Glăveanu S.M. Validating a training program for parental competence // Problems of psychology in the 21st century. 2012. Vol. 2. P. 14–20.
- Grk M., Čokorilo R. Pedagogical competence and pedagogical education of parents // Practice and Theory in Systems of Education. 2012. Vol. 7. № 3. P. 319–332.
- Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Cambridge: Harvard University Press, 1979. 330 p.
- Belsky J., Jaffee S.R. The multiple determinants of parenting // Developmental psychopathology. 2nd ed. New York: John Wiley & Sons, 2006. P. 38–85.
- Грибанова Д.Я. Родительское отношение как компонент родительской компетентности // Новая парадигма социально-гуманитарного знания: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Ч. IV. Белгород: АПНИ, 2018. С. 19–22.
- Иванова С.П. Воспитательный потенциал современных семей псковских первоклассников // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2017. № 6. С. 108–116.
- Марковская И.М. Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми // Семейная психология и семейная терапия. 1999. № 2. С. 94–108.
- Варга А.Я., Столин В.В. Тест родительского отношения // Психологические тесты. М.: ВЛАДОС, 2001. Т. 2. С. 144–152.
- Шведовская А.А. Использование методики «родительское сочинение» в диагностике детско-родительских отношений в дошкольном возрасте // Психологическая диагностика. 2005. № 4. С. 96–128.

REFERENCES

1. Minina A.A. The problem of parental competence in native psychological and pedagogical literature. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2017, no. 6, pp. 67–77.
2. Kamzina O.A. The interrelation of parental anxiety and parental competence conditioned by social expectations. *Sotsialnye yavleniya*, 2016, no. 4, pp. 55–60.
3. Elizarov A.N. Mutual supplement elements as a basis for Shakhtar parenthood. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*, 2010, no. 2, pp. 31–41.
4. Polivanova K.N. Parenting and Parenthood as Research Domains. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie www.psyedu.ru*, 2015, vol. 7, no. 3, pp. 1–11.
5. Ovcharova R.V. The Basic Components of the “Parent-hood” Notion. *Sotsialnaya pedagogika v Rossii. Nauchno-metodicheskiy zhurnal*, 2011, no. 4, pp. 82–88.
6. Metlyakova L.A. The concept about the essence and structure of the educational potential of a modern family: the pedagogical aspect of the problem. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2011, no. 4-3, pp. 11–16.
7. Andronnikova O.O., Evdokimova M.A. Methodical bases of organizing and conducting the program of psychological and pedagogical support for parental competence formation. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2018, no. 2, pp. 77–84.
8. Kabanchenko E.A. Parental competence as a psychological phenomenon. *Nauchnyy forum: pedagogika i psikhologiya: sbornik statey po materialam III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Moscow, MTsNO Publ., 2017, pp. 43–47.
9. Selina V.V. The educational environment for the development of parental competence in the education of infants in the groups of short period staying. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. Yaroslava Mudrogo*, 2008, no. 45, pp. 68–70.
10. Mizina N.N. Parental competence: psychological aspect of the problem. *Sbornik nauchnykh trudov Severo-Kavkazskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2009, no. 7, pp. 8–10.
11. Minina A.V. The structure and content of pedagogical competence of parents in the upbringing of self-reliance in children of preschool age. *Obrazovanie. Nauka. Innovatsii: Yuzhnoe izmerenie*, 2013, no. 2, pp. 93–98.
12. Belsky J. The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 1984, vol. 55, no. 1, pp. 83–96.
13. Bermaoui J., Ostner I., Stolberg C. *German debates on “parental competence” and “grade A parenting” in his-torical perspective*. Goettingen, PolChi Working Paper Publ., 2016. Vyp. 12/4, 24 p.
14. Baumrind D. Socialization and instrumental competence in young children. *Young Children*, 1970, no. 26, pp. 104–119.
15. Teti D.M., Candelaria M.A. *Parenting Competence: Handbook of Parenting. Volume 4: Social Conditions and Applied Parenting*. 2nd ed. London, Bornstein Publ., 2002. 409 p.
16. Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E., Wall S. *Pat-terns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, Erlbaum Publ., 1978. 167 p.
17. Glăveanu S.M. Validating a training program for paren-tal competence. *Problems of psychology in the 21st cen-tury*, 2012, vol. 2, pp. 14–20.
18. Grk M., Čokorilo R. Pedagogical competence and peda-gogical education of parents. *Practice and Theory in Systems of Education*, 2012, vol. 7, no. 3, pp. 319–332.
19. Bronfenbrenner U. *The ecology of human development*. Cambridge, Harvard University Press Publ., 1979. 330 p.
20. Belsky J., Jaffee S.R. The multiple determinants of par-enting. *Developmental psychopathology*. 2nd ed. New York, John Wiley & Sons Publ., 2006, pp. 38–85.
21. Griбанова D.Ya. Parental attitude as a component of parental competence. *Novaya paradigma sotsialno-gumanitarnogo znaniya: sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Belgorod, APNI Publ., 2018. Ch. IV, pp. 19–22.
22. Ivanova S.P. Educational potential of modern families of Pskov’s first-class schoolchildren. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2017, no. 6, pp. 108–116.
23. Markovskaya I.M. The questionnaire for the study of interaction between parents and children. *Semeynaya psikhologiya i semeynaya terapiya*, 1999, no. 2, pp. 94–108.
24. Varga A.Ya., Stolin V.V. Parental relationship test. *Psikhologicheskie testy*. Moscow, VLADOS Publ., 2001. Vol. 2, pp. 144–152.
25. Shvedovskaya A.A. The application of the “parental composition” method in the diagnostics of parent-child relationships in the preschool age. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 2005, no. 4, pp. 96–128.

**THE COMPONENTS OF PARENTAL COMPETENCE
TOWARDS THE INFANTS AND PRESCHOOL CHILDREN**

© 2018

D.Ya. Gribanova, PhD (Psychology), Associate Professor, Head of Chair of Psychology
A.A. Minina, PhD (Psychology), Associate Professor, assistant professor of Chair of Psychology
Pskov State University, Pskov (Russia)

Keywords: parenting; parental competence; components; children; early age; preschool age.

Abstract: The paper discusses the structure of parental competence. The analysis of the ideas of parental competence in the Russian sources allowed identifying its main components: the emotional acceptance and respect of a child's individuality; the consistency of specified requirements; the ability of a parent for reflection on a situation and for involvement of a child into this process; the organization of joint activity; the skill of creation of the conditions of confidence and psychological safety. The analysis of foreign sources showed that the parental competence is considered more often from the point of view of bioecological approach and is understood as the style of parenting promoting the best development of a personality in order to occupy the ecological niche in future.

The paper presents the results of the empirical study of parental competence towards the infants and preschool children carried out in the preschool institutions of Pskov and Pskov region. The study used both the famous parental attitude questionnaires and a specially developed questionnaire and the incomplete-sentence method. The authors described the components of parental competence identified during the factor analysis. It is shown that there is the specificity in the structure of parental competence depending on the age of children. The external social (family membership, number of children, age, education, status of parents, etc.), socio-economic and social-psychological factors (the lack of money, housing, the impact of street, Internet, school, broken matrimonial and parental roles) take the important place within the structure of competence of the infants' parents.

Parental competence towards the preschool children characterizes by better formedness of psychological components. Parental competence supposes the ability to resolve personal conflicts and ability to teach that their child. The authoritarianism is presented as a component of parental competence towards the infants, and the authoritativeness – towards the preschool children.

ОСОБЕННОСТИ САОМОТНОШЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

© 2018

М.Н. Дарижапова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, заведующий лабораторией инновационных технологий в области защиты детства

Д.Р. Базарова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии
Бурятский государственный университет, Улан-Удэ (Россия)

Ключевые слова: самоотношение; самоотношение государственных служащих; ценностные отношения; личностный смысл; смысловая сфера личности; личностные, смысловые образования; самоопределение; саморазвитие; самоактуализация; самосовершенствование; самореализация; акмеологическое сопровождение.

Аннотация: В статье представлены результаты и анализ эмпирического исследования, направленного на выявление влияния самоотношения личности на профессионально значимые качества человека для представителей органов государственной службы. В результате исследования выявлено, что уровень выраженности отдельных модальностей самоотношения тесно взаимосвязан со значимостью для человека той или иной жизненной сферы и его направленностью на те или иные терминальные ценности. Проведенный подробный анализ исследований самоотношения показал, что самоотношение в качестве мотивационно-смыслового образования определяет в сфере Я область «значимого». Самосознание определяет направление, имеющее тесную связь со становлением самоактуализации.

Выявлено, что в целом участники исследования заинтересованы в собственном Я, любят себя, ощущают ценность собственной личности и предполагаемую ценность своего Я для других. Одновременно они воспринимают себя как вполне самостоятельных, волевых, энергичных, надежных людей, которым есть за что уважать себя, для которых характерны относительно высокое самомнение, самоуверенность, отсутствие внутренней напряженности. Однако больше трети выборки не имеют достаточного уровня саморефлексивности, что говорит о неспособности критично оценивать себя, осознавать свои действительные достоинства и недостатки. Значительное число членов выборки склонно перекладывать вину за свои неудачи на других людей.

В целом же можно говорить о том, что большая часть участников исследования способна к глубокому проникновению в себя, построению адекватного образа Я, осознанию своих трудностей, а значит, к саморазвитию.

ВВЕДЕНИЕ

С самого зарождения современных социологических и психологических концепций в начале XX века предпринимаются попытки анализа проблематики отношений с использованием парадигмы социально-психологического подхода.

В отечественной психологии одним из наиболее значимых в рассмотрении вопросов отношений стал вклад В.Н. Мясищева, в свое время утверждавшего, что метод изучения окружающей природы заключается в изучении ее объектов в процессе их взаимодействия с окружением, следовательно, и человека во всем комплексе его свойств следует изучать через взаимодействие с окружающей его действительностью и реакциями на нее. Отличительной чертой разработанной В.Н. Мясищевым теории является то, что по отношению к связи, которая свободна от различий двух объектов, он использовал понятие «соотношение», термин же «отношение» использовался им исключительно для обозначения субъект-объектного типа связи [1].

Отношение является такой категорией, которая находит свою реализацию при взаимодействии людей с какими-либо предметами: идеальными, материальными – либо другими людьми или явлениями [2]. Именно отношения придают всем взаимоотношениям человека с окружающей действительностью эмоциональную окраску. При этом в качестве особой формы отношений может выступать полное безразличие. Следовательно, для всякой личностной связи характерны отношения – не имеет значения, какого рода эта связь: опосредованная либо непосредственная, идеальная либо физическая.

Интересна позиция Н.И. Сарджвеладзе, который считает, что невозможно рассматривать личность в качестве субстанционального образования. Ее экзистенциальный модус регулируется вовлеченностью в процессы, протекающие в обществе, а также возможностью самостоятельной установки отношений с окружающей средой и к себе самой [3]. Согласно Д.Н. Узнадзе, под установкой следует понимать готовность к действию личности, нацеленную на необходимую деятельность. Она определяется как потребностями субъекта, так и объективно складывающейся ситуацией [4].

В структуре сознания человека личностный смысл является индивидуализированным отражением субъектного опыта к объектам и явлениям действительности [5]. Смысл в контексте жизненных отношений субъекта фигурирует в качестве жизненного смысла, как динамические смысловые системы, проявляется в структуре деятельности [6]. По мнению Е.Е. Насиновской, Е.З. Басиной, А.Г. Асмолова, смысловые образования являются психическими образованиями, которые возникают в результате развития деятельности субъекта. В них находит отражение отношение индивида к миру: индивидуальное, пристрастное, выраженное в специфической форме [7, с. 219–224]. Личностные смыслы могут не осознаваться человеком, но личностные ценности всегда выступают как осознанные и принятые человеком общие элементы его жизненного смысла, то есть осознанные смысловые образования, выступающие в роли основных конституирующих личностных единиц [8]. К.А. Абульханова-Славская [9], Е.Б. Старовойтенко [10] и А.А. Деркач [11] в своих работах наглядно демонстрируют, что проведение личностью целостной

смысловой линии в деятельности и поведении принимает вид обобщенного, закономерно актуализирующего образа, концепции, жизненной модели.

П.Н. Шихирев высказывает мнение, что ценностное отношение имеет двойственную природу: оно социально по функции, заключающейся в регуляции коллективной и индивидуальной жизнедеятельности, будучи по технике существования психологичным [12]. Ценностные отношения необходимо воспринимать в качестве единства субъективного и объективного положения человека. При этом объективное выступает в качестве основы избирательной направленности человека на определенные стимулирующие активность в деятельности ценности [13]. Ценностные отношения, ценностные ориентации, личностные ценности, мотивационно-смысловые интенции – все это является смысловыми образованиями [14].

Говоря о процессе самоопределения, О.С. Анисимов считает, что это «соотнесение двух типов образов "Я", один из которых сохраняет динамику устремлений изнутри, а другой – выступает результатом выявления содержания внешнего требования ("требуемое Я")» [15, с. 64–65]. Для акмеологии большой интерес представляет идея, высказанная В.Н. Маркиным: исследовать самоотношение как намерение, включающее в себя процессы, происходящие в определенной последовательности [16].

Самосознание проявляется через эмоционально-смысловую оценку своих субъективных возможностей, которая является основанием целесообразных поступков и действий [17]. Основная цель самосознания заключается в развитии и совершенствовании личности в соответствии со сформировавшимися нравственными и социальными требованиями общества, а также осознанном применении личностных психических закономерностей с целью успешного преобразования общества и природы [18–20].

Цель работы – изучение особенностей самоотношения государственных служащих в Республике Бурятия.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЙ

В данном исследовании приняли участие 204 человека – представители органов государственной службы в возрасте от 21 года до 57 лет, проживающие в г. Улан-Удэ Республики Бурятия. Исследование было проведено в 2017 г. Особый акцент в ходе эмпирического исследования мы сделали на выявлении влияния самоотношения личности на профессионально значимые качества

человека для представителей органов государственной службы.

В качестве диагностических инструментов использованы методика исследования самоотношения (МИС) В.В. Столина, С.Р. Панталева; шкала мотивации одобрения Д. Крауна и Д. Марлоу; «Опросник терминальных ценностей» (ОТеЦ) И.Г. Сенина [3].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Нами установлено, что в целом для данной выборки характерно положительное самоотношение: «положительные» модальности находятся выше середины и в верхней трети своих значений, а «отрицательные» не поднимаются до средних значений. Полученные в ходе исследования данные мы обобщили в таблице 1.

Наибольшее абсолютное значение в структуре самоотношения участников исследования имеет самооценку (7,25), на втором месте по уровню выраженности занимает самоуверенность (7,03). Следовательно, в целом участники исследования заинтересованы в собственном Я, любят себя, ощущают ценность собственной личности и предполагаемую ценность своего Я для других. Одновременно они воспринимают себя как вполне самостоятельных, волевых, энергичных, надежных людей, которым есть за что уважать себя, для которых характерны относительно высокое самомнение, самоуверенность, отсутствие внутренней напряженности.

Третье место по уровню выраженности занимает отраженное самоотношение (6,97), что свидетельствует о достаточно высокой заинтересованности в социальном одобрении. Внешние направляющие воздействия ощущаются в выборке сильнее, чем собственная субъектность как внутренний источник активности. Это подтверждается тем, что саморукводство занимает четвертое место по уровню выраженности (6,91). Такое положение определяется спецификой государственной службы, в которой большое значение имеет учет мнений социального окружения.

В целом можно говорить о том, что по уровню выраженности самоотношения данная выборка является практически однородной, за исключением одного параметра – самообвинения. Стандартное отклонение по самообвинению (4,62) свидетельствует о том, что в выборке разброс этого параметра относительно среднего значения является наибольшим по сравнению со всеми остальными параметрами, то есть по этому показателю респонденты являются наименее однородной группой,

Таблица 1. Уровень выраженности модальностей самоотношения в выборке

№	Модальности самоотношения	Значение (в стэхах)
1	Самоценность	7,25
2	Самоуверенность	7,03
3	Отраженное самоотношение	6,97
4	Саморукводство	6,91
5	Открытость	6,57
6	Самопривязанность	6,21
7	Самопривязанность	5,88
8	Самообвинение	4,62
9	Внутренняя конфликтность	4,14

следовательно, оценки самообвинения несут больше всего информации в сравнении со всеми остальными показателями для каждого человека в данной выборке. Это является важным для организации акмеологического сопровождения процесса оптимизации самоотношения государственных служащих.

Кроме того, мы проанализировали распределение респондентов по уровням выраженности отдельных модальностей самоотношения. В результате установлено, что для подавляющего числа участников исследования характерен средний уровень всех модальностей (4–7 стэнов). Так, от 4 до 7 стэнов по шкале «самоуверенность» имеют 124 человека (60,8 %); по шкале «саморуководство» – 110 человек (53,9 %); по шкале «отраженное самоотношение» – 116 человек (56,9 %); по шкале «самоценность» – 122 человека (59,8 %); по шкале «самопрятие» – 146 человек (71,6 %); по шкале «самопривязанность» – 160 человек (78,4 %); по шкале «внутренняя конфликтность» – 124 человека (60,8 %); по шкале «самообвинение» – 122 человека (59,8 %). Низкий уровень (1–3 стэна) саморуководства, отраженного самоотношения и самопрятия был выявлен у незначительного числа респондентов – от 1 до 3 %. В то же время низкий уровень самоуверенности и самопривязанности был выявлен у 6,8 и 6,9 % респондентов соответственно. При этом высоким уровнем самоуверенности обладали 32,4 % участников исследования, а высоким уровнем самопривязанности – 14,7 %. Таким образом, нами установлено, что только для 14,7 % участников исследования характерна ригидность Я-концепции, отсутствие потребности в самоизменениях, самопреобразовании.

Необходимо подчеркнуть, что низкий уровень не был отмечен по шкале «самоценность». Средний уровень выраженности по этой шкале характерен для 59,8 % респондентов. У 82 человек, что составляет 40,2 %, по этой шкале отмечается высокий уровень, что говорит о том, что у участников исследования отсутствуют сомнения в ценности собственной личности.

Большое внимание привлекают данные, полученные по шкале «открытость». Средний уровень открытости имеют 138 человек (67,6 %), низкий – 2 человека (1 %) и высокий – 64 человека (31,4 %). Такое распределение уровней выраженности, когда больше трети выборки не имеют достаточного уровня саморефлексивности, говорит о неспособности критично оценивать себя, осознавать свои действительные достоинства и недостатки.

Нами установлено, что если «положительные» модальности самоотношения находятся преимущественно в границах среднего и высокого уровней выраженности, то «отрицательные» – в границах среднего и низкого уровней.

Низкий уровень внутренней конфликтности характерен для 37,3 % респондентов, что позволяет сделать вывод о том, что значительное число участников исследования отрицает существование проблем в своем личностно-профессиональном развитии. При этом высокий уровень внутренней конфликтности, свидетельствующий о сомнениях, несогласии с собой, отмечен только у 2 % участников исследования. В целом можно говорить о том, что большая часть участников исследования способна к глубокому проникновению в себя, построению

адекватного образа Я, осознанию своих трудностей, а значит, к саморазвитию.

Низкий уровень самообвинения был выявлен у 34,3 % респондентов. Следовательно, значительное число членов выборки склонно перекладывать вину за свои неудачи на других людей. В то же время высокий уровень самообвинения, который свидетельствует о том, что человек склонен постоянно обвинять себя во всех неудачах, готов поставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки, отмечен только у 5,9 % респондентов.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Уровень выраженности отдельных модальностей самоотношения тесно взаимосвязан со значимостью для человека той или иной жизненной сферы и его направленностью на те или иные терминальные ценности.

Подавляющее большинство участников исследования в большей или меньшей степени испытывают по отношению к самим себе симпатию, формирующую у них потребность в самосовершенствовании. В то же время для организации акмеологического сопровождения процесса оптимизации самоотношения государственных служащих необходимо обратить внимание на оценки самообвинения и саморефлексивности, так как в выборке разброс этого параметра относительно среднего значения является наибольшим по сравнению со всеми остальными параметрами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: МОДЭК, 2011. 400 с.
2. Комарова С.Л. Оптимизация отношений субъектов политической деятельности : дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 211 с.
3. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: Мецниереба, 1989. 204 с.
4. Узнадзе Д.Н. Теория установки. СПб.: Питер, 2001. 416 с.
5. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе: психолого-педагогический подход. Ростов-н/Д.: Рост. ун-т, 2003. 480 с.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 2007. 512 с.
7. Анастизи А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2009. 688 с.
8. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности. М.: Книга по Требованию, 2012. 64 с.
9. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 298 с.
10. Старовойтенко Е.Б. Психология личности в парадигме жизненных отношений. М.: Академический Проект, 2004. 256 с.
11. Деркач А.А. Акмеология. Личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1-5. Кн. 4: Развитие ценностной сферы профессионала. М.: РАГС, 2001. 483 с.
12. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 448 с.

13. Дарижапова М.Н. К вопросу об отношении и самоотношений // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. № 6. С. 44–48.
14. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Книга по Требованию, 2012. 453 с.
15. Анисимов О.С. Методологический словарь. М.: АгроВестник, 2008. 414 с.
16. Кочеткова Т.Н. Самооценка и самоотношение личности в сравнительном контексте // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики. Уфа: АЭТЕРНА, 2015. С. 164–180.
17. Gutnik L.A., Hakimzada A.F., Yoskowitz N.A., Patel V.L. The role of emotion in decision-making: A cognitive neuroeconomic approach towards understanding sexual risk behavior // Journal of Biomedical Informatics. 2016. Vol. 39. № 6. P. 720–736.
18. Чеснокова И.Н. Проблемы самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.
19. Weiner M.L. Personality: the human potential. New York: Pergamon press Inc., 2017. 224 p.
20. Дарижапова М.Н. Акмеологические особенности самоотношения личности. Улан-Удэ: БурГУ, 2016. 112 с.
7. Anastizi A., Urbina S. *Psikhologicheskoe testirovanie* [Psychological Testing]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2009. 688 p.
8. Bratus B.S. *Nravstvennoe soznanie lichnosti* [Moral consciousness of a person]. Moscow, Kniga po Trebovaniyu Publ., 2012. 64 p.
9. Abulkhanova-Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni* [Life strategy]. Moscow, Mysl' Publ., 1991. 298 p.
10. Starovoytenko E.B. *Psikhologiya lichnosti v paradigme zhiznennykh otnosheniy* [Personality psychology in the paradigm of life relations]. Moscow, Akademicheskii Proekt Publ., 2004. 256 p.
11. Derkach A.A. *Akmeologiya. Lichnostnoe i professsionalnoe razvitie cheloveka. Razvitie tsennostnoy sfery professionala* [Akmeology: personal and professional development of the individual. The development of valuable sphere of professional]. Moscow, RAGS Publ., 2001. Kn. 4, 483 p.
12. Shikhirev P.N. *Sovremennaya sotsialnaya psikhologiya* [Modern social psychology]. Ekaterinburg, Delovaya kniga Publ., 2000. 448 p.
13. Darizhapova M.N. To the issue of relation and self-attitude. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2015, no. 6, pp. 44–48.
14. Bratus B.S. *Anomalii lichnosti* [Personality anomalies]. Moscow, Kniga po Trebovaniyu Publ., 2012. 453 p.
15. Anisimov O.S. *Metodologicheskii slovar* [Methodological dictionary]. Moscow, AgroVestnik Publ., 2008. 414 p.
16. Kochetkova T.N. Self-assessment and self-attitude of a person in comparative context. *Teoreticheskie i prakticheskie aspekty psikhologii i pedagogiki*. Ufa, AETERNA Publ., 2015, pp. 164–180.
17. Gutnik L.A., Hakimzada A.F., Yoskowitz N.A., Patel V.L. The role of emotion in decision-making: A cognitive neuroeconomic approach towards understanding sexual risk behavior. *Journal of Biomedical Informatics*, 2016, vol. 39, no. 6, pp. 720–736.
18. Chesnokova I.N. *Problemy samosoznaniya v psikhologii* [The problems of self-consciousness in psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1977. 144 p.
19. Weiner M.L. *Personality: the human potential*. New York, Pergamon press Inc. Publ., 2017. 224 p.
20. Darizhapova M.N. *Akmeologicheskie osobennosti samootnosheniya lichnosti* [Acmeological features of the self-relation]. Ulan-Ude, BurGU Publ., 2016. 112 p.

REFERENCES

1. Myasishchev V.N. *Psikhologiya otnosheniy* [Relationship psychology]. Moscow, MODEK Publ., 2011. 400 p.
2. Komarova S.L. *Optimizatsiya otnosheniy subektov politicheskoy deyatel'nosti*. Dis. kand. psikhol. nauk [Optimization of relations of political activity entities]. Moscow, 2002. 211 p.
3. Sardzhveladze N.I. *Lichnost i ee vzaimodeystvie s sotsialnoy sredoy* [Personality and its Interaction with. Social Environment]. Tbilisi, Metsniereba Publ., 1989. 204 p.
4. Uznadze D.N. *Teoriya ustanovki* [Installation theory]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2001. 416 p.
5. Abakumova I.V. *Obuchenie i smysl: smysloobrazovanie v uchebnoy protsesse: psikhologo-didakticheskiy podkhod* [Education and sense: sense-creation in the educational process: psychological and didactic approach]. Rostov-on-Don, Rost. un-t Publ., 2003. 480 p.
6. Leontev D.A. *Psikhologiya smysla* [Psychology of meaning]. Moscow, Smysl Publ., 2007. 512 p.

SPECIAL ASPECTS OF SELF-PERCEPTION OF GOVERNMENT OFFICIALS

© 2018

M.N. Darizhapova, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of General and Social Psychology,
Head of Laboratory of Innovative Technologies in Childhood Protection

D.R. Bazarova, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of General and Social Psychology
Buryat State University, Ulan-Ude (Russia)

Keywords: self-perception; self-perception of government officials; value-based attitude; personal meaning; personality conceptual sphere; personal meaning formations; personal identity; self-development; self-actualization; personal growth; self-fulfillment; acmeological support.

Abstract: The paper presents the results and the analysis of the experimental study aimed at the identifying of the influence of personal self-perception on the professionally significant features of an individual for the representatives of the state service authorities. The study identified that the expressiveness level of certain self-perception modalities is closely interrelated with the significance for an individual of a certain sphere of life and his or her commitment to the certain terminal values. The detailed analysis of the studies of self-perception showed that self-perception as a motivational-conceptual formation determines the area of “significant” in self-sphere. Self-consciousness determines the direction bonded with the self-actualization formation. It is determined that, in general, the participants of the study are concerned with their self, love for yourself, feel the value of own personality and the virtual value of own personality for other people. At the same time, they percept themselves as fully independent, forceful, active and reliable people, which have the reasons to respect themselves and for which it is typical to have a higher self-esteem, confidence, and the lack of internal tension. However, more than the third part of the sample does not have the sufficient level of self-reflectiveness that proves the inability to estimate oneself critically, to realize one’s actual pros and cons. A considerable number of participants is ready to put the blame for their failures on other people.

In general, it is possible to speak about the fact that the most part of the research participants is capable of deep self-insight, the formation of adequate self-image, the consciousness of one’s difficulties, and thus of self-development.

ПЕРФЕКЦИОНИЗМ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

© 2018

О.И. Каяшева, кандидат психологических наук,
доцент кафедры нейро- и патопсихологии Института психологии им. Л.С. Выготского
Российский государственный гуманитарный университет, Москва (Россия)

Ключевые слова: перфекционизм; эмоциональное выгорание; психическое выгорание; преподаватели вуза; высшая школа.

Аннотация: Перфекционизм, как одна из характеристик личности, выражающаяся в стремлении к достижению совершенства, является дополнительным фактором риска в развитии эмоционального выгорания у преподавателей высшей школы. Согласно проведенному опросу, у большинства преподавателей вузов отношение к перфекционизму нейтральное либо положительное, несмотря на многозначную природу данного психологического феномена, при этом перфекционизм характерен для 30,61 % опрошиваемых. Среди видов перфекционизма у преподавателей высшей школы отмечаются перфекционизм, ориентированный на себя, перфекционизм, ориентированный на других, и социально предписанный перфекционизм. В статье проанализированы характеристики эмоционального выгорания преподавателей вузов по шкалам эмоционального истощения, деперсонализации и редукции профессиональных достижений; определены сложившиеся фазы тревожного напряжения, резистентности и истощения. С целью выявления взаимосвязи перфекционизма с эмоциональным выгоранием применялся метод математической статистики коэффициент ранговой корреляции Спирмена r_s , позволивший установить значимые корреляции между перфекционизмом, ориентированным на себя, и симптомом фазы тревожного напряжения – переживанием психотравмирующих обстоятельств; между перфекционизмом, ориентированным на других, и симптомами фазы резистентности – неадекватным избирательным эмоциональным реагированием, расширением сферы экономии эмоций; между перфекционизмом, ориентированным на себя, и редукцией профессиональных обязанностей; между социально предписанным перфекционизмом и симптомами фазы истощения – эмоциональным дефицитом, эмоциональной отстраненностью; между перфекционизмом, ориентированным на себя, и симптомом фазы истощения – личностной отстраненностью. Полученные результаты свидетельствуют о том, что перфекционизм является одним из факторов развития эмоционального выгорания у преподавателей высшей школы и требует дальнейшего изучения.

ВВЕДЕНИЕ

Профессиональная деятельность преподавателей вузов характеризуется высокой интенсивностью коммуникативной и эмоциональной нагрузки, потенциальными рисками возникновения конфликтных ситуаций со студентами, коллегами и администрацией вуза, большим объемом работы, связанной с оформлением документации, необходимостью выполнения учебно-методической нагрузки. В качестве внешних факторов, обуславливающих развитие психического выгорания у преподавателей высшей школы, выступает профессиональная среда, в качестве внутренних – личностные особенности [1], среди которых отмечается перфекционизм (от лат. *perfectio* – «совершенство»). Перфекционизм, как сложный психологический феномен, характеризуется стремлением человека быть совершенным, безупречным во всем [2; 3] и может приводить к различным последствиям в профессиональной деятельности: от стремления к улучшению результатов в своей работе, способствующего самосовершенствованию, саморазвитию, профессиональному росту, до навязчивого желания человека достичь завышенных стандартов, сопровождающегося чрезмерно критической оценкой своих ошибок [3].

Проблема перфекционизма изучалась зарубежными учеными с 30-х гг. XX в. Одни из первых работ, затрагивающих проблему перфекционизма, появились в психоанализе в контексте исследований невротической личности. К. Хорни полагала, что перфекционизм является межличностным защитным механизмом и неотъемлемой частью «идеализированного образа» личности,

при этом компенсация чувства собственной неполноценности подменяет реальное представление о себе на «идеальное», выступает средством самообмана и выдвигает повышенные требования к другим людям [4]. В 60–70-х гг. XX в. акцент делался на уточнении характеристик перфекционизма и его видов. Д. Хамачек в данный период предлагает различать невротический и здоровый перфекционизм [5]. Последствиями формирования невротического перфекционизма становятся депрессии [6–8], риск суицидального поведения [9], высокий уровень тревожности, страх неудачи, стыд и вина, аддиктивное поведение, психосоматические заболевания, снижение продуктивности в профессиональной деятельности и доминирование стратегии избегания [9–11]. В 80–90-х гг. XX в. было обращено внимание на особенности мышления перфекционистов («все или ничего», «генерализация стандартов» и др.). В отечественной психологии проблема стала разрабатываться с 90-х гг. XX в. и в настоящее время является недостаточно изученной. Перфекционизм исследуется и как вполне самостоятельный психологический феномен, и в контексте различных психических расстройств личности (в том числе депрессивных и тревожных [6]).

В результате обобщения зарубежных и отечественных исследований по проблеме перфекционизма нами были отмечены следующие показатели перфекционизма личности:

- высокие личные стандарты (завышенный уровень притязаний и требований человека к самому себе);
- высокие стандарты по отношению к другим людям, приводящие к конфликтам, конкуренции, нетерпимости,

враждебности и сложностям в установлении доверительных отношений;

– высокие стандарты по отношению к миру (мир должен соответствовать системе идеализированных представлений о нем перфекциониста);

– необоснованно высокое внимание к своим ошибкам и обесценивание успеха, «поляризация» оценки результата («черное – белое»);

– постоянные сомнения в правильности своих действий, что проявляется в неуверенности и возможном откладывании принятия важных решений и выполнения необходимых профессиональных задач (прокрастинация);

– подверженность влиянию родительских ожиданий, желание соответствовать ожиданиям других и повышенная чувствительность к критике, потребность в постоянных одобрении и поддержке в профессиональной деятельности;

– «организованность» (высокие требования к соблюдению формального порядка, к различным аспектам организации профессиональной деятельности и др.).

В профессиональной деятельности преподавателей вузов перфекционизм может становиться одним из факторов развития эмоционального выгорания при отсутствии необходимой рефлексии, наличия предела своего личностного или ситуативного совершенства и в сложных условиях хронического переутомления. Эмоциональное выгорание стало изучаться с 70-х гг. XX в. в профессиональной деятельности специалистов, интенсивно взаимодействующих с клиентами и пациентами в эмоционально напряженных условиях. Профессии субъект-субъектного типа составляют основную группу риска по развитию эмоционального выгорания [12; 13].

Под синдромом «эмоционального выгорания», как правило, понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения человека в профессиональной деятельности [12; 14], что рассматривается как основополагающий аспект при проведении исследований в данном направлении. В.Е. Орел уточняет представления о психическом выгорании и раскрывает его как общепрофессиональный дезадаптационный феномен, представляющий собой сложное целостное, динамическое психическое образование в единстве мотивационных, эмоциональных, когнитивных, поведенческих и соматических симптомов, формирующихся в профессиональной деятельности и отрицательно влияющих на ее результативность [15].

Несмотря на необходимость изучения эмоционального выгорания в профессиональной деятельности преподавателей высшей школы, основная часть исследований посвящена проблеме выгорания школьных учителей [16–18], что обуславливает необходимость продолжения исследований выгорания преподавателей вузов. У преподавателей с высоким уровнем перфекционизма бесплодные сверхусилия, завышенные требования к себе, к студентам, к коллегам, к выполняемой работе и к миру в целом обостряют чувство неполноценности и уязвимости. Преподаватель становится чрезвычайно внимательным к незначительным деталям, при этом упускаются наиболее важные аспекты профессиональной деятельности; специалист сомневается в эффективности своей деятельности, становится сенситивен к любой критике, «избегает неудачи», начинает терять связь со

своим «реальным Я». Наблюдаются неадекватность самооценки, оценки студентов, других преподавателей и руководства, что становится благоприятной основой для развития эмоционального выгорания. Дополнительно осложняют процесс психологической адаптации к умственной профессиональной деятельности общие условия длительного нервно-эмоционального напряжения в течение всего учебного года [19].

Цель исследования – выявление взаимосвязи перфекционизма, как характеристики личности, с эмоциональным выгоранием преподавателей высшей школы.

ВЫБОРКА И МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании приняли участие 49 преподавателей вузов г. Москвы (РГГУ, МГОУ и УРАО) – женщины в возрасте от 29 до 50 лет, ведущие психолого-педагогические и социологические дисциплины (кандидаты психологических, педагогических и социологических наук, старшие преподаватели). Работа проводилась с 2016 по 2017 г. и включала в себя метод анкетирования, психодиагностические методики: методику диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко [20], опросник «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» К. Маслач и С. Джексона (в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой для учителей и преподавателей высшей школы) [21] и многомерную шкалу перфекционизма П. Хьюитта и Г. Флетта в адаптации И.И. Грачевой (предназначенную для измерения степени общего перфекционизма (интегральный показатель) и его компонентов – перфекционизма, ориентированного на себя, перфекционизма, ориентированного на других, и социально предписанного перфекционизма) [22]. Для обработки данных применялся метод математической статистики – коэффициент ранговой корреляции Спирмена r_s .

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Согласно анкетированию преподавателей были получены следующие результаты (см. рис. 1):

– 98 % преподавателей считают свою профессию сложной и сопряженной с психическим выгоранием; испытывают высокий уровень напряжения в течение учебного года в связи с необходимостью соответствовать предъявляемым требованиям 83,67 % преподавателей;

– основными факторами выгорания в своей профессиональной деятельности преподаватели вузов считают: высокий уровень учебной и методической нагрузки (97,96 %), недостаточную заработную плату с учетом высоких требований к деятельности профессорско-преподавательского состава (63,27 %), неудобный график работы – составление расписания без учета возможностей преподавателей, наличие «окон» в расписании, изменения в расписании учебных занятий без своевременного уведомления и др. (51,02 %), высокие требования по научной работе – публикации в рецензируемых отечественных и зарубежных журналах и др. (40,82 %), плохую организацию рабочего места (30,61 %), конфликты с руководством (20,41 %), излишний контроль преподавательской деятельности в вузе (18,37 %), конфликты со студентами (16,33 %), отсутствие признания достижений и поощрения преподавателя со стороны администрации (10,2 %), противоречивость требований со стороны руководства

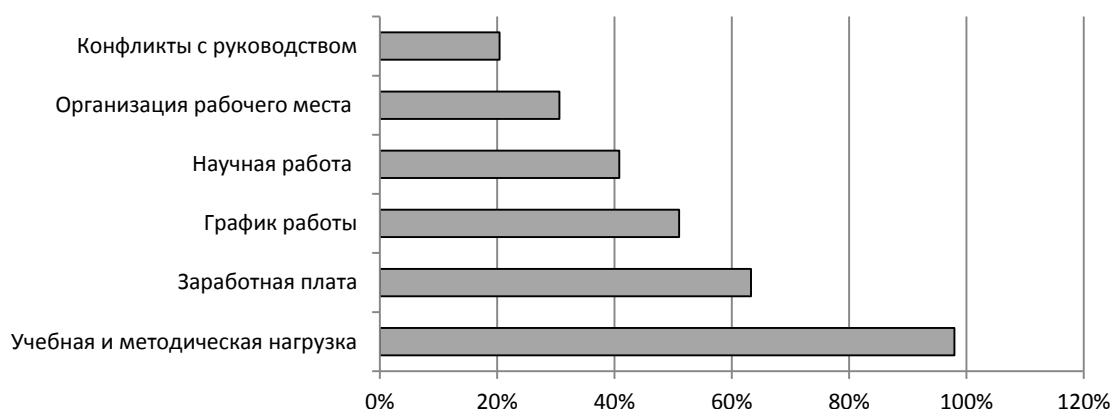


Рис. 1. Основные факторы эмоционального выгорания преподавателей высшей школы

(8,16 %), нестабильность и тяжелую психологическую атмосферу в коллективе (8,16 %), конфликты с коллегами на работе (6,12 %), проблемы с организацией места для отдыха (4,08 %), низкий уровень базовой подготовки студентов (4,08 %) и др.;

– 30,61 % преподавателей считают себя перфекционистами и отметили перфекционизм как положительное явление, 67,34 % продемонстрировали нейтральное отношение к перфекционизму, у 20,41 % отношение к перфекционизму негативное;

– считают, что выполняют свою работу на высоком уровне в течение всего учебного года 22,45 % опрошиваемых; 61,23 % отмечают, что прикладывают усилия для качественного выполнения работы, но не всегда справляются с нагрузкой; 16,33 % преподавателей полагают, что недостаточно некачественное выполнение профессиональной деятельности является для них частым явлением по различным причинам – плохого самочувствия, болезни ребенка или других близких членов семьи, плотного графика и др.

С помощью многомерной шкалы перфекционизма П. Хьюитта и Г. Флетта было определено, что высокие степени перфекционизма, ориентированного на себя, отмечаются у 20,4 % преподавателей вузов, перфекционизма, ориентированного на других, – у 36,7 %, социально предписанного перфекционизма – у 22,45 % и интегрального показателя перфекционизма – у 22,45 % (см. таблицу 1).

Исследование эмоционального выгорания (методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко) преподавателей вузов позволило установить, что фаза «тревожное напряжение» сформировалась у 32,65 % всех преподавателей, в стадии формирования – у 38,78 %, не сформировалась – у 28,57 % испытуемых (см. рис. 2). Фаза «тревожное напряжение» является

предвестником развития эмоционального выгорания личности и активизирует его механизм, появлению данной фазы способствуют длительное напряжение, негативные факторы профессиональной деятельности преподавателей вузов.

Фаза резистенции у 44,9 % преподавателей вузов сложившаяся, у 34,69 % в стадии формирования, у 20,41 % не сформировалась (см. рис. 2). Фаза резистенции характеризуется снижением энергетического тонуса организма, ослаблением нервной системы в виде эмоциональной и личностной отстраненности и проявления вегетативных и психосоматических заболеваний у преподавателей.

Фаза истощения у 40,81 % испытуемых сложившаяся, у 28,58 % в стадии формирования, у 30,61 % не сформирована (см. рис. 2). Фаза истощения свидетельствует о неблагополучии испытуемых, ослаблении их нервной системы и снижении общего тонуса. Действие защитных механизмов негативно отражается на профессиональной деятельности преподавателей высшей школы. Симптомами становятся эмоциональные дефицит и отстраненность, деперсонализация и психосоматические и психовегетативные нарушения.

Аналогичные результаты были получены по методике К. Маслач и С. Джексон (см. рис. 3). Данные по методикам, направленным на выявление эмоционального выгорания, свидетельствуют о подверженности синдрому преподавателей высшей школы и необходимости осуществления своевременных профилактических и психокоррекционных мероприятий.

Для реализации цели исследования применялся метод математической статистики – коэффициент ранговой корреляции Спирмена r_s . Между фазами эмоционального выгорания и интегральным показателем перфекционизма, перфекционизмом, ориентированным на

Таблица 1. Перфекционизм преподавателей вузов, %

Виды перфекционизма	Степень перфекционизма		
	Высокая	Средняя	Низкая
Перфекционизм, ориентированный на себя	20,40	61,23	18,37
Перфекционизм, ориентированный на других	36,70	53,10	10,20
Социально предписанный перфекционизм	22,45	63,27	14,28
Интегральный показатель перфекционизма	22,45	57,14	20,41

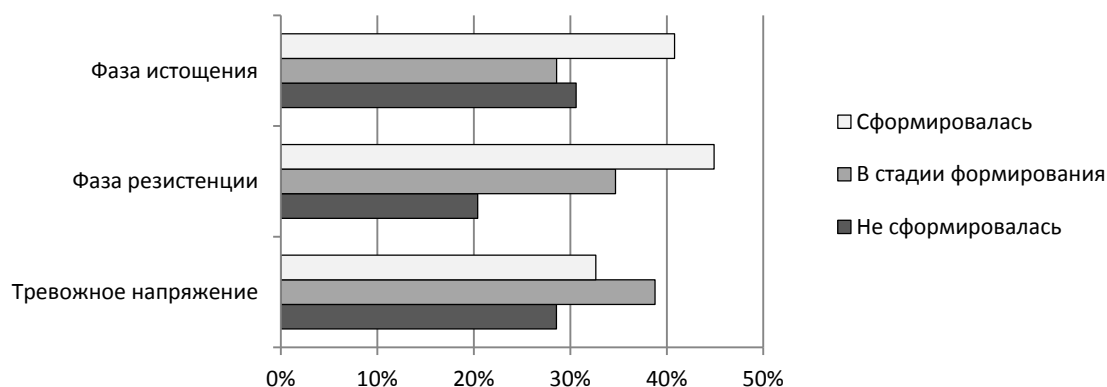


Рис. 2. Фазы эмоционального выгорания у преподавателей вузов (методика В.В. Бойко)

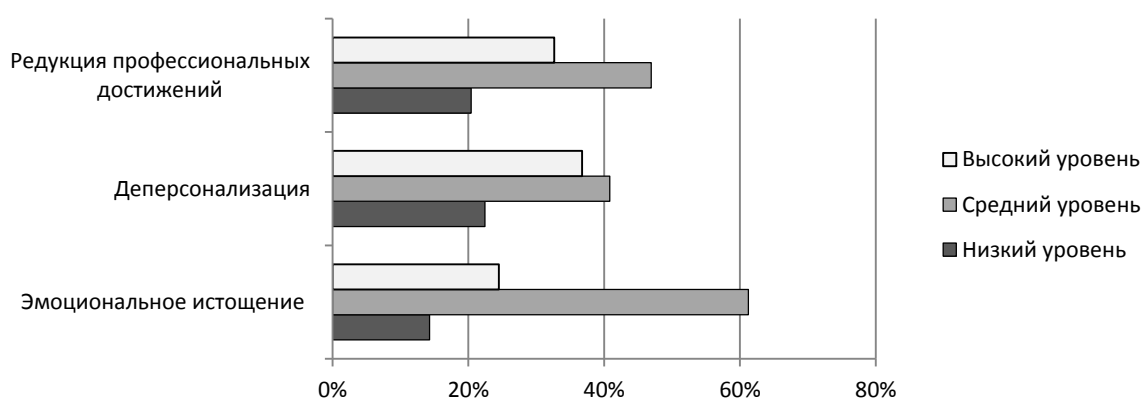


Рис. 3. Эмоциональное выгорание преподавателей вузов (методика К. Маслач и С. Джексон)

себя, перфекционизмом, ориентированным на других, и социально предписанным перфекционизмом значимые корреляции не выявлены. Значимые корреляции были определены:

– между перфекционизмом, ориентированным на себя, и симптомом фазы тревожного напряжения – переживанием психотравмирующих обстоятельств ($r_s=0,299$);

– между перфекционизмом, ориентированным на других, и симптомами фазы резистенции – неадекватным избирательным эмоциональным реагированием ($r_s=0,478$) и расширением сферы экономии эмоций ($r_s=0,309$), между перфекционизмом, ориентированным на себя, и симптомом фазы резистенции – редукцией профессиональных обязанностей ($r_s=0,291$);

– между социально предписанным перфекционизмом и симптомами фазы истощения – эмоциональным дефицитом ($r_s=0,317$), эмоциональной отстраненностью ($r_s=0,304$);

– между перфекционизмом, ориентированным на себя, и симптомом фазы истощения – личностной отстраненностью ($r_s=0,315$).

По шкалам опросника «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» К. Маслач и С. Джексон (в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой для педагогов и преподавателей высшей школы) «эмоциональное истощение», «деперсонализация», «редукция про-

фессиональных достижений» с перфекционизмом значимых корреляций не выявлено.

Итак, преподаватели высшей школы наиболее подвержены эмоциональному выгоранию, как специалисты группы профессий «человек – человек», ориентированных на субъект-субъектные отношения. Преподаватели высшей школы считают свою профессию сложной и сопряженной с психическим выгоранием. У преподавателей вузов перфекционизм, как характеристика личности, способствует развитию симптомов эмоционального выгорания.

При перфекционизме, ориентированном на себя, выражен симптом фазы тревожного напряжения – переживание психотравмирующих обстоятельств, симптом фазы резистенции – редукция профессиональных обязанностей и симптом фазы истощения – личностная отстраненность. Симптом переживания психотравмирующих обстоятельств связан с усиливающимся осознанием у преподавателей вузов психотравмирующих факторов в их профессиональной деятельности, которые являются трудно устранимыми, что проявляется в раздражительности и неудовлетворенности своей деятельностью. Неразрешимость ситуации приводит к редукции профессиональных обязанностей у преподавателей, способствующей упрощению профессиональных обязанностей, попыткам облегчить и сократить обязанности, которые не требуют эмоциональных затрат

и соответствия высоким требованиям к самому себе. Симптом личностной отстраненности (или деперсонализации) не позволяет преподавателям качественно выполнять свои профессиональные обязанности в связи с утратой интереса к субъектам профессиональной деятельности и снижением значимости социальной ценности своей деятельности.

При перфекционизме, ориентированном на других (высокие стандарты по отношению к другим людям), проявляются симптомы фазы резистенции – неадекватное избирательное эмоциональное реагирование и расширение сферы экономии эмоций. Симптомы приводят к снижению качества межличностного взаимодействия преподавателей вузов в связи с использованием ими ряда защитных механизмов и пресыщением общением в профессиональной деятельности.

Социально предписанный перфекционизм способствует развитию симптомов фазы истощения – эмоционального дефицита и эмоциональной отстраненности, которые позволяют преподавателям вузов эмоционально исключаться из профессиональной деятельности, проявлять равнодушие и безразличие к субъектам образовательного процесса. Данные аспекты в первую очередь негативно сказываются на взаимодействии между преподавателями и студентами и ведут к снижению качества обучения.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

1. Эмоциональное выгорание преподавателей высшей школы представляет собой сложную проблему, требующую своевременной профилактики и осуществления психокоррекционных мероприятий. Основными факторами эмоционального выгорания преподаватели считают высокую учебную и методическую нагрузку, недостаточную заработную плату, график работы, не учитывающий возможности работника, высокие требования по научной работе, сложности с организацией рабочего места и конфликты с руководством. Неблагоприятная ситуация отмечается у преподавателей вузов по фазам и симптомам эмоционального выгорания, по шкалам «эмоциональное истощение», «деперсонализация» и «редукция профессиональных обязанностей».

2. Перфекционизм является одним из факторов эмоционального выгорания преподавателей вузов. При перфекционизме, ориентированном на себя, выражен симптом фазы тревожного напряжения – переживание психотравмирующих обстоятельств, симптом фазы резистенции – редукция профессиональных обязанностей и симптом фазы истощения – личностная отстраненность. При перфекционизме, ориентированном на других, проявляются симптомы фазы резистенции – неадекватное избирательное эмоциональное реагирование и расширение сферы экономии эмоций. Социально предписанный перфекционизм способствует развитию у преподавателей высшей школы симптомов фазы истощения – эмоционального дефицита и эмоциональной отстраненности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каяшева О.И., Виноградова Г.А. Факторы психического выгорания преподавателей высшей школы // Практическая психология в России и за рубежом:

- сборник научных трудов Российского университета транспорта. СПб.: НИЦ АРТ, 2018. С. 43–49.
2. Flett G., Blankstein K., Hewitt P., Koledin S. Components of perfectionism and procrastination in college students // *Social Behavior and Personality*. 1992. № 20. P. 85–94.
 3. Гараян Н.Г. Психологические модели перфекционизма // *Вопросы психологии*. 2009. № 5. С. 74–83.
 4. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию. М.: Академический проект, 2008. 400 с.
 5. Hamachek D.E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism // *Psychology*. 1978. № 15. P. 27–33.
 6. Гараян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю. Перфекционизм, депрессия, тревога // *Московский психотерапевтический журнал*. 2001. № 4. С. 18–48.
 7. Cheng P., Dolsen M., Girz L., Rudowski M., Chang E., Deldin P. Understanding Perfectionism and Depression in an Adult Clinical Population: Is Outcome Expectancy Relevant to Psychological Functioning? // *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 75. P. 64–67.
 8. Sherry S.B., Richards J.E., Sherry D.L., Stewart S.H. Self-Critical Perfectionism Is a Vulnerability Factor for Depression but Not Anxiety: A 12-month, 3-wave longitudinal study // *Journal of Research in Personality*. 2014. Vol. 52. P. 1–5.
 9. Adkins K., Parker W. Perfectionism and suicidal preoccupation // *Journal of personality*. 1996. № 3. P. 536–546.
 10. Luo J., Forbush K.T., Williamson J.A., Markon K.E., Pollack L.O. How Specific Are the Relationships between Eating Disorder Behaviors and Perfectionism? // *Eating Behaviors*. 2013. Vol. 14. P. 291–294.
 11. Mendi E., Eldeleklioglu J. Parental Conditional Regard, Subjective Well-Being and Self-Esteem: The Mediating Role of Perfectionism // *Psychology*. 2016. Vol. 7. № 10. P. 1276–1295.
 12. Maslach C. Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon // *Job stress and burnout*. Beverly Hills: Sage, 1982. P. 29–40.
 13. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // *Вопросы психологии*. 1994. № 6. С. 57–64.
 14. Залевский Г.В., Галажинский Э.В., Умняшкина С.В. Синдром эмоционального выгорания как проблема самоактуализации личности (в сфере помогающих профессий) // *Сибирский психологический журнал*. 2001. № 14-15. С. 68–71.
 15. Орел В.Е. Особенности проявления психологического выгорания в мотивационной сфере личности // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2005. № 1. С. 55–62.
 16. Merida-Lopez S., Extremera N. Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review // *International Journal of Educational Research*. 2017. Vol. 85. P. 121–130.
 17. Pietarinen J., Pyhältö K., Soinic T., Salmela-Aro K. Reducing teacher burnout: a socio-contextual approach // *Teaching and teacher education*. 2013. Vol. 35. P. 62–72.
 18. Lauerma F., König J. Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between

- general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout // *Learning and Instruction*. 2016. Vol. 45. P. 9–19.
19. Черкашина Е.Ю., Высоцкая Н.В. Предварительные итоги исследования эмоционального выгорания педагогов высшей школы // *Теория и практика общественного развития*. 2015. № 18. С. 24–26.
 20. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
 21. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
 22. Грачева И.И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта» // *Психологический журнал*. 2006. № 6. С. 73–81.
- REFERENCES**
1. Kayasheva O.I., Vinogradova G.A. Factors of mental burnout of the higher school teachers. *Prakticheskaya psikhologiya v Rossii i za rubezhom: sbornik nauchnykh trudov Rossiyskogo universiteta transporta*. Sankt Petersburg, NITs ART Publ., 2018, pp. 43–49.
 2. Flett G., Blankstein K., Hewitt P., Koledin S. Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality*, 1992, no. 20, pp. 85–94.
 3. Garanyan N.G. Psychological models of perfectionism. *Voprosy psikhologii*, 2009, no. 5, pp. 74–83.
 4. Khorni K. *Nevroz i lichnostnyy rost. Borba za samorealizatsiyu* [Neurosis and human growth: the struggle toward self-realization]. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 2008. 400 p.
 5. Hamachek D.E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 1978, no. 15, pp. 27–33.
 6. Garanyan N.G., Kholmogorova A.B., Yudeeva T.Yu. Perfectionism, depression, anxiety. *Moskovskiy psikhoterapevticheskii zhurnal*, 2001, no. 4, pp. 18–48.
 7. Cheng P., Dolsen M., Girz L., Rudowski M., Chang E., Deldin P. Understanding Perfectionism and Depression in an Adult Clinical Population: Is Outcome Expectancy Relevant to Psychological Functioning? *Personality and Individual Differences*, 2015, vol. 75, pp. 64–67.
 8. Sherry S.B., Richards J.E., Sherry D.L., Stewart S.H. Self-Critical Perfectionism Is a Vulnerability Factor for Depression but Not Anxiety: A 12-month, 3-wave longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 2014, vol. 52, pp. 1–5.
 9. Adkins K., Parker W. Perfectionism and suicidal preoccupation. *Journal of personality*, 1996, no. 3, pp. 536–546.
 10. Luo J., Forbush K.T., Williamson J.A., Markon K.E., Pollack L.O. How Specific Are the Relationships between Eating Disorder Behaviors and Perfectionism? *Eating Behaviors*, 2013, vol. 14, pp. 291–294.
 11. Mendi E., Eldeleklioglu J. Parental Conditional Regard, Subjective Well-Being and Self-Esteem: The Mediating Role of Perfectionism. *Psychology*, 2016, vol. 7, no. 10, pp. 1276–1295.
 12. Maslach C. Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. *Job stress and burnout*. Beverly Hills, Sage Publ., 1982, pp. 29–40.
 13. Formanyuk T.V. “Emotional burnout” syndrome as an indicator of professional maladaptation of a teacher. *Voprosy psikhologii*, 1994, no. 6, pp. 57–64.
 14. Zalevskiy G.V., Galazhinskiy E.V., Umnyashkina S.V. Emotional burnout syndrome as a problem self-actualization of the personality (in the area of caring professions). *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal*, 2001, no. 14–15, pp. 68–71.
 15. Orel V.E. Special aspects of psychological burnout manifestation in the motivational sphere of a person. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2005, no. 1, pp. 55–62.
 16. Merida-Lopez S., Extremera N. Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 2017, vol. 85, pp. 121–130.
 17. Pietarinena J., Pyhältöb K., Soinic T., Salmela-Aro K. Reducing teacher burnout: a socio-contextual approach. *Teaching and teacher education*, 2013, vol. 35, pp. 62–72.
 18. Lauerma F., König J. Teachers’ professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 2016, vol. 45, pp. 9–19.
 19. Cherkashina E.Yu., Vysotskaya N.V. The interim results of the research of university professors’ burnout. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 2015, no. 18, pp. 24–26.
 20. Vodopyanova N.E., Starchenkova E.S. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika* [Burnout syndrome: assessment and prevention]. 2nd ed. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2009. 336 p.
 21. Vodopyanova N.E. *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnostics of stress]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2009. 336 p.
 22. Gracheva I.I. Customization of the technique “Multidimensional scale of perfectionism” of P. Hewitt and G. Flett. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2006, no. 6, pp. 73–81.

**PERFECTIONISM AS A FACTOR OF DEVELOPMENT
OF THE SYNDROME OF EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS OF A HIGHER SCHOOL**

© 2018

O.I. Kayasheva, PhD (Psychology),
assistant professor of Chair of Neuro- and Pathopsychology of L.S. Vygotsky Institute of Psychology
Russian State University for the Humanities, Moscow (Russia)

Keywords: perfectionism; emotional burnout; mental burnout; university teachers; higher school.

Abstract: Perfectionism, as one of the characteristics of an individual, expressed in the pursuit of perfection, is an additional risk factor in the development of emotional burnout of the higher school teachers. According to the survey, the majority of university teachers have a neutral or positive attitude to perfectionism, despite the ambiguous nature of this psychological phenomenon, while perfectionism is a characteristic of 30.61 % of respondents. Among the types of perfectionism of the higher school teachers, self-oriented perfectionism, other-oriented perfectionism, and socially prescribed perfectionism are noted. The paper analyzes the characteristics of emotional burnout of the university teachers according to the scales of emotional exhaustion, depersonalization, and reduction of professional achievements; identifies the current phases of anxiety, resistance, and exhaustion. To identify the relationships of perfectionism with the emotional burnout, the method of mathematical statistics – Spearman rank correlation coefficient r_s was used, which allowed establishing the significant correlations between the self-oriented perfectionism and the symptom of the anxiety stress phase – the experience of psycho-traumatic circumstances; between the other-oriented perfectionism and the symptoms of the resistance phase – inadequate selective emotional response, the expansion of the emotional thriftiness sphere; between the self-oriented perfectionism and the reduction of professional duties; between the socially prescribed perfectionism and the symptoms of the exhaustion phase – the emotional deficiency, emotional detachment; between the self-oriented perfectionism and the symptom of the exhaustion phase – personal detachment. The results show that perfectionism is one of the factors of the emotional burnout development among the higher school teachers and requires further study.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПРОСОЦИАЛЬНЫХ ФОРМ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ

© 2018

О.А. Черкаева, аспирант кафедры социальной психологии образования и развития
Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского, Саратов (Россия)

Ключевые слова: личность; социальная активность; формы социальной активности; просоциальная активность; волонтерство; социально-психологические факторы; молодежь.

Аннотация: Статья посвящена изучению социально-психологических факторов просоциальных форм активности молодежи Саратова и Саратовской области. В настоящее время в работе с молодежью и в деятельности молодежных объединений актуальной задачей становится формирование просоциального поведения молодых людей, в современном обществе возрастает роль волонтерского движения. В статье анализируются подходы к пониманию социальной активности как одной из центральных характеристик личности молодежи. Дано определение просоциальной активности как многофакторного образования личности. Представлены результаты эмпирического исследования социально-психологических факторов просоциальных форм активности молодежи, выполненного на пропорционально подобранных выборках ($N=100$, 50 % респондентов активно участвуют в благотворительной и волонтерской деятельности, 50 % не заинтересованы в безвозмездной общественно полезной деятельности, средний возраст – 21,9). Установлено, что доминирующей формой проявления активности современной молодежи является просоциальная. Выявлены существенные различия относительно некоторых видов социальной активности: альтруистического, досугового, интернет-сетевое, образовательно-развивающего, социально-экономического. Особое внимание уделено изучению типов просоциального поведения: уступчивого, экстренного, альтруистического, эмоционального и публичного. Зафиксирована высокая степень выраженности двух последних типов просоциального поведения у второй группы участников исследования. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о высоком уровне социально-психологических установок волонтеров в мотивационной сфере, ориентированных на альтруизм.

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития общества все актуальнее становится изучение социальной активности молодежи, в том числе факторов, определяющих просоциальный характер этой активности. Возникает проблема формирования нового типа личности, личности просоциальной, готовой к оказанию безвозмездной, благотворительной помощи.

Социальная активность, как совокупность связей человека с социальной средой, широко рассматривается исследователями: как совокупность форм человеческой деятельности, сознательно ориентированной на решение задач, стоящих перед обществом, социальной группой в данный исторический период; как интегрирующая внешние и внутренние условия деятельность личности; как побудитель к деятельности, как свойство личности на определенном этапе ее формирования и развития, как результат социально ценной деятельности [1; 2].

Л.Г. Черепанова определяет понятие социальной активности как свойство человека, осуществляющего деятельность под влиянием внутренних и внешних факторов, направленную вовне и имеющую различные продуктивные формы проявления [3]. Социальная активность рассматривается с точки зрения особой характеристики личности, связанной с интенсификацией целенаправленности, мотивации, осознанности; наличием таких свойств, как инициативность и ситуативность; направленностью на прогрессивное преобразование окружающей среды и самой личности; наличием собственной позиции по отношению к событиям в жизни общества [4–6]. Также социальная активность предполагает способность человека производить общественно

значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры, проявляющуюся в творчестве, волевых актах, общении, поведении [7].

Социальная активность молодежи в современном мире становится важным ресурсом общественных преобразований [8]. По данным исследования Е.С. Соколовой, молодежь проявляет социальную активность для того, чтобы научиться чему-то полезному, получить новые навыки и знания, совершенствовать свои умения в различных сферах деятельности [9]. Е.Е. Бочарова отмечает важность изучения социальной активности как одной из центральных характеристик проявления субъектной позиции личности в выборе и реализации ее жизненных перспектив, что особенно важно у представителей молодежи [10]. «Направляющими» социальной активности являются ценностно-смысловые, мотивационные характеристики личности [11]. О.А. Селиванова, в свою очередь, указывает на необходимость повышения социальной активности молодежи (не просто активности в обществе, а активности, имеющей социально полезную направленность), создания условий для перехода молодежи в социально активную позицию [12]. По результатам эмпирического исследования И.В. Арндачук, доминирующие формы социальной активности у молодых людей – досуговая, интернет-сетевая, образовательно-развивающая, а у молодежи в возрасте 18 лет – 21 года – еще и духовная. Альтруистическая, социально-политическая и гражданская формы активности носят ситуативный характер; религиозная, субкультурная, протестная и радикально-протестная формы активности в целом характеризуются низкой степенью проявления [13].

Относительно критерия направленности социальная активность делится на просоциальную, асоциальную и антисоциальную. Н.В. Кухтова определяет просоциальную активность как действия, которые приносят пользу другим людям, но не имеют очевидной пользы для людей, их совершающих [14]. Под просоциальным поведением, в свою очередь, понимается системная совокупность действий, которые полезны для общества, включают помогающее поведение, альтруизм и сотрудничество [15]. Установка на альтруизм является важным фактором становления просоциального поведения личности, важной стороной ее морального развития и во многом определяет особенности ее просоциальной активности [16].

В последнее время формирование просоциального поведения становится одной из важных задач в социальной работе с молодежью и в деятельности молодежных объединений, общественных организаций. Волонтеры превращаются в значительный человеческий ресурс, создающий условия для дальнейшего институционального развития этих организаций [17]. Изучение просоциальной активности волонтеров О.О. Поляковой позволило сделать вывод о том, что у них преобладает альтруистическая позиция на основе бескорыстной доброты, внутренние мотивы: активная жизненная позиция, осознание значимости выполняемой работы [18]. Рассматривая просоциальную активность в контексте нашего исследования как многофакторное образование, необходимо выделить внешние (социальные нормы и ценности) и внутренние факторы, которые обуславливаются личностными установками и интересами.

Таким образом, социальная активность, выражаемая в определенных видах деятельности и поведения молодежи, является общественно полезной и личностно значимой. Она влияет на формирование самостоятельной, ответственной, социально зрелой личности молодого человека, выступает как база для реализации личностного, в том числе творческого, потенциала молодежи. Социальная активность – это, кроме того, основа для успешного конструирования образа жизни современных молодых людей, в рамках которого удастся поддерживать и прогрессивно развивать систему общественных отношений, норм и ценностей.

Цель исследования – выявление социально-психологических факторов просоциальных форм активности молодежи.

ВЫБОРКА И МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование выполнено на пропорционально подобранной выборке представителей молодежи Саратова и Саратовской области: 50 % респондентов активно участвуют в благотворительной и волонтерской деятельности (экспериментальная группа) и 50 % не заинтересованы в безвозмездной общественно полезной деятельности (контрольная группа); г. Саратов и г. Красноармейск, Саратовская область; $N=100$, возраст 18–26 лет. Для изучения проявлений просоциального поведения применена методика «Измерение просоциальных тенденций» (Г. Карло и Б.А. Рэндалл), адаптированная Н.В. Кухтовой [19]. Посредством нее мы получили возможность оценить шесть различных типов просоциального поведения: уступчивого, публичного, анонимного, экстремного, эмоционального, альтруистического. Для диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере использован тест О.Ф. Потёмкиной (часть 1) [20]. Для выявления параметров и основных форм социальной активности личности применена анкета, разработанная исследователями СГУ им. Н.Г. Чернышевского (кафедра социальной психологии развития и образования) [21].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Обратимся к данным, полученным на основе межгруппового сравнительного анализа (по t -критерию Стьюдента) основных форм и видов социальной активности представителей изучаемых выборок (таблица 1).

Социальная активность молодежи обуславливается несколькими факторами: потребностью в общении, в самореализации, в идентификации себя с социальными группами, в самостоятельной деятельности. Движущими факторами социальной активности выступают не все потребности, а лишь те, удовлетворение которых имеет социальное значение [22].

Следует отметить существенные различия на достоверно значимом уровне относительно следующих видов социальной активности: альтруистической, досуговой,

Таблица 1. Сравнительный анализ средних показателей форм социальной активности личности молодежи (по t -критерию Стьюдента, $N=100$)

Формы социальной активности	Экспериментальная группа	Контрольная группа	t_{st}
Альтруистическая	4,18	2,80	9,31*
Досуговая	3,70	2,48	6,78*
Социально-политическая	2,18	2,04	0,79
Интернет-сетевая	3,90	2,98	4,39*
Гражданская	2,48	2,28	1,08
Социально-экономическая	2,74	3,34	2,52*
Образовательно-развивающая	3,56	2,90	3,21*
Духовная	2,78	2,54	1,18
Протестная	1,10	1,44	3,24*
Радикально-протестная	1,10	1,04	1,17
Субкультурная	1,56	1,46	0,58

Примечание: * $p \leq 0,05$.

интернет-сетевой, образовательно-развивающей, протестной. Прежде всего интерес вызывают существенные различия относительно показателей альтруистической деятельности ($tst=9,31$, при $p\leq 0,05$). Представители волонтерского движения занимают гораздо более активную позицию в социально полезной деятельности. В целом суть альтруизма заключается в бескорыстной помощи другому человеку. В психологии под альтруистическим поведением понимается такое поведение, при котором человек действует, предполагая, что благодаря его действиям у Другого будет устранено нежелательное состояние [23]. Наиболее распространенными формами альтруистической активности могут выступать волонтерство, донорство, пожертвования, наставничество.

Нами были выявлены различия выраженности показателей досуговой деятельности ($tst=6,78$, при $p\leq 0,05$), подразумевающей участие в деятельности организаций и объединений, направленных на создание деятельности развлекательного характера (творческие студии, тематические вечера, совместный отдых), участие в деятельности, направленной на поиск новых социальных контактов. Высокий уровень участия в данном виде социальной активности также показали представители волонтеров.

Интернет-сетевая активность предполагает участие в различных сетевых группах и сообществах политического, развлекательного характера, досуговой направленности или профессионального характера (комментарии, предложение постов и публикаций, открытое выражение собственного мнения и позиции в виртуальной среде, такой как социальные сети, блоги, «живые журналы»). По рассматриваемому виду социальной активности мы также выявили различия на достоверно значимом уровне ($tst=6,78$, при $p\leq 0,05$), при этом наиболее высокие показатели снова присущи молодежи первой выборки.

По результатам сравнительного анализа выявлены достоверно значимые различия между показателями образовательно-развивающей активности исследуемых выборок ($tst=3,21$, при $p\leq 0,05$), характеризующейся направленностью на развитие личности и приобретение новых навыков. Можно предположить частое участие волонтеров в различных образовательных клубах, форумах, конкурсах, тренингах и мастер-классах.

Особый интерес вызывают полученные различия показателей социально-экономической активности ($tst=2,52$, при $p\leq 0,05$). Об уровне данной активности мы можем судить по участию молодежи в экономических объединениях и организациях, сетевых сообществах, целью которых является получение прибыли (биржевая

игра, вклады, опционы и прочие виды совместной экономической деятельности, направленной на получение прибыли). По данному параметру на первый план выходят представители молодежи, не связанные с волонтерской деятельностью. Молодые люди стремятся к экономической независимости, самостоятельности, личному распоряжению средствами и ресурсами для осуществления своих намерений и реализации целей.

Обнаружены достоверно значимые различия показателей протестной активности между представителями исследуемых групп ($tst=3,24$, при $p\leq 0,05$). Рассматриваемая форма активности, в нашем понимании, обуславливается участием в деятельности организаций или объединений протестной направленности, участием в митингах, шествиях, акциях протестной направленности, открытым выражением протестной позиции, в том числе и через средства коммуникации, интернет, а также прочие формы активности, связанные с выражением протеста. Отметим, что более высокими показателями отличились представители второй исследуемой группы.

Обратимся к рассмотрению структурной организации просоциальных тенденций (таблица 2).

Шкала «Уступчивое просоциальное поведение» отражает тенденцию оказания помощи в связи с просьбой. Отметим, что нами выявлены различия между показателями исследуемых выборок ($tst=5,57$, при $p\leq 0,05$). Более высокие показатели присущи представителям волонтерства. Мы полагаем, что взаимные просьбы и их удовлетворение являются едва ли не самым распространенным видом социального взаимодействия, так как ни один человек не может обойтись без того, чтобы не обращаться к другим с какими-то просьбами. Именно на это направлена волонтерская деятельность.

Вместе с тем нами была выявлена низкая выраженность публичного просоциального поведения волонтеров, в то время как представителям второй группы необходима оценка действия со стороны других людей, им нужно знать мнение значимых для них людей или общественное мнение в целом об их поступке. Мы можем предположить, что мотивом помощи для них служит желание предстать перед окружающими людьми в лучшем свете.

Экстренное просоциальное поведение также проявляется по-разному ($tst=3,05$, при $p\leq 0,05$). Данный тип поведения касается проявления просоциальных поступков в чрезвычайных и трудных ситуациях. Человек оказывает помощь просто потому, что другой человек нуждается в помощи, и ему приятно оказывать помощь в связи со сложившейся ситуацией. Именно такие характеристики и свойственны волонтерам.

Таблица 2. Сравнительный анализ выраженности типов просоциального поведения молодежи (по t-критерию Стьюдента, N=100)

Тип просоциального поведения	Экспериментальная группа	Контрольная группа	tst
Уступчивое	7,44	5,88	5,57*
Публичное	6,84	9,50	5,52*
Анонимное	10,96	11,62	0,96
Экстренное	10,62	9,34	3,05*
Эмоциональное	15,68	17,84	2,24*
Альтруистическое	21,94	17,92	4,74*

Примечание: * $p\leq 0,05$.

Таблица 3. Сравнительный анализ выраженности социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере (по t-критерию Стьюдента, N=100)

Социально-психологическая установка	Экспериментальная группа	Контрольная группа	tst
Ориентация на процесс	6,1	5,8	0,85
Ориентация на результат	6,5	5,8	1,94
Ориентация на альтруизм	7,1	4,9	7,50*
Ориентация на эгоизм	4,5	5,4	0,82

Примечание: * $p \leq 0,05$.

Особый интерес представляет шкала «Эмоциональное просоциальное поведение», ориентированная на оказание помощи людям, нуждающимся в эмоциональной поддержке, и участие в ситуациях, в которых оказание помощи эмоционально окрашено.

Важно отметить, что в данном случае показатели выше у представителей молодежи, не имеющих отношения к волонтерству ($tst=2,24$, при $p \leq 0,05$). Просоциальное поведение проявляется в эмоциональном сопереживании внутреннему состоянию нуждающегося в помощи человека и состоянию, улучшающемуся в результате осуществления субъектом действия помощи, что, на наш взгляд, говорит о присущем каждому человеку чувстве эмпатии.

По шкале «Альтруистическое просоциальное поведение» получились вполне предсказуемые результаты: сравнительный анализ типов показал достоверно значимые различия ($tst=4,74$, при $p \leq 0,05$). Данные показатели снова подчеркивают просоциальную, альтруистическую активность молодежи, относящейся к волонтерам.

Важные значения для нашего исследования отразились в показателях альтруизма. Обращаясь к данным, полученным на основе межгруппового сравнительного анализа выраженности социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере (таблица 3), необходимо отметить, что именно по данному критерию сравнительный анализ показал достоверно значимые различия между изучаемыми группами ($tst=7,5$ при $p \leq 0,05$). Интерпретация полученных результатов позволяет утверждать, что при больших значениях по шкале человек имеет установку на альтруизм, на то, чтобы действовать, прежде всего, на пользу другим, часто в ущерб себе.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

1. Доминирующей формой проявления активности современной молодежи является просоциальная.

2. Выявлен высокий уровень социальной активности, в том числе просоциальной, волонтеров в различных сферах общественной жизни. Следует отметить существенные различия на достоверно значимом уровне относительно альтруистической, досуговой, интернет-сетевой, образовательно-развивающей, протестной социальной активности; при этом высокие показатели по данным параметрам присущи представителям экспериментальной группы. Высокой социально-экономической активностью обладают представители контрольной группы.

3. Для волонтеров характерно уступчивое, экстренное, альтруистическое поведение, для контрольной группы – эмоциональное и публичное.

4. У представителей волонтерства выявлен высокий уровень социально-психологических установок в мотивационной сфере, ориентированных на альтруизм.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта (№ 18-18-00298).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Щемелева И.И. Социальные технологии управления социальной активностью студенческой молодежи // Вопросы управления. 2016. № 4. С. 86–92.
- Залуцкая С.Ю., Панина С.В. Содержание профессионально-личностных компетенций обучающегося: творческие способности и социальная активность личности // Вестник Якутского государственного университета. 2009. Т. 6. № 1. С. 61–65.
- Черепанова Л.Г. Социальная активность и ее аспекты // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2009. № 3. С. 60–63.
- Васильева Е., Малыгина А. Активность студентов как показатель их социализации и социальной компетенции // Alma mater (Вестник высшей школы). 2007. № 7. С. 18–22.
- Лисовский В.Т. Социальные проблемы обучения и воспитания // Российское студенчество на рубеже веков: материалы Всероссийского студенческого форума. М.: Логос, 2001. С. 123–129.
- Шаламова Л. Студенческое самоуправление как фактор социальной активности молодежи // Высшее образование в России. 2007. № 8. С. 72–74.
- Наскидаева Е.Х., Амбарцумян А.А. Проблема социальной активности студентов ВУЗа // Управление качеством образовательного процесса в высшей школе в условиях реформирования: материалы Международной научной конференции. Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 2017. С. 269–273.
- Лабунская В.И., Волгина С.В. Социальная активность молодежи как детерминанта социально-экономического развития среднего города (на примере города Волгодонска) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. 2016. № 3. С. 147–155.
- Соколова Е.С. Социальная активность современной российской молодежи // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 1. С. 197–202.
- Бочарова Е.Е. Границы социальной активности и субъективное благополучие молодежи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2012. № 3. С. 5–11.

11. Шамионов Р.М. Этнопсихологические детерминанты взаимосвязи социальной активности и субъективного благополучия личности // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2014. № 1. С. 134–146.
12. Селиванова О.А. Социально-психологическая характеристика компонентов региональной системы развития социальной активности молодежи // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2010. № 5. С. 29–35.
13. Арендчак И.В. Динамика ценностно-смысловых характеристик социальной активности современной молодежи // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 3. С. 287–307.
14. Кухтова Н.В., Домарацкая Н.В. Просоциальное поведение специалистов, ориентированных на оказание помощи: теоретические основы и методики изучения. Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2011. 49 с.
15. Гришунина Е.В., Пятакова Е.Н. Особенности личности волонтеров // Вопросы психологии. 2014. № 5. С. 71–78.
16. Морозикова И.В. Просоциальное поведение и установки личности в ситуации жизненной неопределённости нестабильности // Личность в пространстве и времени. 2017. № 6. С. 127–130.
17. Зарубина Ю.Н., Албегов Ф.Г. Мотивация добровольчества у студенческой молодежи как формы ее занятости // Вестник социально-политических наук. 2012. № 11. С. 39–42.
18. Полякова О.О. Просоциальные аспекты волонтерской деятельности современной молодежи // Развитие социального пространства России: новые вызовы и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Саранск: Научный центр социально-экономического мониторинга, 2018. С. 253–259.
19. Кухтова Н.В. Адаптация методики «Измерение просоциальных тенденций» (Г. Карло, Б.А. Рэндалл) // Вестник Гродненского государственного университета им. Янки Купалы. Серия: Философия. Педагогика. Психология. 2011. № 2. С. 102–107.
20. Райгородский Д.Я. Психодиагностика персонала: методики и тесты. Самара: Бахрах-М, 2007. 439 с.
21. Бочарова Е.Е. Регулятивные и мировоззренческие факторы различных форм социальной активности молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7. № 4. С. 324–334.
22. Серегин А.Н. Методика исследования социальной активности студенческой молодежи // Социология и общество: пути взаимодействия: тезисы докладов и выступлений на III Всероссийском социологическом конгрессе. М.: Ин-т социологии РАН, 2008. С. 11–19.
23. Пайнс Э., Масляк К. Практикум по социальной психологии. СПб.: Питер, 2000. 528 с.
24. Zalutskaya S.Yu., Panina S.V. Content of student's professional and personality competences: person's creative abilities and social activity. *Vestnik Yakutskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2009, vol. 6, no. 1, pp. 61–65.
25. Cherepanova L.G. Social activity and its aspects. *Gumanitarnyy vektor. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2009, no. 3, pp. 60–63.
26. Vasileva E., Malygina A. The activity of the students as a marker of their socialization and social competence. *Alma mater (Vestnik vysshey shkoly)*, 2007, no. 7, pp. 18–22.
27. Lisovskiy V.T. Social problems of training and education. *Rossiyskoe studenchestvo na rubezhe vekov: materialy Vserossiyskogo studencheskogo foruma*. Moscow, Logos Publ., 2001, pp. 123–129.
28. Shalamova L. Student self-government as a factor of social activity of youth. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2007, no. 8, pp. 72–74.
29. Naskidaeva E.Kh., Ambartsumyan A.A. The problem of social activity students. *Upravlenie kachestvom obrazovatel'nogo protsessa v vysshey shkole v usloviyakh reformirovaniya: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Vladikavkaz, Severo-Osetinskiy gosudarstvennyy universitet im. K.L. Khetagurova Publ., 2017, pp. 269–273.
30. Labunskaya V.I., Volgina S.V. Youth social activity as a determinant of socio-economic development of the middle city (on example of city Volgodonsk). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika. Sotsiologiya. Menedzhment*, 2016, no. 3, pp. 147–155.
31. Sokolova E.S. Social Activity of Contemporary Russian Youth. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 2011, no. 1, pp. 197–202.
32. Bocharova E.E. Boundaries of the youngsters' social activity and subjective well-being. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki*, 2012, no. 3, pp. 5–11.
33. Shamionov R.M. Ethnopsychological determinants of the interrelationship of social activity and subjective well-being of the person. *Vestnik Rossiyskogo humanitarnogo nauchnogo fonda*, 2014, no. 1, pp. 134–146.
34. Selivanova O.A. Psychosocial description of the components of regional development system of youth social activity. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates*, 2010, no. 5, pp. 29–35.
35. Arendchuk I.V. Dynamics of value and meaning characteristics of social activity of modern youth. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika*, 2018, vol. 15, no. 3, pp. 287–307.
36. Kukhtova N.V., Domaratskaya N.V. *Prosotsialnoe povedenie spetsialistov, orientirovannykh na okazanie pomoshchi: teoreticheskie osnovy i metodiki izucheniya* [Prososocial behavior of specialists oriented toward rendering the assistance: the theoretical basics and methodologies of study]. Vitebsk, VGU im. P.M. Masherova Publ., 2011. 49 p.
37. Grishunina E.V., Pyatakova E.N. Personality characteristics of a volunteer. *Voprosy psikhologii*, 2014, no. 5, pp. 71–78.

REFERENCES

1. Shchemeleva I.I. Social technologies management of social activity of students. *Voprosy upravleniya*, 2016, no. 4, pp. 86–92.

16. Morozikova I.V. Prosocial behavior and the guidelines of the individual in situations of life uncertainty and instability. *Lichnost v prostranstve i vremeni*, 2017, no. 6, pp. 127–130.
17. Zarubina Yu.N., Albegov F.G. The motivation of volunteering of the young students as a form of their employment. *Vestnik sotsialno-politicheskikh nauk*, 2012, no. 11, pp. 39–42.
18. Polyakova O.O. Prosocial aspects of volunteering activities of modern young people. *Razvitie sotsialnogo prostranstva Rossii: novye vyzovy i perspektivy: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Saransk, Nauchnyy tsentr sotsialno-ekonomicheskogo monitoringa Publ., 2018, pp. 253–259.
19. Kukhtova N.V. Customization of the “Measurement of prosocial tendencies” technique (G. Carlo, B.A. Randall). *Vestnik Grodnenskogo gosudarstvennogo universiteta im. Yanki Kupaly. Seriya: Filosofiya. Pedagogika. Psikhologiya*, 2011, no. 2, pp. 102–107.
20. Raygorodskiy D.Ya. *Psikhodiagnostika personala: metodiki i testy* [Personnel psychodiagnosics: methods and tests]. Samara, Bakhrakh-M Publ., 2007. 439 p.
21. Bocharova E.E. Regulative and worldview factors of various forms of activity of young people. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*, 2018, vol. 7, no. 4, pp. 324–334.
22. Seregin A.N. The technique of the study of social activity of the young students. *Sotsiologiya i obshchestvo: puti vzaimodeystviya: tezisy dokladov i vystupleniy na III Vserossiyskom sotsiologicheskome kongresse*. Moscow, In-t sotsiologii RAN Publ., 2008, pp. 11–19.
23. Payns E., Maslach K. *Praktikum po sotsialnoy psikhologii* [Practicum on social psychology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2000. 528 p.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE PROSOCIAL FORMS OF YOUTH ACTIVITY

© 2018

O.A. Cherekaeva, postgraduate student of Chair of Social Psychology of Education and Development
N.G. Chernyshevsky Saratov National Research State University, Saratov (Russia)

Keywords: personality; social activity; forms of social activity; prosocial activity; volunteering; social and psychological factors; youth.

Abstract: The paper covers the study of the social and psychological factors of the prosocial forms of activity of young people of Saratov and Saratov region. Currently, the formation of prosocial behavior of young people becomes the crucial task in the work with young people and in the activity of youth associations; the role of volunteering grows in modern society. The paper analyzes the approaches to the understanding of social activity as one of the central characteristics of a young person. The author gives the definition to the prosocial activity as a multifactor formation of a person. The paper presents the results of the empirical study of the social and psychological factors of the prosocial forms of activity of youth performed on the proportionally selected samples ($N=100$, 50 % of the respondents are actively involved in the charitable and volunteering activities, 50 % are not interested in the voluntary socially useful activity, the average age is 21.9). The study identified that the prevailing form of activity of modern youth was the prosocial one. The author identified the significant differences with respect to certain types of social activity: altruistic, leisure, internet-network, educative-developmental, and socio-economic. Special attention is paid to the study of the prosocial behavior types: the compliant, emergency, altruistic, emotional, and public. The high degree of manifestation of the emotional and public types of prosocial behavior is registered in the second group of participants of the study. The study allows making a conclusion about a high level of social and psychological attitudes in the motivational sphere of volunteers with a focus on altruism.

РЕЛИГИОЗНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

© 2018

А.Ю. Чернов, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии
Волгоградский государственный университет, Волгоград (Россия)

Е.С. Гусева, старший преподаватель кафедры социальной психологии, аспирант
Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, Самара (Россия)
Волгоградский государственный университет, Волгоград (Россия)

Ключевые слова: религиозность; социально-психологический подход; психологические теории религиозности; психология религии.

Аннотация: Несмотря на то, что психология религии сегодня получила активное развитие как в России, так и за рубежом, единое психологическое определение феномена религиозности отсутствует. Это затруднено еще и тем, что сама психология религии как область научного знания также определяется неоднозначно. Есть три основных подхода, от которых зависит построение теоретического аппарата научного исследования. Первый подход рассматривает психологию религии как часть философии или религиоведения, второй – как область теологии, третий, которого мы придерживались в данной работе, как одно из направлений психологии.

Наиболее специфическим и сложным, с нашей точки зрения, является изучение религиозности не как характеристики индивидуальной психики, а как социально-психологического феномена. Именно социально-психологический подход дает понимание становления религиозной личности и ее поведения в контексте социального взаимодействия, понимание процессов религиозного обращения в малой религиозной группе.

С целью концептуализации религиозности как социально-психологического феномена был проведен теоретический анализ научных теорий религиозности. Были рассмотрены не только чисто психологические теории, но и психологические аспекты описания данного феномена внутри философии и социологии.

Результаты анализа показали, что в контексте социально-психологического подхода религиозность представляет собой систему взаимоотношений человека с Богом и обществом. Были выделены такие социальные функции религиозности, как социализация личности, ее приобщение к общественным нравам, установкам, обычаям; удовлетворение социальных потребностей личности в игре, общении, взаимодействии; моральная и гигиеническая функции, обеспечивающие эффективность выживания личности в обществе; сплочение и упорядочивание социальной группы через выстраивание иерархии. Религиозное обращение в таком контексте можно рассматривать как социализацию, формирующую не только социальную идентичность верующего, но и его самосознание в целом.

Исходя из полученных выводов, мы определили религиозность как социально-психологическое свойство личности, связанное с выстраиванием общественных взаимоотношений, опосредованных отношениями с Богом или высшей силой, и являющееся результатом интериоризации, или усвоения социального опыта.

ВВЕДЕНИЕ

В современном обществе значение религии остается высоким. Наряду с традиционными формами религиозности, появляются все новые нетрадиционные ее формы, находящие свое выражение в эклектичных духовных учениях, деноминациях и сектах. Все чаще верующие декларируют также так называемые свободные отношения с Богом или высшей силой, не вписывающиеся ни в один из религиозных институтов.

Перед психологами встает задача изучения религиозной личности, связанная с необходимостью профилактики религиозного фанатизма и экстремизма в обществе. Мы полагаем, что полноценное изучение такой личности невозможно вне социального контекста. Именно через социализацию личность приобретает религиозные убеждения, которые потом находят свое выражение в ее социальном поведении.

С этой точки зрения считаем необходимым прежде всего дать социально-психологическое определение религиозности. На сегодняшний день психология религии как область знания рассматривается с трех основных позиций: как часть философии, теологии и психологии. Мы в своей работе будем придерживаться психологического подхода.

Научный подход к религиозности, с нашей точки зрения, должен отвечать принципу методологического

объективизма, согласно которому исследователю следует вынести вопрос об истинности религиозной доктрины за пределы своих задач и компетенций. Он должен в равной степени избегать как конфессиональных, так и атеистических установок, всегда оставаясь в рамках нейтральной позиции относительно истинности верования [1].

Для того чтобы дать дефиницию религиозности как социально-психологическому феномену, мы обратились к известным научным теориям.

Цель исследования – концептуализация религиозности как социально-психологического феномена.

АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ

Психологическая концептуализация религиозности берет свое начало уже внутри философии, где подробно описывается влияние религиозных верований на личное и общественное сознание. Работа «Древний город» французского историка Н.Д. Фюстеля де Куланжа включает в себя теорию возникновения религиозных представлений из такой социальной ячейки, как семья. Первобытные верования выполняли функцию сплочения членов рода вокруг культа предков, обеспечивали иерархический порядок, в котором глава семьи выступал как священник. В свете данного подхода становятся понятными такие обычаи, как моногамия, правила

наследования, запрет на развод и безбрачие, система покровительства и т. п. [2]. Ученик Н.Д. Фюстеля де Куланжа Э. Дюркгейм заявлял о недопустимости индивидуального подхода к пониманию религиозности. На общественные корни религиозности – на ее происхождение из коллективного действия, с его точки зрения, указывают такие характеристики религиозных верований, как универсальность и постоянство. Религия – это прежде всего способ, посредством которого общество получает способность воспринять себя как социальную группу, благодаря чему поддерживается внутренняя солидарность и преемственность. Например, тотем – это в первую очередь символ общества, а потом только – трансцендентного начала. Бог клана, овеществленный через тотем, – это, не что иное, как сам клан, воспринимаемый символически через определенное животное или растение. Таким образом, появление религиозных верований знаменует собой необходимый этап в эволюции общественного самосознания [3]. Л. Леви-Брюль считал, что религиозные верования характерны для достаточно позднего этапа эволюции общественного мышления, когда дифференциация таких психических процессов, как восприятие и представление, уже возможна [4].

Первым автором непосредственно психологической теории религиозности можно считать У. Джеймса. Однако религиозность рассматривается им как индивидуально-психологический феномен, а не социальный. И в первую очередь под этим индивидуальным феноменом понимается сложная и многомерная система эмоциональных переживаний конкретным лицом трансцендентного: так называемые живые отношения личности с богом в духе гуманизма и протестантизма, непосредственное ощущение присутствия сверхъестественного. Таким образом, религиозное чувство – ведущая составляющая индивидуального религиозного опыта, хотя и не единственная. В понятие «религиозный опыт» У. Джеймс включает также религиозные действия и взаимоотношения с высшей силой [5].

Для Г. Олпорта религиозность представляет собой субъективную форму восприятия, индивидуальный опыт субъекта. Поэтому для каждой личности характерна своя неповторимая религиозность. Г. Олпорт выделяет два основных вида религиозности: внешнюю и внутреннюю. В основе этого разделения лежит разный тип мотивации, находящийся в прямой зависимости от установок, получаемых ребенком в процессе социализации. Внешнюю ориентацию религиозность приобретает в том случае, когда ребенку прививаются страхи и неуверенность в себе. Со временем религию он начинает воспринимать как инструмент избавления от накопленных негативных чувств, как средство разрешения личных проблем. Поэтому самостоятельной ценности религия в данном случае не имеет. Внутренняя религиозная ориентация обеспечивается правильным воспитанием. Если у ребенка сформировано базовое доверие к миру и чувство безопасности, ему нет необходимости спасаться от страхов при помощи религии. Такая религиозная личность свободна от социальных стереотипов и предрассудков. Религия для нее не средство – она обладает ценностью сама по себе [6].

В отличие от У. Джеймса и Г. Олпорта В. Вундт придерживается динамического, а более конкретно –

генетического подхода, рассматривающего развитие религиозности в филогенезе [7]. В. Вундт против описания отдельной религиозной личности, так как отобранные для анализа конкретные носители религиозного сознания вполне могут оказаться случаями религиозной патологии или же просто копировать в своем мышлении и поведении официально существующую доктрину.

Религиозная личность по В. Вундту всегда формируется под воздействием внешних причин: «Религия, так же как язык и обычаи, является созданием человеческого общества и связана с ними самым тесным образом. Подобно тому, как язык хранит в себе живые религиозные предания, из которых каждый приобретает себе собственную религиозность, точно так же из нравов возникает особенно ценный и почитаемый круг религиозных обычаев в культе, который опять-таки служит образцом для индивидуальной религиозности». В связи с этим индивидуальная религиозность представляет собой интериоризацию внешних, циркулирующих в общественном сознании нравов и обычаев. Поэтому психология религии для В. Вундта является составной частью более широкой области знаний – психологии народов и может быть понята только исходя из своей социальной основы. В задачу психологии религии входит прослеживание взаимосвязи между общественными религиозными явлениями, которые находят свое выражение в индивидуальном сознании, и характерными для определенной исторической эпохи мотивами социального мышления и поведения.

В. Вундт особо подчеркивает, что в первую очередь религиозные представления берут начало в мифе. Однако, в отличие от мифа, они выходят далеко за пределы повседневного опыта. Спецификой религиозного чувства В. Вундт считает его возможность, в виду своей особой силы, трансформироваться в символ [7].

Свои представления о религиозности характерны и для психоанализа. З. Фрейд видит универсальную, общую для всех верующих форму невроза навязчивых состояний. Невроз навязчивых состояний он склонен рассматривать как разновидность религиозности индивидуальной, для которой характерны запреты и повторяющиеся действия, аналогичные официальным правилам проведения церковного ритуала. Их неисполнение и в том и в другом случае влечет за собой чувство страха и незащищенности [8].

Более подробно генезис религиозного сознания описывается З. Фрейдом в книге «Тотем и табу»: являясь универсальным неврозом, религия, подобно неврозу индивидуальному, должна иметь в своем основании момент психологической травмы, содержание которой остается не до конца вытесненным, пребывающим в сознании в символическом виде. Помимо этого, данная травма, как полагает З. Фрейд, должна наследоваться из поколения в поколение с самых древних времен. И в качестве таковой он рассматривает состояние братьев, членов одного рода, на заре человечества убивших своего собственного отца – главного соперника в борьбе за самок племени. Событие оказалось травмирующим ввиду того, что вместе с агрессивным настроением к отцу братья испытывали благоговение пред ним, стремились подражать ему во всех отношениях. Впоследствии чувства к отцу были перенесены на

тотемное животное, а его убийство стало запретом, обеспечивающим сглаживание вины перед родителем. Кроме того, недопустимым стало и убийство членов своего племени. Для того чтобы эти запреты сохранялись, необходимо было обеспечить постоянное напоминание о них через возобновление чувства вины перед родителем. В связи с этим и возникает ритуал поедания мяса тотемного зверя, впоследствии трансформировавшийся в таинство Евхаристии – центральное таинство любой религии [9]. Таким образом, З. Фрейд рассматривает религиозность как коллективный невроз, происходящий из эдипова комплекса, а бога в сознании религиозной личности – как проекцию отца.

О глубинном источнике религиозных переживаний говорит также и К.Г. Юнг. Он называет его коллективным бессознательным, содержащим в себе общечеловеческие образцы опыта – архетипы – своего рода формы, наполняющиеся индивидуальным содержанием в ходе жизни и развития личности. Сознание же имеет склонность относить такого рода переживания к миру внешнему [10]. Таким образом, К.Г. Юнг хотя и связывает религиозность с неосознанным коллективным опытом человечества, но, в отличие от З. Фрейда, рассматривает ее не как невроз, а как естественную характеристику здоровой психики.

Такое направление, как бихевиоризм, рассматривает лишь внешнюю, поведенческую сторону религиозности, представляющую собой набор предсказуемых и легко формируемых в социальной среде внешних реакций. При этом данные реакции оцениваются с точки зрения полезности для жизни и социального развития личности. По мнению Б.Ф. Скиннера, религия – это частный пример одного из многочисленных способов управления человеческим поведением. В связи с этим встает важнейший вопрос о субъекте данного контроля и способах его осуществления. Также Б.Ф. Скиннер полагает, что религиозные реакции развиваются под действием подкрепляющих стимулов, которые на самом деле не имеют никакой связи с характером реагирования на них [11].

По теории социального научения А. Бандуры, личность становится религиозной, подражая своему социальному окружению, уже только наблюдая за проведением религиозных ритуалов. Он разбивает процесс религиозного научения на составляющие: мнемическую (сохранение информации), моторно-репродуктивную (закрепление модели поведения) и мотивационную. Поэтому можно говорить о том, что подход А. Бандуры не является строго поведенческим, так как дополнен когнитивным фактором. Религиозность, таким образом, складывается из взаимодействия трех компонентов: поведенческого, когнитивного и средового [12]. Однако в целом бихевиористов отличает прагматическое, функциональное видение религиозности, не предусматривающее сознание верующего, его религиозные чувства и духовные ценности.

Иначе понимал религиозность В. Франкл. Он определял ее как поиск окончательного, предельного смысла. При этом поиск этот здоровый и естественный, а его непринятие влечет за собой «экзистенциальный вакуум» и девиантное поведение личности. Подлинная, здоровая религиозность, исключая всякое принуждение, всегда берет свое начало внутри личности, являясь

собственным индивидуальным опытом, а не подражанием общепринятым догмам и ритуалам. Как считает В. Франкл, невозможно заставить верить человека во что-то: тщетны попытки передать свой смысл другому демонстративным путем. Религиозный опыт конкретной личности навсегда останется только ее личным опытом, и не более [13].

О полезной функции религиозности говорит также и А. Маслоу. С его точки зрения, религиозные убеждения удовлетворяют потребность человека в безопасности, они упорядочивают мир, делают жизнь целостной и ценной. Помимо этого, вне религиозных переживаний невозможна самоактуализация личности [14].

Подобно В. Франклу и А. Маслоу, Э. Фромм также различает религиозный опыт двух форм: здоровой и нездоровой – и постулирует наличие присущей всем без исключения религиозной потребности [15]. Здоровая религиозность, по его мнению, сглаживает «экзистенциальные дихотомии» человеческой природы, удовлетворяет ряд важнейших высших потребностей: потребность в чувстве равновесия с природой, в смысле жизни и т. д. При этом религию и религиозный опыт Э. Фромм трактует достаточно широко. Вероисповеданием для него становится практически любая система взглядов и действий, разделяемых той или иной социальной группой, вплоть до того, что в категорию религиозности попадают неврозы. В связи с этим главным вопросом становится не вопрос о том, является ли что-то религией или нет, а вопрос о том, что это за религия. Все религиозные системы делятся на два основных класса: гуманистический и авторитарный.

Авторитарный тип религии предусматривает самоуничтожительное подчинение лидеру, удерживающему власть, опирающуюся исключительно на силу. Сюда, со слов Э. Фромма, можно отнести, например, богословие Кальвина и всевозможные политические системы авторитарного толка. Гуманистический тип религии формирует условия, обеспечивающие развитие личности, раскрытие ее потенциала. Главным моментом здесь является не повиновение, а самореализация. В качестве примера Э. Фромм называет ранний буддизм и даосизм. Э. Фромм акцентирует внимание на социально-терапевтической функции гуманистической религиозности, которая помогает преодолеть чувство ограниченности и одиночества, осознать родство с миром, воспитать любовь ко всему живому [15].

Е.Т. Смирнова обозначает два главных подхода к пониманию религиозности в советский период: психология религии марксистской ориентации (В.И. Носович, И.Н. Яблоков, К.К. Платонов, Д.М. Угринович) и психология религии, тяготеющая к буддизму (А.Е. Шеролия, Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова, В.В. Налимов, С.В. Мейен). Помимо этого, далее Е.Т. Смирнова отмечает, что имело место быть и третье направление исследований религиозности, которое она обозначает как «объективное». Например, к таковому она относит работу В.М. Бехтерева «О внушении» или труд Н.В. Краинского «О кликушестве». Тем не менее преобладающей парадигмой все же оставалась марксистская, разоблачающая и критикующая религиозную веру [16].

На сегодняшний же день, по мнению М.И. Ясина, для психологии религии характерен уклон в философскую и теологическую стороны [17].

По мнению В.И. Носовича, религиозность личности проистекает из своеобразно понятой потребности в творческой самореализации, самопознании и общении. Поэтому истоки любой религиозности социальные. Однако единственная потребность, которую удовлетворяет религиозность, – это общение со сверхъестественными силами. Религиозность, согласно В.И. Носовичу, – это психическое образование, интегрирующее в себе интеллектуальный, эмоциональный, а также рациональный уровень отражения общественного бытия [18].

О социально-психологической обусловленности религиозности говорит и Д.М. Угринович. Важным компонентом религиозности, по его мнению, является религиозная вера, представляющая собой эмоциональное отношение к особому, характерному только для нее предмету – некоей сверхъестественной фигуре. Стоит отметить, что Д.М. Угринович понимает феномен веры широко: он также говорит и о нерелигиозной вере, через которую выражается общая для всех потребность в познании истины [19].

Столь же широко веру рассматривает М.Г. Писманник. Он считает, что вера – это психическое состояние, в котором эмоциональный компонент существенно преобладает над когнитивным компонентом. Участие же в религиозных ритуалах помогает удовлетворить такие социально-психологические потребности, как потребность в игре и красоте. М.Г. Писманник сравнивает религиозный ритуал с игрой, так как он иррационален и не несет в себе никакой практической функции. Помимо этого, ритуал оказывает на участников эстетическое воздействие. Однако любая религия связана также с индивидуальными личностными смыслами: утешением, надеждой на бессмертие и т. д. [20].

Иначе, чем В.И. Носович и Д.М. Угринович, видят истоки религиозности Ю.М. Орлов и Ю.М. Лотман. С их точки зрения, она не есть порождение социума, а берет начало из индивидуального человеческого сознания и имманентна ему [21]. Согласно Ю.М. Лотману, изначально присущие сознанию религиозные ориентации определяют всю человеческую культуру [22].

ВЫВОДЫ

Таким образом, в психологической науке нет универсального определения религиозности. В зависимости от психологического направления или школы феномен религиозности объясняется по-разному.

Например, религиозность может пониматься как индивидуальный и как социальный феномен, как критерий здоровой личности («подлинная», естественная религиозность, изначально присущая всем) и как индикатор невроза.

В контексте социально-психологического подхода религиозность представляет собой систему взаимоотношений человека с Богом и обществом, а религиозное обращение можно рассматривать как социализацию, формирующую не только социальную идентичность верующего, но и его самосознание в целом.

В связи с этим важнейшими функциями религиозности являются: социализация личности, ее приобщение к общественным нравам, установкам, обычаям; удовлетворение социальных потребностей личности в игре, общении, взаимодействии; моральная и гигиеническая функции, обеспечивающие эффективность

выживания личности в обществе; сплочение и упорядочивание социальной группы через выстраивание социальной иерархии.

И хотя нельзя отрицать вклада индивидуально-типологических характеристик личности в формирование индивидуальной религиозности, в социально-психологическом контексте религиозность представляет собой социально-психологическое свойство личности, связанное с выстраиванием общественных взаимоотношений, опосредованных отношениями с Богом или высшей силой, и являющееся результатом интериоризации, или усвоения социального опыта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Орел Е.В. Принцип методологического объективизма и некоторые аспекты его применения в психологии религии // Психология религии: между теорией и эмпирикой: сборник научных статей. М.: ПСТГУ, 2015. С. 9–29.
2. Фюстель де Куланж Н.Д. Древний город. Религия, законы, институты Греции и Рима. М.: Центрполиграф, 2010. 414 с.
3. Дюркгейм Э. Элементарные формы религиозной жизни: тотемическая система в Австралии. М.: Дело, 2018. 736 с.
4. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М.: Кранд, 2012. 340 с.
5. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. М.: Наука, 1993. 431 с.
6. Олпорт Г. Становление личности. М.: Смысл, 2002. 462 с.
7. Вундт В. Проблемы психологии народов. М.: Космос, 1912. 132 с.
8. Фрейд З. Навязчивые действия и религиозные обряды // Психоаналитический вестник. 2001. № 9. С. 4–5.
9. Фрейд З. Тотем и табу. М.: АСТ, 2012. 640 с.
10. Юнг К.Г. О психологии восточных религий и философии. М.: Медиум, 1994. 254 с.
11. Скиннер Б.Ф. По ту сторону свободы и достоинства. М.: Оперант, 2015. 192с.
12. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
13. Франкл В. Основы логотерапии. Психология и религия. СПб.: Речь, 2000. 286 с.
14. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2017. 400 с.
15. Фромм Э. Психоанализ и религия. М.: АСТ, 2010. 160 с.
16. Смирнова Е.Т. Введение в религиозную психологию. Самара: БАХРАХ-М, 2003. 160 с.
17. Ясин М.И. Современные направления и следования в психологии религии // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 2. С. 76–79.
18. Носович В.И. Сущность, структура и функции религиозной психологии : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1983. 36 с.
19. Угринович Д.М. Введение в религиоведение. М.: Мысль, 1985. 272 с.
20. Писманник М.Г. Лекции по религиоведению. Пермь: Пермский государственный технический университет, 2006. 245 с.

21. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
 22. Лотман Ю.М. Избранные статьи в трех томах. Т. 1. Статьи по семиотике и топологии культуры. Таллин: Александра, 1992. 247 с.
- REFERENCES**
1. Orel E.V. The principle of methodological objectivism and some aspects of its application in the psychology of religion. *Psikhologiya religii: mezhdru teoriey i empirikoy: sbornik nauchnyy statey*. Moscow, PSTGU Publ., 2015, pp. 9–29.
 2. Fyustel de Kulanzh N.L. *Drevniy gorod. Religiya, zakony, instituty Gretsii i Rima* [The ancient city. A classic study of the religious and civil institutions of ancient Greece and Rome]. Moscow, Tsentrpoligraf Publ., 2010. 414 p.
 3. Dyurkgeym E. *Elementarnye formy religioznoy zhizni: totemicheskaya sistema v Avstralii* [Les forms of religious life: totemic system in Australia]. Moscow, Delo Publ., 2018. 736 p.
 4. Levi-Bryul L. *Pervobytnoe myshlenie* [Primitive thinking]. Moscow, Krasand Publ., 2012. 340 p.
 5. Dzheymys U. *Mnogoobrazie religioznogo opyta* [Variety of religious experience]. Moscow, Nauka Publ., 1993. 431 p.
 6. Olport G. *Stanovlenie lichnosti* [Formation of personality]. Moscow, Smysl, 2002. 462 p.
 7. Vundt V. *Problemy psikhologii narodov* [Problems of the psychology of nations]. Moscow, Kosmos Publ., 1912. 132 p.
 8. Freyd Z. Obsessive actions and religious rites. *Psikhoanaliticheskiy vestnik*, 2001, no. 9, pp. 4–5.
 9. Freyd Z. *Totem i tabu* [Totem and Taboo]. Moscow, AST Publ., 2012. 640 p.
 10. Yung K.G. *O psikhologii vostochnykh religiy i filosofii* [On the psychology of Eastern religions and philosophy]. Moscow, Medium Publ., 1994. 254 p.
 11. Skinner B.F. *Po tu storonu svobody i dostoinstva* [Beyond Freedom and Dignity]. Moscow, Operant Publ., 2015. 192 p.
 12. Bandura A. *Teoriya sotsialnogo naucheniya* [Theory of social learning]. Sankt Petersburg, Evraziya Publ., 2000. 320 p.
 13. Frankl V. *Osnovy logoterapii. Psikhologiya i religiya* [Basics of logotherapy. Psychology and religion]. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2000. 286 p.
 14. Maslou A. *Motivatsiya i lichnost* [Motivation and personality]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2017. 400 p.
 15. Fromm E. *Psikhoanaliz i religiya* [Psychoanalysis and religion]. Moscow, AST Publ., 2010. 160 p.
 16. Smirnova E.T. *Vvedenie v religioznyu psikhologiyu* [Introduction to religious psychology]. Samara, BAKhRAKh-M Publ., 2003. 160 p.
 17. Yasin M.I. Modern trends and trends in the psychology of religion. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsialnaya rabota. Yuvenologiya. Sotsiokinetika*, 2016, vol. 22, no. 2, pp. 76–79.
 18. Nosovich V.I. *Sushchnost, struktura i funktsii religioznoy psikhologii*. Avtoref. dis. dokt. psikhol. nauk [Essence, structure and functions of religious psychology]. Moscow, 1983. 36 p.
 19. Ugrinovich D.M. *Vvedenie v religiovedenie* [Introduction to religious studies]. Moscow, Mysl Publ., 1985. 272 p.
 20. Pismanik M.G. *Lektsii po religiovedeniyu* [Lectures on religious studies]. Perm, Permskiy gosudarstvennyy tekhnicheskiy universitet Publ., 2006. 245 p.
 21. Orlov Yu.M. *Voskhozhdenie k individualnosti* [Ascent to the individuality]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991. 287 p.
 22. Lotman Yu.M. *Izbrannye stati v trekh tomakh. T. 1. Stati po semiotike i topologii kultury* [Selected articles in three volumes. Volume 1. Articles on semiotics and topology of culture]. Tallin, Aleksandra Publ., 1992. 247 p.

THE RELIGIOUSNESS AS A SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

© 2018

A.Yu. Chernov, Doctor of Sciences (Psychology), professor of Chair of Psychology
Volgograd State University, Volgograd (Russia)

E.S. Guseva, senior lecturer of Chair of Social Psychology, postgraduate student
Academician S.P. Korolev Samara National Research University, Samara (Russia)
Volgograd State University, Volgograd (Russia)

Keywords: religiousness; social-psychological approach; psychological theories of religiousness; psychology of religion.

Abstract: Despite the fact that the psychology of religion develops rapidly in Russia as well as abroad, there is no uniform psychological definition of a religiousness phenomenon. It is hindered as well due to the fact that the psychology of religion as a sphere of scientific knowledge is determined ambiguously. There are three main approaches influencing the creation of theoretical apparatus of the scientific study. The first approach considers the psychology of religion as a part of philosophy or religious studies, the second – as a theology sphere, and the third one, we follow in this paper, as one of the psychology branches.

To the authors' opinion, the study of religiousness not as the characteristics of the individual psyche but as a social-psychological phenomenon is the most specific and complex. It is the social-psychological approach that provides insight into the formation of a religious person and his/her behavior in the context of social interaction, understanding of the religious circulation processes within a small religious group.

To conceptualize the religiousness as a social-psychological phenomenon, the authors carried out the theoretical analysis of the scientific theories of the religiousness. Both the psychological theories and the psychological aspects of this phenomenon description in the framework of philosophy and sociology were considered.

The results of the analysis showed that in the context of the social-psychological approach, the religiousness is the system of interrelations of a man with God and the society. The authors highlighted such social functions of the religiousness as the person's socialization, person's introduction to the social customs, attitudes, and traditions; the satisfaction of social needs of a person in play, communication and interaction; moral and hygienic functions providing the efficiency of survival of a person in the society; consolidation and regulation of a social group through the creation of the hierarchy. The religious circulation in such context can be considered as the socialization forming both the social identity of a believer and his or her self-consciousness in general.

Based on the obtained conclusions, the authors determined the religiousness as a social-psychological property of a person related to the construction of social interrelations mediated by the relations with the God or the higher force and being a result of the interiorization or acquiring of the social experience.

ПЕРЕЖИВАНИЕ ОДИНОЧЕСТВА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ: ПОЛОВЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

© 2018

И.Ф. Шилева, кандидат философских наук,
заведующий кафедрой прикладной психологии и девиантологии
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа (Россия)

Ключевые слова: переживание одиночества; подростковый возраст; юношеский возраст; половые различия в переживании одиночества; возрастные особенности в переживании одиночества; уровень субъективного одиночества; преходящее одиночество; ситуативное одиночество; хроническое одиночество.

Аннотация: Статья посвящена изучению проблемы одиночества в подростковом возрасте. Одиночество – одно из самых значимых переживаемых человеком состояний, проявляющееся по-разному на протяжении всей жизни. Подростковый возраст – возраст, когда впервые состояние одиночества осознается наиболее остро, поскольку происходит расширение и актуализация социальных потребностей: установление значимых межличностных отношений, накопление собственного социального опыта, расширение дружеских контактов, стремление быть признанным и причастным. Чувство одиночества в подростковом возрасте – сложный социально-психологический феномен, включающий различные типы переживаний. Негативные переживания, испытываемые подростками, могут существенно повлиять на ход социализации и формирования личности, причинно обуславливая социальную дезадаптацию. В связи с этим актуальным является раннее выявление причин одиночества, их диагностика и сравнительный анализ. Автором организовано и проведено эмпирическое исследование особенностей переживания одиночества в подростковом возрасте. В качестве диагностического инструментария использовались методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела, М. Фергюсона и «Опросник одиночества» Дж. Янга. В исследовании приняли участие учащиеся 9-х и 11-х классов. В сравнении с юношеским возрастом у подростков выявлен и статистически доказан более высокий уровень субъективного переживания одиночества, определена степень интенсивности переживания преходящего, ситуативного и хронического одиночества. Анализ половых различий в субъективном переживании ощущения одиночества у мальчиков и девочек в группе подростков показал достоверность различий. Таким образом, результаты исследования продемонстрировали своеобразие переживания одиночества подростками, подтвердили наличие возрастных и половых различий.

ВВЕДЕНИЕ

Мы являемся свидетелями изменений, происходящих в социальной сфере и определяющих перестройку сознания человека, связанную с пересмотром прежних устоявшихся отношений. Это время требует другого стиля межличностного взаимодействия, но не все способны быстро приспособиться к меняющимся условиям, поэтому вполне очевидно, что проблема одиночества в этом контексте – вопрос актуальный и злободневный. Феномен одиночества – проблема междисциплинарная, привлекающая внимание философов, социологов, психиатров, психологов в контексте изучения и описания существования человека в мире.

Одиночество – неоднородное и сложное переживание, что подтверждается отсутствием единства мнения ученых в определении содержания, характеристик, функций одиночества и в выделении однозначных причин возникновения данного переживания. Спорным и нерешенным остается вопрос о том, что есть одиночество – ресурсная норма или нарушение, требующее коррекции. В понимании одиночества одни авторы трактуют его как специфическое психоэмоциональное состояние личности, детерминированное отсутствием близких, положительных эмоциональных связей с людьми [1; 2]; другие – как результат объективной социальной ситуации [3]; третьи – как внешнюю адаптивную способность к социальной ситуации при помощи регуляции своего поведения [4]; четвертые – как качество состояния сознания личности [5; 6]. Большинство исследователей подчеркивают негативный характер одиночества [7], но, тем не менее, многие согласны с тем, что одиночество играет

и позитивную роль, способствуя индивидуализации, самоопределению и личностному развитию [8; 9].

Переживание одиночества имеет специфические черты в каждом возрасте. Причины возникновения и способы преодоления одиночества в различные возрастные периоды анализируются в работах А.Р. Афушевича, Е.Е. Роговой и др. [10; 11]. Подростковый возраст – это период, когда чувство одиночества появляется впервые и в наиболее заостренной форме. Анализ исследований последних лет в этой области показывает интерес авторов к проблеме взаимосвязи переживания одиночества с такими особенностями личности, как чувство вины и самоотношение подростков [12; 13]. Исследовались особенности переживания чувства одиночества у жителей мегаполиса, а также интеллектуально одаренных подростков [14; 15]. Интересные результаты получены в ходе анализа проблемы одиночества в контексте социальных страхов подростков и интернет-зависимости [16; 17].

На взаимоотношения подростка как с самим собой, так и с окружающим миром влияют активные личностные изменения, резкое физическое созревание и переживание кризиса. Д.И. Фельдштейн отмечает, что то, каким образом значимые взрослые (родители, учителя) относятся к подростку; то, как он сам оценивает себя и свои возможности, насколько он общителен, принят группой, разносторонен и дисциплинирован, – все это в конечном итоге и определяет особенности переживания им состояния одиночества [18].

Подросток сегодня находится в непростой ситуации, в ситуации разорванных связей, когда он существует

одновременно и в реальном социальном пространстве, и в виртуальном мире, формирующемся прежде всего такими средствами массовой информации, как телевизор и компьютер. Поэтому чувство одиночества у подростка может быть как позитивным, так и негативным [19]. Знание особенностей одиночества как субъективного переживания позволит предупредить его в случае деструктивного, разрушительного воздействия на личность подростка.

Цель исследования – изучение возрастных и половых особенностей в переживании чувства одиночества подростками.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В качестве гипотезы исследования нами было выдвинуто предположение о том, что в переживании одиночества у подростков наблюдаются половые различия и возрастные особенности. В исследовании приняли участие 58 человек, из них 30 респондентов подросткового возраста – учащихся 9-х классов (14 мальчиков и 16 девочек) и 28 респондентов юношеского возраста – учащихся 11-х классов (14 юношей и 13 девушек) МОУ г. Уфы. В качестве диагностического инструментария использовалась методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона. Испытуемым предлагалось рассмотреть ряд утверждений и оценить с точки зрения частоты их проявления применительно к их жизни при помощи четырех вариантов ответов: «часто», «иногда», «редко», «никогда» [20]. По результатам опроса выявлены высокий, средний и низкий уровни одиночества.

Для измерения характера переживаемого респондентами чувства одиночества использовался «Опросник одиночества» Дж. Янга. В основе методики лежит подход к преодолению одиночества, основанный на когнитивно-бихевиоральных принципах. Одиночество, с точки зрения автора, как и депрессия, представляет собой преимущественно когнитивный феномен. Представление человека о своих отношениях с людьми – важная детерминанта удовлетворенности человека своими дружескими связями и, следовательно, меры испытываемого им чувства одиночества [21]. Опросник состоит из 19 пунктов, базирующихся на тех типах отношений, которых, как часто считают одинокие клиенты, им недостает в жизни. Данная методика позволяет выявить преходящее, ситуативное и хроническое одиночество.

При обобщении и анализе эмпирических материалов использовался непараметрический U -критерий Манна – Уитни. Данный статистический критерий позволяет

оценить различия между двумя независимыми выборками по уровню какого-либо признака, измеренного количественно.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

На первом этапе нашего исследования выявлялись особенности в переживании одиночества у респондентами подросткового возраста в сравнении с респондентами юношеского возраста с помощью методик диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела, М. Фергюсона и «Опросника одиночества» Дж. Янга. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Как следует из представленных данных, подросткам более свойственно переживание одиночества: 40 % учащихся имеют высокий уровень и только 8 % – низкий уровень. Данная тенденция, на наш взгляд, может быть связана прежде всего с периодом активного становления самосознания, оказывающего влияние на формирование отношения и представлений о себе; с появлением особого интереса к своим переживаниям, уходом в себя, а также со стремлением молодого человека к независимости и свободе проявления мыслей и чувств. Статистический анализ с помощью критерия Манна – Уитни ($U_{\text{эмп}}=289$, $p=0,05$) показал статистическую значимость различий в уровне переживания одиночества.

Полученные результаты также говорят о том, что имеются различия и в преобладающих типах одиночества. Так, у подростков в первую очередь выражено хроническое одиночество (40 %), затем ситуативное (34 %). В выборке юношеского возраста наиболее выраженным является ситуативное одиночество (43 %), но также представлено и хроническое одиночество (35 %).

По мнению Дж. Янга, в основе выделения преходящего, ситуативного и хронического одиночества лежит то, насколько продолжительно по времени человек оставался одиноким. Если в течение двух и более лет подряд человек не удовлетворен имеющимися отношениями, то такое состояние автор обозначает как хроническое одиночество. Если настроения одиночества являются краткими и случайными, то можно говорить о преходящем, или повседневном, одиночестве. Ситуативное одиночество возникает, как правило, в случае, когда изначально у человека были удовлетворяющие отношения, но, в связи с тем или иным кризисом или неожиданными переменами, они перестают удовлетворять человека, и он начинает чувствовать себя одиноким [22].

Таблица 1. Результаты исследования одиночества в подростковом и юношеском возрастах

Возраст	Уровень одиночества (по Д. Расселу и М. Фергюсону), %			Тип одиночества (по Дж. Янгу), %			
	Высокий	Средний	Низкий	В норме	Преходящее	Ситуативное	Хроническое
Респонденты подросткового возраста	40	52	8	8	18	34	40
Респонденты юношеского возраста	26	41	33	7	15	43	35

Таблица 2. Результаты исследования половых различий в переживании одиночества

Особенности одиночества		Подростковый возраст		Юношеский возраст	
		Пол			
		Жен.	Муж.	Жен.	Муж.
Уровень субъективного одиночества, %	Высокий	26	40	30	18
	Средний	40	52	50	55
	Низкий	34	8	20	27
Тип одиночества, %	В норме	15	8	11	18
	Преходящее	22	16	25	29
	Ситуативное	30	33	39	42
	Хроническое	33	43	25	21

Полученные результаты в перспективе важно проанализировать в контексте современных условий становления личности подростка, когда происходит вытеснение «живых» связей виртуальными и формируется даже своего рода особая культура общения в молодежной среде [23]. Она может как способствовать развитию личности, раздвигая границы реального мира, преодолевая время и пространство, так и усиливать своеобразный «уход» личности в виртуальный мир, создающий иллюзию жизни и приводящий к социальному отчуждению и одиночеству [24]. Некоторые авторы даже считают, что все это способствует появлению новой формы одиночества – «интерактивного» одиночества [25].

На следующем этапе исследования выявлялись половые различия в переживании одиночества у респондентов подросткового и юношеского возраста. Результаты представлены в таблице 2.

Анализ показывает, что в подростковом возрасте острее одиночество переживают мальчики (40%), нежели девочки (26%). При этом у подростков-мальчиков доминирует хроническое одиночество. Объяснить это можно, вероятнее всего, тем, что девочки обычно физически созревают значительно раньше мальчиков, а следовательно, раньше включаются в социальные отношения, расширяя круг своего общения. Также важными для девочек становятся личностные отношения, поэтому девочки в большей мере несут черты самодостаточности, в которых может проявляться их физическая привлекательность, в то время как мальчики развиваются на основе собственной индивидуальности и все силы направляют на раскрытие себя, что в результате приводит к большему одиночеству, чем у девочек. Ближе к юношескому возрасту тенденция меняется: юноши меньше испытывают чувство одиночества и оно становится более ситуативным. Статистический анализ с помощью U -критерия Манна – Уитни в группе подростков показал значимость различий между мальчиками и девочками ($U_{\text{мп}}=55, p=0,05$), а в юношеской группе достоверных различий не выявлено ($U_{\text{мп}}=98, p=0,05$).

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Обнаружено, что переживание одиночества в переходном возрасте присуще большинству подростков, при этом проявляется и переживается это состояние подростками специфически, по-особенному. Выявлены достоверные различия между уровнями переживания одиночества в подростковом и юношеском возрастах. На основании выявленных различий сделано заключение о том,

что респонденты подросткового возраста более одиноки, чем респонденты юношеского возраста, и в большей степени подвержены хроническому одиночеству.

Показано, что принадлежность к полу определяет специфику переживания одиночества в подростковом возрасте: у мальчиков доминирует хроническое одиночество; у девочек, наряду с хроническим, также достаточно выражено ситуативное одиночество. Достоверные различия выявлены в переживании подростками одиночества. На основании обнаруженных различий сделан вывод о том, что мальчики в группе подростков более подвержены одиночеству, чем девочки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данные факты свидетельствуют о необходимости дальнейших исследований особенностей и причин переживания одиночества в подростковом возрасте, особенно в контексте виртуальной реальности и интернет-общения. Организуя развивающую и коррекционную работу с подростками, необходимо обратить внимание прежде всего на то, чтобы у них было сформировано более взвешенное и осознанное отношение к одиночеству, а также важным является создание условий, способствующих развитию личности подростка через актуализацию позитивного потенциала одиночества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вербицкая С.Л. От описания особенностей восприятия одиночества к его определению // Прикладная психология. 2001. № 5. С. 1–9.
2. Долгинова О.Б. Изучение одиночества как психологического феномена // Практическая психология. 2000. № 4. С. 28–36.
3. Вейс Р.С. Вопросы изучения одиночества // Лабиринты одиночества. М.: Прогресс, 1989. С. 114–128.
4. Покровский Н.Е., Иванченко Г.В. Универсум одиночества: социологические и психологические очерки. М.: Логос, 2008. 424 с.
5. Пузанова Ж.В. Проблема одиночества: социологический аспект измерения. М.: РУДН, 2008. 189 с.
6. Юрченко М.А. Ценностные характеристики одиночества в контексте идей экзистенциализма XX века // Гуманитарные и социальные науки. 2007. № 6. С. 29–33.
7. Рубинштейн К., Шейвер Ф. Опыт одиночества // Лабиринты одиночества. М.: Прогресс, 1989. С. 275–300.
8. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. СПб.: Питер, 2017. 336 с.

9. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: АСТ, 2017. 288 с.
10. Афушевич А.Р. Особенности переживания одиночества лицами пожилого возраста // Смальта. 2016. № 4. С. 9–11.
11. Рогова Е.Е. Взаимосвязь одиночества и карьерных ориентаций у старшеклассников // European Social Science Journal. 2016. № 12-2. С. 287–294.
12. Салахова А.Р. Взаимосвязь переживания одиночества и чувства вины у детей подросткового возраста // Теория и практика современной науки. 2017. № 5. С. 711–714.
13. Парамонова Ю.А., Лукашенко Т.А. Переживание одиночества подростками с разными характеристиками самоотношения // Синергия наук. 2017. № 13. С. 415–425.
14. Горбунова Е.С., Яничева Т.Г. Особенности переживания чувства одиночества у жителей мегаполиса // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. 2017. Т. 5. С. 5–12.
15. Дубровина С.В., Климонтова Т.А., Чепурко Ю.В. Специфика переживания состояния субъективного одиночества у интеллектуально одаренных подростков // Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 1. № 1. С. 186–189.
16. Голубь О.В., Тукузова А.А. Влияние переживания одиночества на социальные страхи у подростков // Поиск (Волгоград). 2018. № 1. С. 87–91.
17. Мишина М.М., Григорьева С.И., Губанова А.В. Интернет-зависимость и переживание одиночества современным молодым человеком // Гуманитарное пространство. 2018. Т. 7. № 3. С. 504–514.
18. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 190 с.
19. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Мир психологии. 2010. № 2. С. 206–216.
20. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / под ред. Д.Я. Райгородского. М.: БахраХ-М, 2017. 672 с.
21. Духновский С.В. Одиночество в межличностных отношениях: диагностика и преодоление. Курган: КГУ, 2007. 180 с.
22. Янг Д.И. Одиночество, депрессия и когнитивная терапия: теория и ее применение // Лабиринты одиночества. М.: Прогресс, 1989. С. 552–594.
23. Петрова И.Ф. Культура общения личности (социально-философские аспекты) : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Уфа, 2003. 19 с.
24. Шиялева И.Ф. Интернет и культура общения личности // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 5. С. 263–273.
25. Тюменцева Г.А. «Интерактивное» одиночество // Научный альманах. 2014. № 2. С. 271–276.
26. Veys R.S. Questions studying loneliness. *Labirinty odinochestva*. Moscow, Progress Publ., 1989, pp. 114–128.
27. Pokrovskiy N.E., Ivanchenko G.V. *Universum odinochestva: sotsiologicheskie i psikhologicheskie ocherki* [Loneliness universe: sociological and psychological essays]. Moscow, Logos Publ., 2008. 424 p.
28. Puzanova Zh.V. *Problema odinochestva: sotsiologicheskii aspekt izmereniya* [The problem of loneliness: sociological aspect of measuring]. Moscow, RUDN Publ., 2008. 189 p.
29. Yurchenko M.A. Axiological characteristics of loneliness in the context of existentialism ideas of the XX century. *Gumanitarnye i sotsialnye nauki*, 2007, no. 6, pp. 29–33.
30. Rubinstayn K., Sheyver F. Loneliness experience. *Labirinty odinochestva*. Moscow, Progress Publ., 1989, pp. 275–300.
31. Yung K.G. *Problemy dushi nashego vremeni* [The problems of the soul of our time]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2017. 336 p.
32. Fromm E. *Begstvo ot svobody* [Escape from Freedom]. Moscow, AST Publ., 2017. 288 p.
33. Afushevich A.R. Experience of loneliness in old age. *Smalta*, 2016, no. 4, pp. 9–11.
34. Rogova E.E. Interrelation of loneliness and career orientations of senior pupils. *European Social Science Journal*, 2016, no. 12-2, pp. 287–294.
35. Salakhova A.R. The relationship of feelings of loneliness and guilt in children. *Teoriya i praktika sovremennoy nauki*, 2017, no. 5, pp. 711–714.
36. Paramonova Yu.A., Lukashenko T.A. The experience of loneliness by adolescents with different characteristics of self-relationship. *Sinergiya nauk*, 2017, no. 13, pp. 415–425.
37. Gorbunova E.S., Yanicheva T.G. The feeling of loneliness in city residents. *Nauchnye issledovaniya vypusnikov fakulteta psikhologii SPBGU*, 2017, vol. 5, pp. 5–12.
38. Dubrovina S.V., Klimontova T.A., Chepurko Yu.V. The specificity of subjective experience of loneliness at intellectually gifted teenagers. *Uspekhi sovremennoy nauki i obrazovaniya*, 2017, vol. 1, no. 1, pp. 186–189.
39. Golub O.V., Tukuzova A.A. The influence of loneliness experience on social fears of teenagers. *Poisk (Volgograd)*, 2018, no. 1, pp. 87–91.
40. Mishina M.M., Grigoreva S.I., Gubanova A.V. Internet-dependence and loneliness syndrome of young generation. *Gumanitarnoe prostranstvo*, 2018, vol. 7, no. 3, pp. 504–514.
41. Feldshteyn D.I. *Psikhologiya stanovleniya lichnosti* [Psychology of the formation of personality]. Moscow, Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya Publ., 1994. 190 p.
42. Feldshteyn D.I. Foreground directions of psychological and pedagogical research in the conditions of significant changes of a child and situations of its development. *Mir psikhologii*, 2010, no. 2, pp. 206–216.
43. Raygorodskiy D.Ya. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy* [Practical psychodiagnostics. Methods and tests]. Moscow, BakhraKh-M Publ., 2017, 672 p.
44. Dukhnovskiy S.V. *Odinochestvo v mezhlchnostnykh otnosheniyakh: diagnostika i preodolenie* [Diagnosing

REFERENCES

1. Verbitskaya S.L. From the description of peculiarities of the loneliness perception to its definition. *Prikladnaya psikhologiya*, 2001, no. 5, pp. 1–9.
2. Dolginova O.V. The study of loneliness as a psychological phenomenon. *Prakticheskaya psikhologiya*, 2000, no. 4, pp. 28–36.

- and Coping with Loneliness in Interpersonal Relationships]. Kurgan, KGU Publ., 2007. 180 p.
22. Yang D.I. Loneliness, depression and cognitive therapy: theory and its application. *Labirinty odinochestva*. Moscow, Progress Publ., 1989, pp. 552–594.
23. Petrova I.F. *Kultura obshcheniya lichnosti (sotsialno-filosofskie aspekty)*. Avtoref. dis. kand. filos. nauk [The culture of communication of a person (social and philosophical aspects)]. Ufa, 2003. 19 p.
24. Shilyaeva I.F. Internet and culture of personal communication. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana*, 2011, no. 5, pp. 263–273.
25. Tyumentseva G.A. “Interactive” loneliness. *Nauchnyy almanakh*, 2014, no. 2, pp. 271–276.

**THE EXPERIENCE OF LONELINESS IN THE ADOLESCENCE LIFE:
GENDER AND AGE PECULIARITIES**

© 2018

I.F. Shilyaeva, PhD (Philosophy), Head of Chair of Applied Psychology and Deviance Study
M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University, Ufa (Russia)

Keywords: experience of loneliness; adolescence; preadult age; gender differences in the experience of loneliness; age peculiarities in the experience of loneliness; subjective loneliness level; transient loneliness; situational loneliness; chronic loneliness.

Abstract: The paper covers the study of the problem of loneliness in the adolescence life. Loneliness is one of the most significant states experienced by a person and manifested in different ways throughout life. The adolescence is the age when the state of loneliness is appreciated for the first time most acutely because of the widening and updating of social needs: the establishment of the significant interpersonal relations, the accumulation of own social experience, the expansion of friendly contacts, the striving to be known and engaged. The sense of loneliness in the adolescence is a complex social and psychological phenomenon involving various experience types. Negative feelings experienced by teenagers may influence significantly the course of socialization and the formation of a person determining causally social maladaptation. In this connection, the early detection, diagnostics and comparative analysis of the causes of loneliness are very important. The author organized and carried out the empirical study of special aspects of loneliness experience in the adolescence age. As the diagnostic tools, D. Russel’s and M. Ferguson’s technique for diagnostics of the loneliness subjective perception level and J. Young’s “Loneliness Questionnaire” were used. The students of 9th and 11th grades participated in the study. Comparing with the pre-adult age, the author identified and statistically proved the higher level of the subjective experience of the loneliness of the adolescents, determined the degree of intensity of experience of the transient, situational and chronic loneliness. The analysis of gender differences in the subjective experience of the sense of loneliness of boys and girls in the group of adolescents showed the credibility of differences. Thus, the results of the study demonstrated the peculiarity of experiencing loneliness by the adolescents and proved the existence of age and gender differences.

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ СТЕРЕОТИПОВ В ОЦЕНКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРСОНАЛА РУКОВОДИТЕЛЕМ СФЕРЫ СЕРВИСА

© 2018

Е.В. Щетинина, кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей психологии и социальных коммуникаций
С.С. Марочкина, кандидат экономических наук,
доцент кафедры общей психологии и социальных коммуникаций
Сочинский государственный университет, Сочи (Россия)

Ключевые слова: стереотипы; персонал; стереотипы в оценке персонала руководителем; профессиональная деятельность персонала.

Аннотация: В статье представлено эмпирическое исследование содержания стереотипов в оценке руководителем успешности профессиональной деятельности персонала. Цель исследования – определение особенностей содержания стереотипов в оценке профессиональной деятельности персонала руководителем сферы сервиса. Средствами метода «Семантический дифференциал» изучены особенности стереотипов оценки деятельности персонала руководителем. В статье описаны выделенные в ходе исследования стереотипы при оценках современными руководителями персонала с успешной профессиональной деятельностью. Особенности прослеживаются в следующих шаблонах: успешный – значит «без внешних отличительных признаков (пирсинга, тату и др.)», «следящий за своим здоровьем», «открытый» и «с большим опытом работы», «коллективист».

В статье представлены и результаты исследования по стереотипам в оценках руководителей персонала с неуспешной профессиональной деятельностью. Особенности стереотипов руководителя при оценивании представителя персонала с неуспешной профессиональной деятельностью являются следующие характеристики: «без опыта работы», «не склонный идти на контакт», «частые болезни», а также «апатичность» сотрудника, «наличие внешних отличительных признаков (пирсинга, тату и др.)». Сотрудников с преобладанием в разной степени указанных особенностей руководители чаще стереотипно рассматривают как неуспешных в профессиональной деятельности.

Представлены результаты сопоставления преобладающих характеристик стереотипов при оценке профессиональной деятельности персонала сферы сервиса и их совпадение в наиболее выраженных значениях в дихотомиях: «Внешние отличительные признаки» – «Без внешних отличительных признаков», «Апатичный» – «Активный», «Здоровый» – «Болезненный», «Открытый» – «Замкнутый», «Большой опыт работы» – «Без опыта работы» – позволяет определить основные критерии, которые создают объективную оценку профессиональной деятельности персонала.

Сделан следующий вывод по итогам исследования: оценка руководителем успешности/неуспешности профессиональной деятельности персонала сферы сервиса возможна по следующим критериям: внешние признаки, активность/апатичность на рабочем месте, состояние здоровья сотрудника, открытость, опыт работы.

ВВЕДЕНИЕ

Жизнедеятельность человека в социуме сопровождается стереотипами. Стереотипы организуют морально-нравственное функционирование человека, формируют общественные и социальные концепты современного поведения. Стереотипы, их многообразие, определяют систему представлений, понятий и отношений человека к окружающей действительности [1]. Функциональное значение стереотипы приобретают, когда наполняют определенным «шаблонным» содержанием знания человека о мире и о себе, что создает общую осведомленность или компетентность человека в жизненных обстоятельствах [2]. Стереотипы выступают в виде готовых моделей поведения человека в том или ином случае, оценок с точки зрения «плохо» и «хорошо» и суждений, определяющих «кто прав», «кто не прав» или «кто виноват». Стереотипы – это относительно постоянные проявления, которые в неизменной форме могут транслироваться человеком на протяжении жизни [3].

Психологический механизм формирования стереотипов связан с тем, что многое принимается некритично, по инерции и прочно закрепляется в сознании в виде устойчивых взаимосвязей, взаимозависимостей, предвзятостей, не требующих доказательств [4]. Наличие стереотипов в жизни человека имеет противоречи-

вый характер. С одной стороны, стереотипы и сформированный на их основе комплекс представлений о мире заметно влияют на доступность познаваемости мира и созидания, но с другой – сужают возможности принятия и применения неизвестных ранее форм поведения или содержания знания, выходящего за стереотипные представления и системы понятий [5]. Функционирование стереотипов определяет еще одно противоречие: с одной стороны, стереотипы формируют наше знание, делают его «несомневающимся», но, с другой стороны, не всегда такое знание является надежно верифицированным, истинным [6]. Данные противоречия усиливают актуальность исследования стереотипов в оценке профессиональной деятельности персонала сферы сервиса, которые нередко основаны на суждениях, сформированных ошибочно, без учета предвзятостей и определенных установок [7].

Специалисты разных сфер профессиональной деятельности имеют стереотипы, сформированные в жизнедеятельности, но не всегда могут их преодолевать, так как не имеют внутренних психологических ресурсов [8]. В результате этого стереотипное поведение сотрудников не принимается руководителем, так как не соответствует стереотипам его обыденного и профессионального сознания [9]. Стереотипы – это относительно постоянные

проявления, которые в неизменной форме могут транслироваться человеком на протяжении жизни. В отношениях людей столкновение разных стереотипов или их трансформация сопровождаются разного рода психологическими процессами патогенного содержания: это невротичность, раздражительность, психологический дискомфорт, нарушения психического гомеостаза, дистрессовые состояния [10].

Стереотипы – неотъемлемые компоненты культурно-исторического развития, однако они же определяют негибкость в деятельности, особенно в профессиональной. Часто участники профессиональной деятельности, как руководители, так и представители персонала, не рефлексируют об основаниях, которые определили особенности сложившихся мнений о людях и о профессиональных процессах и не подозревают, что это функционируют их собственные интериоризированные социальные стереотипы [11].

Психология имеет несколько концептуально-теоретических оснований исследования стереотипов, которые интерпретируются:

– как устойчивый «набор качеств» или «образ», несущий только эмоциональную нагрузку, упрощенно неадекватно отражающий объективные процессы [12–14];

– как феномен, обладающий характеристиками комплексного образования и интегрированного содержания, имеющего как негативное, так и позитивное отражение реальности [15; 16].

В современной психологической литературе достаточно много внимания уделено рассмотрению влияния социальных стереотипов на формирование представлений о человеке в группе, о социальных группах и процессах. Однако конкретно их содержание при профессиональной оценке персонала руководителем достаточно слабо изучено и практически совсем не изучено в сфере сервиса; для последующего полного понимания стереотипов, их свойств, характеристик, степени влияния на обыденное сознание это содержание необходимо изучить конструктивно [17; 18].

Цель работы – определение особенностей содержания стереотипов в профессиональной оценке персонала руководителем сферы сервиса. Объект исследования – стереотипы в оценке персонала. Предмет исследования – стереотипы в оценке руководителем профессиональной деятельности персонала сферы сервиса.

Гипотеза исследования: стереотипы имеют особенности и определяют оценку успешности/неуспешности профессиональной деятельности персонала сферы сервиса.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось в период с 2016 по 2017 г. в г. Пятигорске на базе предприятий сферы сервиса. Выборка исследования состояла из группы респондентов, в которую вошли 36 руководителей предприятий сферы сервиса, оценивающие образ успешного и неуспешного подчиненного. Был использован метод семантического дифференциала (Ч. Осгуд), позволяющий руководителям оценить качественно и количественно деятельность персонала и для исследования выделить особенности стереотипов руководителей в оценках персонала [19]. Процедура проведения методики предполагает предъявление бланка ответов испытуемому. Бланк теста представляет собой перечень качеств личности, распо-

ложенных по порядку полярности. На первом бланке руководители последовательно выбрали качества и оценили степень их выраженности у успешных работников, а затем осуществили ту же процедуру по отношению к неуспешным работникам. При обработке данных использовали метод математической обработки данных (критерий Колмогорова – Смирнова), направленный на определение значимости различий оценок руководителей по отношению к успешным и неуспешным работникам [20].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Результаты обследования методом «Семантический дифференциал» представлены на графике (рис. 1), где две кривые отображают обобщенный портрет стереотипов руководителей при оценке успешного представителя персонала (кривая, выполненная пунктирной линией) и неуспешного представителя персонала (кривая, выполненная сплошной линией).

В целом данные сопоставляемых кривых на графике показывают средние значения по оценке заданных характеристик, но также можно выделить особенности, чаще отмечаемые как наиболее значимые, которые говорят об образе представителя персонала с успешной профессиональной деятельностью у руководителя. Это шаблонные критерии, или стереотипы, которые определяют оценку персонала с точки зрения успешности/неуспешности профессиональной деятельности.

Анализ результатов, представленных на рис. 1, позволяет сделать вывод об особенностях стереотипов руководителей по отношению к успешным представителям персонала. Руководители чаще выбирают высокие показатели критериев «Без внешних отличительных признаков» и «Здоровый». Представитель персонала без внешних отличительных признаков располагает к себе руководителя и соответственно, стереотипно формирует отношение к себе как к успешному, в отличие от сотрудников, имеющих в своем облике дополнительные изменения. Критерий здоровья на графике показывает, что руководителям также важно состояние здоровья представителей персонала, скорее всего стереотип «здоровый сотрудник персонала» рассматривается как успешный представитель персонала.

График демонстрирует, что критерии «Открытый» и «Активный» имеют показатели выше средних, соответственно, руководители чаще оценивают их как значимые для определения успешного сотрудника. Помимо этого, руководители выше оценивают такие качества представителей персонала, как «Совпадение со мной по полу», «Совпадение по конфессиональной принадлежности себя и сотрудника», «Традиционная ориентация» и «Наличие опыта работы». Представители персонала с преобладанием указанных психологических и социальных особенностей стереотипно оцениваются руководителем как успешные. Критерий «Коллективист» руководители в своих оценках также относят к особенностям, соответствующим успешному представителю персонала.

Следует отметить, что характеристики «Без детей», «Традиционной ориентации», «Одного со мной пола», «Подчиненный, соответствующий моей конфессии», «Молодой подчиненный», «Без определенного хобби» имеют показатели ниже среднего значения, скорее это

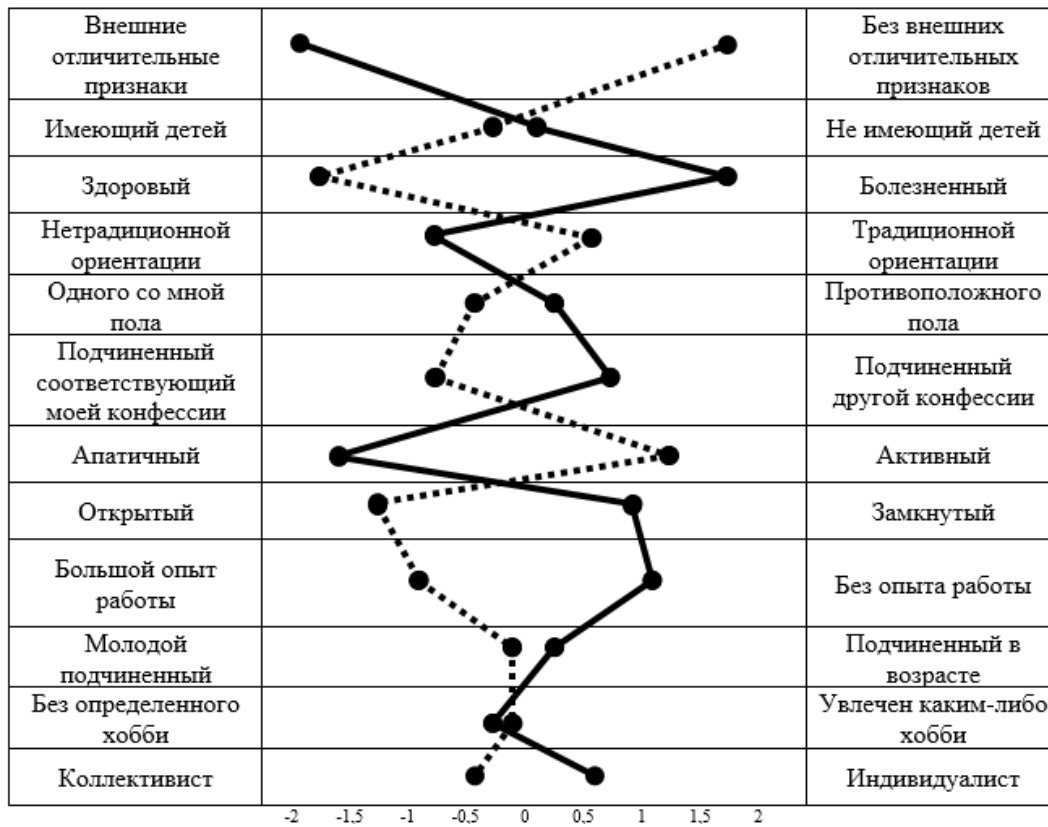


Рис. 1. Сравнение стереотипов в оценке руководителем персонала с успешной и неуспешной профессиональной деятельностью в сфере сервиса: пунктирная линия – успешный представитель персонала; сплошная линия – неуспешный представитель персонала

указывает на то, что не соотносятся руководителем с успешным в профессиональной деятельности представителем персонала. Таким образом, современными руководителями чаще оцениваются как успешные в профессиональной деятельности представители персонала без внешних отличительных признаков, следящие за своим здоровьем, открытые и с большим опытом работы, коллективисты.

Анализ результатов, представленных на рис. 1 сплошной кривой, показывает итоги опроса руководителей по оценке характеристик стереотипов по отношению к неуспешным в профессиональной деятельности представителям персонала. График отображает высокие показатели семантического дифференциала по пунктам «Внешние отличительные признаки», «Болезненный» и «Апатичный». Несколько выше средних значения по показателям «Замкнутый» и «Без опыта работы». Критерии «Имеющий детей», «Нетрадиционная ориентация», «Противоположного пола», «Подчиненный другой конфессии», «Подчиненный в возрасте» и «Без определенного хобби» показали низковыраженные значения, соответственно, они малозначимы для руководителя при оценке профессиональной деятельности персонала.

Таким образом, стереотипами руководителя при оценивании представителя персонала с неуспешной профессиональной деятельностью являются следующие характеристики: маленький опыт работы, не склонный идти на контакт, частые болезни, а также апатичность сотрудника, наличие внешних отличительных призна-

ков. Сотрудников с преобладанием в разной степени указанных особенностей руководители чаще стереотипно рассматривают как неуспешных в профессиональной деятельности.

Следующим этапом выявим объективные критерии оценки профессиональной деятельности персонала, свободные от стереотипов руководителя; для этого рассмотрим показатели в процентном соотношении и выделим чаще встречающиеся в дихотомиях характеристики успешных и неуспешных в профессиональной деятельности представителей сферы услуг (таблица 1).

Данные, представленные в таблице, отражают показатели критериев «Внешние отличительные признаки», «Здоровый» и «Активный» как наиболее выраженные, т. е. предпочитаемые руководителями при оценке персонала, однако показатель «Большой опыт работы», который не был выявлен на рис. 1 в кривой успешного представителя персонала, также оказался значимым при оценке руководителем профессиональной деятельности персонала.

Рассмотрим таблицу соотношения по критериям неуспешного представителя персонала (таблица 2).

Проанализировав значения, представленные в таблице 2, можно отметить, что выраженными являются такие критерии, как «Внешние отличительные признаки», «Болезненный», «Апатичный» и «Замкнутый», средне выражен показатель «Без опыта работы». Выявленные показатели сходятся с показателями кривой неуспешного представителя персонала, представленной

Таблица 1. Количественные показатели критериев успешного в профессиональной деятельности представителя персонала

Критерии	Кол-во оценок выше среднего	Процент испытуемых	Критерии	Кол-во оценок выше среднего	Процент испытуемых	Среднее значение	Стандартное отклонение
Внешние отличительные признаки (пирсинг, тату)	3	9	Без внешних отличительных признаков	28	84	5,86	1,641
Не имеющий детей	4	12	С детьми	5	15	4,19	1,369
Здоровый	25	75	Болезненный	4	12	5,56	1,812
Нетрадиционной ориентации	-	0	Традиционной ориентации	12	36	4,86	1,397
Одного со мной пола	6	18	Противоположного пола	2	6	4,33	1,242
Подчиненный одной со мной конфессии	8	24	Подчиненный другой конфессии	-	0	4,64	1,246
Апатичный	5	15	Активный	21	63	5,19	1,687
Открытый	17	51	Замкнутый	2	6	5,14	1,823
Большой опыт работы	20	60	Без опыта работы	4	12	4,97	1,797
Молодой подчиненный	11	33	Подчиненный в возрасте	10	30	3,94	1,926
Без определенного хобби	7	21	Увлечен каким-либо хобби	8	24	3,81	1,770
Коллективист	8	24	Индивидуалист	6	18	4,28	1,783

Таблица 2. Количественные показатели критериев неуспешного в профессиональной деятельности представителя персонала

Критерии	Кол-во оценок выше среднего	Процент испытуемых	Критерии	Кол-во оценок выше среднего	Процент испытуемых	Среднее значение	Стандартное отклонение
Внешние отличительные признаки (пирсинг, тату)	22	66	Без внешних отличительных признаков	3	9	5,75	1,697
Без детей	5	15	С детьми	4	12	4,28	1,186
Здоровый	3	9	Болезненный	25	75	5,67	1,493
Нетрадиционной ориентации	10	30	Традиционной ориентации	-	0	4,81	1,327
Одного со мной пола	2	6	Противоположного пола	7	21	4,39	1,202
Подчиненный одной со мной конфессии	-	0	Подчиненный другой конфессии	9	27	4,72	1,233
Апатичный	25	75	Активный	3	9	5,58	1,779
Открытый	3	9	Замкнутый	16	48	5,06	1,851
Большой опыт работы	5	15	Без опыта работы	10	30	5,08	1,873
Молодой подчиненный	8	24	Подчиненный в возрасте	10	30	3,75	1,933
Без определенного хобби	14	42	Увлечен каким-либо хобби	5	15	4,36	1,973
Коллективист	6	18	Индивидуалист	10	30	4,53	1,748

на рис. 1, и указывают на их значимость при оценке успешности профессиональной деятельности персонала.

Сопоставление преобладающих характеристик стереотипов при оценке профессиональной деятельности персонала сферы сервиса и их совпадение в наиболее выраженных значениях в дихотомиях: «Внешние отличительные признаки – Без внешних отличительных признаков», «Апатичный» – «Активный», «Здоровый» – «Болезненный», «Открытый» – «Замкнутый», «Большой опыт работы» – «Без опыта работы» – позволяет

определить основные критерии, которые создают объективную оценку профессиональной деятельности персонала.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Особенности стереотипов в оценках руководителем персонала прослеживаются в следующих шаблонах: успешный – значит «без внешних отличительных признаков (пирсинга, тату и др.)», «следящий за своим здоровьем», «открытый» и «с большим опытом работы», «коллективист»; неуспешный в профессиональной

деятельности оценивается как «без опыта работы», «не склонный идти на контакт», «частые болезни», а также «апатичность» сотрудника, «наличие внешних отличительных признаков (пирсинга, тату и др.)». Сотрудники с преобладанием в разной степени указанных особенностей руководители чаще стереотипно рассматривают как успешных или неуспешных в профессиональной деятельности.

Результаты сопоставления преобладающих характеристик стереотипов при оценке профессиональной деятельности персонала сферы сервиса и их совпадение в наиболее выраженных значениях в дихотомиях: «Внешние отличительные признаки» – «Без внешних отличительных признаков»; «Апатичный» – «Активный», «Здоровый» – «Болезненный», «Открытый» – «Замкнутый», «Большой опыт работы» – «Без опыта работы» – позволяют определить основные критерии, которые создают объективную оценку профессиональной деятельности персонала.

Таким образом, оценка руководителем успешности/неуспешности профессиональной деятельности персонала сферы сервиса возможна по следующим критериям: внешние признаки, активность/апатичность на рабочем месте, состояние здоровья сотрудника, открытость, опыт работы.

Эмпирическим путем подтверждена гипотеза о том, что существуют особенности стереотипов руководителей при оценке персонала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Наумов А.Г. Российская психология и пути выхода из кризиса: общество, закон, наука // Проблемы современной науки и образования. 2014. № 9. С. 144–153.
2. Осовская И.Н. Прототипные роли в немецком семейном дискурсе // Проблемы современной науки и образования. 2014. № 3. С. 67–78.
3. Болдин С.Ю. Самоидентификация как опыт // Проблемы современной науки и образования. 2014. № 23. С. 42–44.
4. Ильюшкин В.В. Стереотипизация как важный фактор в восприятии и познании людьми друг друга // European science. 2014. № 1. С. 31–36.
5. Ильюшкин В.В. Стереотипы межнационального восприятия // International scientific review. 2014. № 1. С. 34–40.
6. Верховлазенко В. Система деловой оценки персонала // Консультант директора. 2012. № 4. С. 23–24.
7. Афанасьев В.Я. Управление персоналом в рыночной экономике. М.: Дело, 2015. 244 с.
8. Магура М.И., Курбатова М.Б. Оценка работы персонала. Практическое пособие для руководителей разного уровня и специалистов кадровых служб. М.: Интел-синтез, 2015. 325 с.
9. Управление персоналом организации / под ред. А.Я. Кибанова. М.: ИНФРА-М, 2014. 695 с.
10. Маслов Е.В. Управление персоналом предприятий. М.: ИНФРА-М, 1999. 312 с.
11. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психологический журнал. 1996. Т. 16. № 2. С. 3–14.
12. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. М.: Прогресс, 2012. 292 с.
13. Кон И.С. Психология предрассудка (о социально-психологических корнях этнических предрассудков) // Новый мир. 1961. № 10. С. 187–205.
14. Агеев В.С. Психологическое исследование социальных стереотипов // Вопросы психологии. 1986. № 1. С. 95–101.
15. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992. 543 с.
16. Сорокин Ю.А. Стереотип, штамп, клише: к проблеме определения понятий // Общение: теоретические и прагматические проблемы. М.: Политиздат, 1978. С. 37–43.
17. Дежина Т.П. Социальные стереотипы: истории изучения и осмысления // Научные исследования: от теории к практике: материалы VII Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Интерактив плюс, 2016. С. 127–129.
18. Бочкарева А.В. Этнические стереотипы: основные методологические подходы к исследованию и особенности использования психосемантических методов : дис. ... канд. социол. наук. М., 2014. 193 с.
19. Родионова Н.В. Семантический дифференциал // Социология. 1996. № 7. С. 161–183.
20. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. М.: Речь, 2003. 348 с.

REFERENCES

1. Naumov A.G. Russian psychology and the ways out of the crisis: society, law, science. *Problemy sovremennoy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 9, pp. 144–153.
2. Osovskaya I.N. Prototypical roles in the German family discourse. *Problemy sovremennoy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 3, pp. 67–78.
3. Boldin S.Yu. Self-identification as an experience. *Problemy sovremennoy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 23, pp. 42–44.
4. Ilyushkin V.V. A stereotyped as an important factor in the perception and cognition of people to each other. *European science*, 2014, no. 1, pp. 31–36.
5. Ilyushkin V.V. The ethnic stereotypes of perception. *International scientific review*, 2014, no. 1, pp. 34–40.
6. Verkhoglazenko V. The system of the staff business assessment. *Konsultant direktora*, 2012, no. 4, pp. 23–24.
7. Afanasev V.Ya. *Upravlenie personalom v rynochnoy ekonomike* [Human resource management in market environment]. Moscow, Delo Publ., 2015. 244 p.
8. Magura M.I., Kurbatova M.B. *Otsenka raboty personala. Prakticheskoe posobie dlya rukovoditeley raznogo urovnya i spetsialistov kadrovyykh sluzhb* [Personnel performance evaluation. Practical guide for managers of various levels and human resources specialists]. Moscow, Intel-sintez Publ., 2015. 325 p.
9. Kibanova A.Ya., ed. *Upravlenie personalom organizatsii* [Human resource management of an organization]. Moscow, INFRA-M Publ., 2014. 695 p.
10. Maslov E.V. *Upravlenie personalom predpriyatiy* [Human resource management of an enterprise]. Moscow, INFRA-M Publ., 1999. 312 p.
11. Moskovichi S. Social images: historical sight. *Psikhologicheskij zhurnal*, 1996, vol. 16, no. 2, pp. 3–14.
12. Bobneva M.I. *Sotsialnye normy i regulyatsiya povedeniya* [Social norms and behavior regulation]. Moscow, Progress Publ., 2012. 292 p.

13. Kon I.S. Prejudice psychology (about the social and psychological roots of ethnic bias). *Novyy mir*, 1961, no. 10, pp. 187–205.
14. Ageev V.S. Psychological study of social stereotypes. *Voprosy psikhologii*, 1986, no. 1, pp. 95–101.
15. Sorokin P.A. *Chelovek. Tsivilizatsiya. Obshchestvo* [Person. Civilization. Society]. Moscow, Politizdat Publ., 1992. 543 p.
16. Sorokin Yu.A. Stereotype, shibboleth, cliché: to the issue of definitions of concepts. *Obshchenie: teoreticheskie i pragmaticheskie problemy*. Moscow, Politizdat Publ., 1978, pp. 37–43.
17. Dezhina T.P. Social stereotypes: the histories of study and understanding. *Nauchnye issledovaniya: ot teorii k praktike: materialy VII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Cheboksary, Interaktiv plyus Publ., 2016, pp. 127–129.
18. Bochkareva A.V. *Etnicheskie stereotipy: osnovnyye metodologicheskie podkhody k issledovaniyu i osobennosti ispolzovaniya psikhosemanticheskikh metodov*. Dis. kand. sotsiol. nauk [Ethnic stereotypes: the main methodological approaches to the study and special aspects of application of the psycho-semantic methods]. Moscow, 2014. 193 p.
19. Rodionova N.V. Semantic differential. *Sotsiologiya*, 1996, no. 7, pp. 161–183.
20. Sidorenko E.V. *Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii* [The methods of mathematical treatment in psychology]. Moscow, Rech' Publ., 2003. 348 p.

THE PECULIARITIES OF THE STEREOTYPES' CONTENT IN THE ASSESSMENT OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE STAFF BY A SERVICE INDUSTRY MANAGER

© 2018

E.V. Shchetinina, PhD (Psychology),

assistant professor of Chair of General Psychology and Social Communications

S.S. Marochkina, PhD (Economics),

assistant professor of Chair of General Psychology and Social Communications

Sochi State University, Sochi (Russia)

Keywords: stereotypes; staff; stereotypes in the manager's assessment of the staff; professional activity of the staff.

Abstract: The paper presents the empirical study of the stereotypes' content in the manager's assessment of the success of the professional activity of the staff. The purpose of the study is to determine the peculiarities of the stereotypes' content in the assessment of the professional activity of the staff by the manager of the service sphere. Using the "Semantic differential" method, the authors studied the peculiarities of stereotypes of the assessment of personnel activity by the manager. The paper describes the stereotypes, determined during the study, in the case of assessing personnel with the successful professional activity by modern managers. The peculiarities are observed in the following patterns: successful – it means "without the external distinctive features (piercing, tattoos, etc.)", "taking care of one's own health", "open" and "with high experience", "collectivist".

The paper presents the results of the study on stereotypes in the managers' assessments of personnel with the unsuccessful professional activity. The peculiarities of manager stereotypes when evaluating a staff member with the unsuccessful professional activity are the following: "with no work experience", "unwilling to communicate", "frequently ill", as well as the employee's "apathy", "the presence of the external distinguishing features (piercing, tattoos, etc.)". The employees with the varying degrees of the predominance of these features are often stereotypically considered by managers as the unsuccessful in their professional activity.

The paper presents the results of comparing the prevailing characteristics of stereotypes when evaluating the professional activity of personnel in the sphere of service. Their concordance in the most significant values in dichotomies: "The external distinctive features" – "Without external distinctive features"; "Apathetic" – "Active"; "Healthy" – "Sickly"; "Open" – "Unsocial", "High experience" – "With no work experience" allows determining the main criteria that create the objective assessment of professional activity of the staff.

On the results of the study, the authors made the following conclusion: the assessment of professional activity of the staff in the sphere of service in terms of successfulness/success-failure is possible according to the following criteria: the external features, the activeness/apathy at the workplace, the employee's health status, openness, and work experience.

НАШИ АВТОРЫ

Базарова Долгор Раднанимаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии.

Адрес: Бурятский государственный университет, 670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а.

Тел.: 8 983 437-30-80

E-mail: dolgor.bazarova@yandex.ru

Белогай Ксения Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры акмеологии и психологии развития.

Адрес: Кемеровский государственный университет, 650000, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, 6.

Тел.: (3842) 58-38-85

E-mail: belogi@mail.ru

Буланова Ирина Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии.

Адрес: Волгоградский государственный университет, 400062, Россия, г. Волгоград, Университетский пр-т, 100.

Тел.: 8 905 433-97-97

E-mail: bulanova@volsu.ru

Васильева Лидия Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры автоматизации и управления в технических системах.

Адрес: Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, 428015, Россия, г. Чебоксары, Московский пр-т, 15.

Тел.: 8 927 854-59-68

E-mail: OLN2404@mail.ru

Горбунов Владимир Иванович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры автоматизации и управления в технических системах.

Адрес: Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, 428015, Россия, г. Чебоксары, Московский пр-т, 15.

Тел.: 8 905 345-48-57

E-mail: vigor21@mail.ru

Грибанова Диана Ярославовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии.

Адрес: Псковский государственный университет, 180000, Россия, г. Псков, пл. Ленина, 2.

E-mail: dianab81@mail.ru

Грошева Елена Петровна, кандидат педагогических наук, доцент Института механики и энергетики.

Адрес: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева, 430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, 68.

Тел.: (8342) 25-44-96

E-mail: gvmbio@mail.ru

Гусева Евгения Сергеевна, старший преподаватель кафедры социальной психологии, аспирант.

Адрес 1: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 443011, Россия, г. Самара, ул. Академика Павлова, 1.

Адрес 2: Волгоградский государственный университет, 400062, Россия, г. Волгоград, Университетский пр-т, 100.

E-mail: Guseva-es@mail.ru

Дарижапова Марина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, заведующий лабораторией инновационных технологий в области защиты детства.

Адрес: Бурятский государственный университет, 670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а.

Тел.: 8 914 980-51-56

E-mail: darizhapovam@mail.ru

Доржинова Замира Бадьмаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и общей лингвистики.

Адрес: Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, 358000, Россия, г. Элиста, ул. Пушкина, 11.

Тел.: 9 360 897-64-27

E-mail: zamira.mol@mail.ru

Каяшева Ольга Игоревна, кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии Института психологии им. Л.С. Выготского.

Адрес: Российский государственный гуманитарный университет, 125993, Россия, ГСП-3, г. Москва, Миусская площадь, 6.

Тел.: (495) 547-13-16

E-mail: art1230@list.ru

Комарова Анна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики и методики обучения информатике.

Адрес: Иркутский государственный университет, 664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1.

Тел.: 8 983 419-68-48

E-mail: prokorjeva@rambler.ru

Мантусов Анатолий Бадмаевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики, информатики и методики преподавания.

Адрес: Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова, 358000, Россия, г. Элиста, ул. Пушкина, 11.

Тел.: 8 917 688-20-87

E-mail: mantab@yandex.ru

Марочкина Светлана Станиславовна, кандидат экономических наук, доцент кафедры общей психологии и социальных коммуникаций.

Адрес: Сочинский государственный университет, 354000, Россия, г. Сочи, ул. Советская, 26а.

Тел.: (862) 298-13-96

E-mail: marochkina@inbox.ru

Минина Анна Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии.

Адрес: Псковский государственный университет, 180000, Россия, г. Псков, пл. Ленина, 2.

Тел.: (8112) 72-09-07

E-mail: kafpsygo@pskgu.ru

Наумкин Николай Иванович, доктор педагогических наук, кандидат технических наук, заведующий кафедрой основ конструирования механизмов и машин Института механики и энергетики.

Адрес: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева, 430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевистская, 68.

Тел.: (8342) 25-44-96

E-mail: naumn@yandex.ru

Тимофеева Наталия Николаевна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики и теоретической механики имени С.Ф. Сайкина.

Адрес: Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, 428015, Россия, г. Чебоксары, Московский пр-т, 15.

Тел.: 8 905 029-50-40

E-mail: nnttim@mail.ru

Черкаева Олеся Александровна, аспирант кафедры социальной психологии развития и образования.

Адрес: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 410012, Россия, г. Саратов, ул. Астраханская, 83.

Тел.: 8 961 648-91-91

E-mail: cherekaeva91@gmail.com

Чернов Александр Юрьевич, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии.

Адрес: Волгоградский государственный университет, 400062, Россия, г. Волгоград, Университетский пр-т, 100.

Тел.: 8 903 479-75-41

E-mail: chernov@volsu.ru

Шекшаева Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент Института механики и энергетики.

Адрес: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева, 430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевистская, 68.

Тел.: (8342) 25-44-96

E-mail: Shekshaeva@yandex.ru

Шиляева Ирина Фаритовна, кандидат философских наук, заведующий кафедрой прикладной психологии и девиантологии.

Адрес: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 450000, Россия, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а.

Тел.: 8 960 805-51-69

E-mail: if2610@mail.ru

Щетинина Елена Васильевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и социальных коммуникаций.

Адрес: Сочинский государственный университет, 354000, Россия, г. Сочи, ул. Советская, 2ба.

Тел.: (862) 298-13-96

E-mail: mk_kz72@mail.ru

OUR AUTHORS

Bazarova Dolgor Radnanimaevna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of General and Social Psychology.
Address: Buryat State University, 670000, Russia, Ulan-Ude, Smolin Street, 24a.
Tel.: 8 983 437-30-80
E-mail: dolgor.bazarova@yandex.ru

Belogai Ksenia Nikolaevna, PhD (Psychology), Associate Professor, assistant professor of Chair of Acmeology and Psychology of Development.
Address: Kemerovo State University, 650000, Russia, Kemerovo, Krasnaya Street, 6.
Tel.: (3842) 58-38-85
E-mail: belogi@mail.ru

Bulanova Irina Sergeevna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of Psychology.
Address: Volgograd State University, 400062, Russia, Volgograd, Universitetsky Prospect, 100.
Tel.: 8 905 433-97-97
E-mail: bulanova@volsu.ru

Cherekaeva Olesya Aleksandrovna, postgraduate student of Chair of Social Psychology of Development and Education.
Address: N.G. Chernyshevsky Saratov National Research State University, 410012, Russia, Saratov, Astrakhanskaya Street, 83.
Tel.: 8 961 648-91-91
E-mail: cherekaeva91@gmail.com

Chernov Aleksandr Yurievich, Doctor of Sciences (Psychology), professor of Chair of Psychology.
Address: Volgograd State University, 400062, Russia, Volgograd, Universitetsky Prospect, 100.
Tel.: 8 903 479-75-41
E-mail: chernov@volsu.ru

Darizhapova Marina Nikolaevna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of General and Social Psychology, Head of Laboratory of Innovative Technologies in Childhood Protection.
Address: Buryat State University, 670000, Russia, Ulan-Ude, Smolin Street, 24a.
Tel.: 8 914 980-51-56
E-mail: darizhapovam@mail.ru

Dorzhinova Zamira Badmaevna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair of Foreign Languages and General linguistics.
Address: B.B. Gorodovikov Kalmyk State University, 358000, Russia, Elista, Pushkin Street, 11.
Tel.: 9 360 897-64-27
E-mail: zamira.mol@mail.ru

Gorbunov Vladimir Ivanovich, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair of Automation and Management in Engineering Systems.
Address: I.N. Ulyanov Chuvash State University, 428015, Russia, Cheboksary, Moskovsky Prospect, 15.
Tel.: 8 905 345-48-57
E-mail: vigor21@mail.ru

Gribanova Diana Yaroslavovna, PhD (Psychology), Associate Professor, Head of Chair of Psychology.
Address: Pskov State University, 180000, Russia, Pskov, Lenin Square, 2.
E-mail: dianab81@mail.ru

Grosheva Elena Petrovna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Mechanics and Power Engineering Institute.
Address: N.P. Ogarev National Research Mordovia State University, 430005, Russia, Saransk, Bolshevistskaya Street, 68.
Tel.: (8342) 25-44-96
E-mail: gvmbio@mail.ru

Guseva Evgeniya Sergeevna, senior lecturer of Chair of Social Psychology, postgraduate student.
Address 1: Academician S.P. Korolev Samara National Research University, 443011, Russia, Samara, Academician Pavlov Street, 1.
Address 2: Volgograd State University, 400062, Russia, Volgograd, Universitetsky Prospect, 100.
E-mail: Guseva-es@mail.ru

Kayasheva Olga Igorevna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of Neuro- and Pathopsychology of L.S. Vygotsky Institute of Psychology.

Address: Russian State University for the Humanities, 125993, Russia, GSP-3, Moscow, Miuskaya square, 6.

Tel.: (495) 547-13-16

E-mail: art1230@list.ru

Komarova Anna Aleksandrovna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair of Informatics and Informatics Teaching Methods.

Address: Irkutsk State University, 664003, Russia, Irkutsk, Karl Marks Street, 1.

Tel.: 8 983 419-68-48

E-mail: prokopjeva@rambler.ru

Mantusov Anatoly Badmaevich, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair of Mathematics, Informatics and Teaching Methods.

Address: B.B. Gorodovikov Kalmyk State University, 358000, Russia, Elista, Pushkin Street, 11.

Tel.: 8 917 688-20-87

E-mail: mantab@yandex.ru

Marochkina Svetlana Stanislavovna, PhD (Economics), assistant professor of Chair of General Psychology and Social Communications.

Address: Sochi state University, 354000, Russia, Sochi, Sovetskaya Street, 26A.

Tel.: (862) 298-13-96

E-mail: marochkina@inbox.ru

Minina Anna Anatolyevna, PhD (Psychology), Associate Professor, assistant professor of Chair of Psychology.

Address: Pskov State University, 180000, Russia, Pskov, Lenin Square, 2.

Tel.: (8112) 72-09-07

E-mail: kafpsyro@pskgu.ru

Naumkin Nikolay Ivanovich, Doctor of Sciences (Pedagogy), PhD (Engineering), Head of Chair of Principles of Design of Mechanisms and Machines of Mechanics and Power Engineering Institute.

Address: N.P. Ogarev National Research Mordovia State University, 430005, Russia, Saransk, Bolshevistskaya Street, 68.

Tel.: (8342) 25-44-96

E-mail: naumn@yandex.ru

Shchetinina Elena Vasilyevna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of General Psychology and Social Communications.

Address: Sochi State University, 354000, Russia, Sochi, Sovetskaya Street, 26A.

Tel.: (862) 298-13-96

E-mail: mk_kz72@mail.ru

Shekshaeva Natalia Nikolaevna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Mechanics and Power Engineering Institute.

Address: N.P. Ogarev National Research Mordovia State University, 430005, Russia, Saransk, Bolshevistskaya Street, 68.

Tel.: (8342) 25-44-96

E-mail: Shekshaeva@yandex.ru

Shilyaeva Irina Faritovna, PhD (Philosophy), Head of Chair of Applied Psychology and Deviance Study.

Address: M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University, 450000, Russia, Ufa, October Revolution Street, 3a.

Tel.: 8 960 805-51-69

E-mail: if2610@mail.ru

Timofeeva Nataliya Nikolaevna, PhD (Physics and Mathematics), assistant professor of S.F. Saikin Chair of Advanced Mathematics and Analytical Mechanics.

Address: I.N. Ulyanov Chuvash State University, 428015, Russia, Cheboksary, Moskovsky Prospect, 15.

Tel.: 8 905 029-50-40

E-mail: nnttim@mail.ru

Vasilieva Lidiya Nikolaevna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair of Automation and Management in Engineering Systems.

Address: I.N. Ulyanov Chuvash State University, 428015, Russia, Cheboksary, Moskovsky Prospect, 15.

Tel.: 8 927 854-59-68

E-mail: OLN2404@mail.ru