

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского государственного университета

Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 3 (34)

2018

16+

Ежеквартальный
научный журнал

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

Главный редактор

Криштал 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 Ииханович, доктор педагогических наук, доцент

Иванова Татьяна Николаевна, доктор социологических наук, доцент

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Осадченко 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

Дергач Маргарита Альфридовна, 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

Карташова 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

Трещев 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 28.09.2018.

Выход в свет 30.11.2018.

Формат 60×84 1/8.

Печать оперативная.

Усл. п. л. 10,0.

Тираж 50 экз. Заказ 3-392-18.

Цена свободная.

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)

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)

Исламгулова 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)

Пустовалова 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

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ В ВУЗЕ Н.А. Демченкова, С.Г. Емельянова.....	7
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КУРСАНТА ВОЕННОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ Ю.Н. Кузьминых.....	14
ДИАГНОСТИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О ТРАДИЦИОННЫХ НАРОДНЫХ ПРОМЫСЛАХ: МАТЕРИАЛЫ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ Е.А. Лупандина, Н.А. Воробьева.....	20
ИССЛЕДОВАНИЕ 2D ВОЛНОВОГО УРАВНЕНИЯ НА КОМПЬЮТЕРЕ: ЧТО НЕОБХОДИМО ДЛЯ СОСТАВЛЕНИЯ АЛГОРИТМА? С.В. Талалов.....	28
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРАКТИК СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И НРАВСТВЕННЫХ НОРМАТИВОВ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ М.К. Акимова, О.А. Галстян.....	35
ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВЕННЫХ ИЗМЕРЕНИЙ ЛАТЕНТНОЙ ПСИХОЛОГИИ БОЛЬШИХ ГРУПП Е.В. Бакшутова.....	42
ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ КОММУНИКАТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА Е.В. Бахвалова.....	51
ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ ВЗРОСЛОСТИ Т.А. Бергис.....	58
РАННИЕ ДЕЗАДАПТИВНЫЕ СХЕМЫ В ГЕНЕЗЕ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ Р.В. Кадыров, В.А. Догадина, И.С. Ильина.....	64
ИССЛЕДОВАНИЕ УСТАНОВОК К СЕКСУ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗА СЕМЬИ У СОВРЕМЕННЫХ МОЛОДЫХ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН П.А. Корнейчук, Н.В. Хайманова.....	71
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГАРМОНИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА И.В. Костакова, Л.И. Яфясова.....	78
НАШИ АВТОРЫ.....	83

CONTENT

PEDAGOGY

PROBLEM-BASED TEACHING OF ADVANCED MATHEMATICS AT THE UNIVERSITY

N.A. Demchenkova, C.G. Emelyanova.....7

PEDAGOGICAL SUPPORT OF A MILITARY HIGH SCHOOL CADET IN THE PROCESS OF FORMATION OF CIVIL CONSCIOUSNESS

Yu.N. Kuzminykh.....14

THE DIAGNOSTICS OF THE PRESCHOOL CHILDREN VISIONS ON THE TRADITIONAL FOLK CRAFTS: THE MATERIALS OF THE RESULTS OF THE RESEARCH IN A MULTICULTURAL REGION

E.A. Lupandina, N.A. Vorobyova.....20

COMPUTER STUDY OF THE 2D WAVE EQUATION: WHAT IS NEEDED FOR THE ALGORITHM CONSTRUCTION?

S.V. Talalov.....28

PSYCHOLOGY

THE INTERRELATION OF SOCIAL INTERACTION PRACTICES AND MORAL STANDARDS OF THE STUDENT-AGE POPULATION

M.K. Akimova, O.A. Galstyan.....35

THE PROBLEM OF QUALITATIVE MEASUREMENTS OF THE LARGE GROUP LATENT PSYCHOLOGY

E.V. Bakshutova.....42

GENDER PECULIARITIES OF INTERRELATION OF THE COMMUNICATIVE CHARACTERISTICS AND ADAPTATION OF ORPHANED CHILDREN

E.V. Bakhvalova.....51

SPECIAL CHARACTERISTICS OF THE SYSTEM OF VALUES AND THE SUBJECTIVE WELL-BEING OF A PERSON AT THE STAGE OF ADULTHOOD

T.A. Bergis.....58

EARLY MALADAPTIVE SCHEMAS IN THE GENESIS OF ADDICTIVE BEHAVIOR

R.V. Kadyrov, V.A. Dogadina, I.S. Ilyina.....64

STUDY OF SEXUAL INSTALLATIONS IN THE CONTEXT OF STUDY OF THE FAMILY IMAGE IN MODERN YOUNG MEN AND WOMEN

P.A. Korneychuk, N.V. Khaimanova.....71

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF HARMONIOUS PERSONALITY OF THE UNIVERSITY STUDENTS

I.V. Kostakova, L.I. Yafyasova.....78

OUR AUTHORS.....83

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ В ВУЗЕ

© 2018

Н.А. Демченкова, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры «Высшая математика и математическое образование»

С.Г. Емельянова, старший преподаватель кафедры «Высшая математика и математическое образование»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: проблемное обучение; проблемно-поисковая задача; методика преподавания математики; исследовательская деятельность.

Аннотация: Актуальность темы исследования обусловлена широкими возможностями проблемного обучения при подготовке специалиста, обладающего компетентностями, сформулированными ФГОС. Проблемное обучение на лекционных и практических занятиях по высшей математике является средством повышения эффективности обучения, развития личности студента. Цель исследования заключается в разработке методических материалов проведения лекционных и практических занятий с использованием проблемного обучения при изучении высшей математики студентами вуза.

В статье выделены основные блоки реализации проблемного обучения на занятиях со студентами. Первый блок связан с созданием проблемной ситуации на лекционном или практическом занятии. Сюда включаются элементы проблемного обучения, непосредственно связанные с проблемной ситуацией. Второй блок связан с проведением проблемной лекции или проблемного практического занятия по высшей математике. В этот блок включаются элементы проблемного обучения, непосредственно связанные с организацией и проведением учебного занятия.

В работе приведены фрагменты лекционных занятий, организованных с применением проблемного обучения по темам: «Первообразная» (создание проблемной ситуации посредством практической задачи), «Умножение матриц» (создание проблемной ситуации на основе обобщения имеющихся частных знаний), «Определители» (создание проблемной ситуации с помощью выявления и анализа различных точек зрения по одному и тому же вопросу), «Системы линейных алгебраических уравнений» (создание проблемной ситуации через поиск новых путей практического применения данного факта), «Несобственный интеграл второго рода» (использование в качестве проблемных тех ситуаций, которые возникают при выполнении студентами вспомогательных учебных задач).

ВВЕДЕНИЕ

Современный выпускник бакалавриата – это специалист, способный к самообразованию, обладающий умением самостоятельно и творчески мыслить, умеющий принимать решения самостоятельно. Поэтому перед высшей школой стоит задача обучения студентов определенным умениям и навыкам, необходимым для активной творческой и исследовательской деятельности. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) сформулированы основные требования, предъявляемые к выпускнику бакалавриата (рассматриваем требования, относящиеся к теме нашего исследования): «...способность к самоорганизации и самообразованию; использование основных законов естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности; участие в работе над инновационными проектами, используя базовые методы исследовательской деятельности» [1]. Проблемное обучение при изучении математики в вузе активно способствует реализации вышеуказанных требований.

Понятийный аппарат проблемного обучения исследовали М.И. Махмутов, В. Оконь [2; 3]. В дидактике (М.Н. Скаткин) и в теории обучения математике (В.И. Крупиц) установлено, что основой проблемного обучения является проблемно-поисковая задача [4; 5]. В научных, педагогических, методических работах ставились и решались различные вопросы проблемного обучения, однако практически не освещался вопрос организации проблемного обучения на лекционных и практических занятиях в высшей школе, а именно при изучении высшей математики.

Концепция проблемного обучения активно развивалась в работах педагогов и методистов. Среди таких исследований отметим работы С.М. Андрущечкина, посвященную применению технологии проблемного обучения на уроках [6]; В.П. Кочнева, о развитии творческих способностей учащихся при обучении математике в классах естественнонаучного профиля [7]; Е.Ю. Никитиной, о готовности студентов педагогического вуза к научно-исследовательской деятельности посредством проблемного обучения [8]. Вопросы применения проблемного обучения в высшей школе затрагивались в работах О.Г. Позднякова, о реализации проблемного обучения в высшем учебном заведении [9]; В.Н. Спицнадева, о создании проблемных ситуаций в высшей школе [10], И.И. Черненко, об изложении проблемной лекции как способа реализации компетентного подхода бакалавра [11] и др.

Применение проблемного обучения при изучении математики студентами вуза способствует повышению эффективности обучения, развитию личности студента. Активнее, эффективнее, интереснее проходит лекционное или практическое занятие, если студент сам, после постановки определенной проблемы или задачи, приходит к нужному результату. В.Н. Морозова считает, что не следует давать студенту готовых знаний, а нужно учить студента находить эти знания, самостоятельно работая с литературой; делать выводы, отделять главную информацию от второстепенной. И.А. Жигалова отмечает, что в современных условиях, сложившихся на рынке труда, выпускники университета должны быть конкурентоспособными, востребованными обществом, что требует пересмотра традиционных форм обучения [12; 13].

Анализ иностранной литературы показал, что проблемное обучение популярно не только в России, но и за рубежом. Р. Савери отмечает, что элементы проблемного обучения часто используются в начальной и средней школе, университете и профессиональной школе [14]. Коллеги из Стэнфордского университета считают, что групповая работа (как элемент проблемного обучения) является важной составляющей, так как она помогает развивать коммуникативные способности, мотивирует студентов, которые становятся более активными и ответственными за действия всех членов группы [15]. А. El-Shaer, Н. Gaber отмечают, что обязательным элементом проблемного обучения является организационная структура: подготовительный этап, этап обучения и заключительный этап. На подготовительном этапе формируется группа студентов, предлагается проблема, требующая решения, формулируется гипотеза. Этап обучения включает в себя изучение нового знания, необходимого для решения проблемы, обмен информацией, достижение определенного результата. На заключительном этапе студенты готовят презентацию проекта [16].

Актуальность темы исследования обусловлена сложившимся противоречием между потребностью общества в выпускнике вуза, обладающем определенными компетенциями, и возможностями проблемного обучения как средства формирования этих компетенций на занятиях по высшей математике. Данное противоречие позволило выявить проблему исследования, которая заключается в применении технологии проблемного обучения на лекционных и практических занятиях в вузе при изучении высшей математики. Объектом исследования является процесс изучения высшей математики в вузе. Предмет исследования – технология проблемного обучения при изучении высшей математики.

Цель исследования – разработка методических рекомендаций по проведению лекционных и практических занятий в рамках технологии проблемного обучения при изучении высшей математики студентами вуза.

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОЛОЖЕНИЯ

Основными понятиями теории проблемного обучения (по М.И. Махмутову) являются: учебная проблема, проблемная ситуация, гипотеза, проблемное преподавание, проблемное учение, проблемность содержания, проблемный вопрос, проблемное изложение [2]. Автор приводит следующую классификацию учебных проблем: сфера и место появления; значимость в ходе преподавания; социальная и общественно-политическая важность; методы организации процесса решения проблемы.

Авторы считают, что основными компонентами проблемного обучения являются проблемная ситуация и проблемно-поисковая задача. Под проблемным обучением понимается система проблемных ситуаций, которая специально создается преподавателем на занятии с помощью проблемно-поисковой задачи. Под проблемной ситуацией понимается осознанное затруднение, порождаемое несоответствием между имеющимися знаниями, известными способами действий и теми знаниями, которые необходимы для решения поставленной задачи. Под проблемно-поисковой задачей понимается такая задача, в информационной структуре которой (согласно типологии Ю.М. Колягина) неизвестны два или три ее компонента. Так как структура

любой математической задачи состоит из условия, заключения, решения и теоретического обоснования решения, то задача с одним неизвестным компонентом из этой структуры является обучающей, с двумя неизвестными компонентами – поисковой, тремя – проблемной [17].

На практике используются следующие формы проблемного обучения: проблемное изложение теоретического материала преподавателем; формулирование и постановка проблемных математических задач; конструирование и формирование проблемных ситуаций на занятии; проблемно-поисковая деятельность студентов на занятиях; самостоятельная исследовательская работа студентов [18].

Выделим три уровня проблемности в обучении: первый (низший), второй (средний), третий (высший). При первом уровне преподаватель сам формулирует проблему, сам ее решает, обсуждая со студентами процесс решения. При втором уровне преподаватель формулирует проблему, студенты под его руководством находят нужное решение. При третьем уровне студент сам формулирует проблему, преподаватель может лишь помочь ее решить путем некоторых наводящих вопросов, т. е. студент самостоятельно находит решение.

Под педагогической технологией будем понимать организацию учебного процесса в соответствии с выделенными ниже признаками. На основе анализа соответствующей методической, научной, педагогической литературы выделим признаки, присущие педагогической технологии:

- четкое определение конечной цели, ее результативность, т. е. гарантированное ее достижение: в рамках педагогической технологии цель рассматривается как центральный компонент, что позволяет, во-первых, определить степень ее достижения более точно, во-вторых, разработать объективные методы контроля ее достижения;

- воспроизводимость: педагогическая технология предлагает организацию учебного процесса с включением алгоритмов деятельности, что позволяет практически исключить ситуации, когда преподаватель вынужден переходить к педагогической импровизации или педагогическим экспромтам;

- корректируемость: педагогическая технология проводится на основе постоянной обратной связи, постоянной организации текущего контроля. В процессе работы преподаватель выявляет студентов, нуждающихся в дополнительной работе, проводит эту работу, подтягивая студентов до необходимого уровня [19].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Выделим основные блоки реализации технологии проблемного обучения на занятии со студентами.

Первый блок связан с созданием проблемной ситуации на лекционном или практическом занятии. В этот блок включаются вопросы проблемного обучения, непосредственно связанные с проблемной ситуацией:

- С какой целью создается проблемная ситуация на учебном занятии?

- Каковы основные причины возникновения данной проблемной ситуации?

- Возможно ли спрогнозировать основные затруднения студентов, включенных в данную проблемную ситуацию?

– Каковы пути создания данной проблемной ситуации? (Проблемная ситуация может быть создана постановкой проблемного вопроса, проблемно-поисковой задачи, обобщением практического и педагогического опыта, приведением исторических примеров.)

– Как будет разрешена педагогическая ситуация, каковы пути ее решения?

– Какие темы курса высшей математики целесообразно использовать для создания проблемной ситуации?

– Каков метод решения созданной проблемной ситуации: эвристический или исследовательский? Каковы пути его реализации?

– Какая форма учебной деятельности будет реализована при разрешении проблемной ситуации: коллективная, групповая или индивидуальная? Каковы основные шаги ее реализации?

Проблемное обучение основано на создании проблемной ситуации, поэтому перечислим способы ее создания:

а) теоретическое обоснование математических фактов;
б) проблемные ситуации, которые реально возникают при решении математических задач, поиск новых путей применения этих ситуаций;

в) анализ предоставленных данных; сравнение, сопоставление и противопоставление фактов, порождающих проблемные ситуации; выдвижение на их основе рабочей гипотезы;

г) знакомство студентов с фактами из истории науки, которые приводят к постановке научных проблем; рассмотрение определенного вопроса с различных точек зрения, их анализ;

д) организация межпредметных связей с целью расширения круга возможных проблем, появляющихся на стыке наук;

е) переформулирование учебных задач путем изменения исходных условий, введения в условие дополнительных ограничений, введения параметрических данных и т. д. [20].

Второй блок связан с проведением проблемной лекции или проблемного практического занятия по высшей математике. В этот блок включаются вопросы проблемного обучения, непосредственно связанные с проведением учебного занятия:

– Обоснована ли эффективность выбранной темы для проблемного лекционного или практического занятия?

– Почему выбран именно этот уровень проблемного обучения?

– В соответствии с какими принципами осуществлен подбор системы проблемно-поисковых математических задач для занятия?

– Каковы основные этапы лекционного или практического занятия?

– Соответствует ли выбор методов и форм организации учебной деятельности студентов на занятии поставленной цели данного занятия? [19]

Пример 1. Лекция на тему «Первообразная».

Проблемная ситуация создается с помощью практической задачи.

Цель создания проблемной ситуации – введение понятия первообразной посредством физической задачи.

Преподаватель: Решаем следующую задачу: движение тела изменяется по закону $s(t)=5t^2-7t+3$. Определи-

те скорость перемещения тела в период времени, равный трем. Каков механический смысл производной?

Студенты: Необходимо вычислить производную от данной функции, которая и будет скоростью движения в необходимый момент времени: $v(t)=10t-7$, $v(3)=30-7=23$ (преподаватель записывает на доске решение).

Преподаватель: Рассмотрим следующую задачу: дана скорость движения тела $v=1,5t+4$. Необходимо найти закон, по которому изменяется путь в зависимости от времени.

Делаем прогноз основных затруднений, с которыми сталкиваются учащиеся в данной проблемной ситуации (осознание проблемы учащимися). Как найти функцию, зная ее производную? Для определения пути разрешения проблемной ситуации делаем вывод: нам нужна операция, которая будет обратной к операции дифференцирования. Для установления путей создания проблемной ситуации воспользуемся математической проблемно-поисковой задачей: необходимо сконструировать функцию $f(x)$, зная ее производную $f'(x)$. Метод выбираем исследовательский. Форма учебной деятельности учащихся – коллективная.

Преподаватель (определяет вспомогательную задачу): Дана функция $f(x)=x^3$. Необходимо найти ее производную.

Студенты: $f'(x)=3x^2$.

Преподаватель: Как можно найти функцию $f(x)$ по ее производной $f'(x)$?

Студенты: Можем воспользоваться правилами нахождения производной.

Преподаватель: Верно, существует такая операция, которая обратна нахождению производной, она называется интегрированием. Функция, которую восстанавливаем, называется первообразной. Дайте определение первообразной функции.

Студенты выдвигают гипотезу: Функция, обратная производной, есть первообразная.

Преподаватель (задает вспомогательные вопросы): Куда поставить знак производной в равенстве $F=f$, если мы обозначим первообразную через $F(x)$, а саму функцию через $f(x)$? Как узнать, что некоторая функция $F(x)$ будет первообразной?

Студенты предлагают различные варианты определения первообразной функции.

Преподаватель подводит итог, дает определение первообразной функции, затем идет закрепление материала в виде решения задач по теме.

Пример 2. Лекция на тему «Умножение матриц» (раздел «Линейная алгебра»).

Способ создания проблемной ситуации на основе обобщения имеющихся частных знаний.

Преподаватель: Матрицу $C = \begin{bmatrix} c_{11} & c_{12} \\ c_{21} & c_{22} \end{bmatrix}$, элементы

в которой находим по формулам:

$$c_{11} = a_{11} \cdot b_{11} + a_{12} \cdot b_{21}, \quad c_{12} = a_{11} \cdot b_{12} + a_{12} \cdot b_{22},$$

$$c_{21} = a_{21} \cdot b_{11} + a_{22} \cdot b_{21}, \quad c_{22} = a_{21} \cdot b_{12} + a_{22} \cdot b_{22}, \quad \text{будем}$$

называть произведением двух матриц $A = \begin{bmatrix} a_{11} & a_{12} \\ a_{21} & a_{22} \end{bmatrix}$

$$\text{и } B = \begin{bmatrix} b_{11} & b_{12} \\ b_{21} & b_{22} \end{bmatrix}.$$

В формулах:

$$c_{11} = a_{11} \cdot b_{11} + a_{12} \cdot b_{21}, \quad c_{12} = a_{11} \cdot b_{12} + a_{12} \cdot b_{22},$$

$$c_{21} = a_{21} \cdot b_{11} + a_{22} \cdot b_{21}, \quad c_{22} = a_{21} \cdot b_{12} + a_{22} \cdot b_{22}$$

есть что-то общее. Что именно?

Студенты: Элементы матрицы C получаем согласно принципу: «строку» умножаем на «столбец».

Преподаватель: Данный принцип применим для умножения матриц любого размера. Рассмотрим следующий пример: Найдите произведение матриц $A \cdot B$, если матрица $A = \begin{pmatrix} 1 & -2 \\ 2 & -4 \end{pmatrix}$, матрица $B = \begin{pmatrix} 1 & 4 \\ 2 & 5 \end{pmatrix}$. Обозначим результат произведения $A \cdot B$ через матрицу C .

Тогда $C = \begin{pmatrix} -3 & -6 \\ -6 & -21 \end{pmatrix}$.

Найдите матрицу $B \cdot A$. Обозначим результат через матрицу D .

Студенты: $D = \begin{pmatrix} 9 & -18 \\ 12 & -24 \end{pmatrix}$.

Преподаватель: Сопоставим полученные результаты: равны ли матрицы $A \cdot B$ и $B \cdot A$? О чем это говорит?

Студенты: В данном случае не равны. Это говорит о некоммутативности операции умножения.

Преподаватель: Найдите произведения матриц

$$A = \begin{pmatrix} 1 & 2 & 3 \\ 1 & 0 & 1 \end{pmatrix}, \quad B = \begin{pmatrix} 3 & 4 & 5 \\ 6 & 0 & 2 \\ 7 & 1 & 8 \end{pmatrix}.$$

Воспользуйтесь правилом умножения матриц, как и в предыдущих примерах.

Студенты: $C = \begin{pmatrix} 36 & 4 & 33 \\ 8 & 5 & 13 \end{pmatrix}$.

Студенты испытывают затруднение при нахождении произведения. Возникает проблемная ситуация.

Преподаватель: В чем затруднение при нахождении произведения $B \cdot A$? Определите условия, при которых возможно перемножить две матрицы?

Далее студентам предлагается сформулировать правило умножения двух матриц, подводится итог, полученные знания закрепляются на примерах. В данном примере предложен способ создания проблемной ситуации: на основе имеющихся знаний происходит направление студентов в сторону обобщения новых фактов.

Пример 3. Лекция на тему «Определитель».

Способ создания проблемной ситуации – выявление и анализ различных точек зрения на один и тот же вопрос, рассмотрение какой-либо проблемы с различных позиций.

Преподаватель дает понятие определителя, формулирует его свойства и правила вычисления.

Преподаватель: Найдите вторую производную от

следующей функции: $y = \begin{vmatrix} 1 & 2 & 3 & 4 \\ x+1 & 2 & x+3 & 4 \\ 1 & x+3 & x+4 & x+5 \\ 1 & -3 & -4 & -5 \end{vmatrix}$.

Студенты: А это функция?

Преподаватель: Дайте определение функции от одной переменной.

Студенты дают определение.

Преподаватель: Вычислите данный определитель, используя правила:

Студенты: $y = 4x^2 + 4x$.

Преподаватель: Видите ли вы теперь функцию? Если да, тогда вычислим первую и вторую производные от данной функции.

Студенты: $y' = 8x, y'' = 8$.

При анализе и решении данного задания происходит формирование новых знаний на основе ранее известных фактов. Далее идет закрепление нового материала с помощью решения задач.

Пример 4. Лекция на тему «Системы линейных алгебраических уравнений».

Способ создания проблемной ситуации – поиск новых путей практического применения.

Преподаватель: Швейная фабрика выпускает изделия трех видов: куртки, пальто и плащи, при этом используя сырье трех видов: A_1, A_2, A_3 . В таблице представлены нормы расхода сырья на каждый из видов одежды и объем сырья расхода за один день (табл. 1).

Таблица 1. Условия задачи из примера 4

Тип сырья	Нормы расхода сырья на производство одного вида верхней одежды, кв. м			Расход материала за один день, кв. м
	Куртка	Пальто	Плащ	
A_1	1	1	1	400
A_2	2	3	2	1050
A_3	1	2	3	675

Необходимо найти ежедневный объем выпуска каждого типа верхней одежды. Введем переменные: x_1 – количество курток, x_2 – количество пальто, x_3 – количество плащей. Составьте систему, в которой расход сырья соответствует каждому типу верхней одежды. Можно ли решить практическую задачу, используя понятие определителя? Решите систему методом Крамера. В чем суть данного метода?

Студенты: Необходимо вычислить по формулам:

$$x_i = \frac{\Delta_i}{\Delta}.$$

Преподаватель: Что означает знак Δ ?

Студенты: Определитель (детерминант) системы.

Для решения задачи студентам необходимо вспомнить понятие определителя, способ его вычисления. Студенты самостоятельно находят необходимую информацию, закономерности в решении. Преподаватель возвращается к поставленному выше вопросу, подводит итог.

Пример 5. Лекция на тему «Несобственный интеграл второго рода».

Способ создания проблемной ситуации – использование в качестве проблемных тех ситуаций, которые возникают при выполнении студентами учебных задач.

Преподаватель: Решим задачу: однородная металлическая пластина имеет вид фигуры, которая ограничена осью Ox , прямыми линиями $x=0, x=3$, а также кри-

вой линией: $x\gamma^2=4$. Определите ее массу, если γ (кг/м²) – удельная масса пластины. Как найти массу пластины?

Студенты: Из курса физики нам известно, что масса пластины вычисляется по формуле: $m=\gamma S$, где S – площадь фигуры.

Преподаватель: Если удельная масса пластины нам уже известна, то как мы найдем площадь фигуры, которая ограничена линиями, заданными в условии задачи?

Студенты: Из приложений определенного интеграла нам известно, что площадь S можем найти через понятие определенного интеграла: $S = \int_0^3 y(x)dx = 2 \int_0^3 \frac{dx}{\sqrt{x}}$.

Возникает проблемная ситуация: невозможно найти решение определенного интеграла при начальных условиях, заданных в задаче.

Преподаватель: Область определения функции $y = \frac{1}{\sqrt{x}}$ – интервал $(0; +\infty)$, а нижний предел определенного интеграла равен нулю. Какой становится величина $y(x)$ при $x=0$?

Студенты: Стремлящейся к бесконечности.

Преподаватель: Есть ли условие существования на отрезке определенного интеграла? Если да, то какое?

Студенты: Функция должна быть ограничена на этом отрезке.

Преподаватель: Значит ли это, что интеграл нельзя вычислить? Можем ли мы сделать замену нижнего предела для оценки на достаточно малую положительную величину, если перейти к пределу? Для решения необходимо выяснить понятия предела бесконечно малой последовательности, предела бесконечно малой функции, одностороннего предела функции. Используем понятие предела для записи интеграла:

$$S = \lim_{A \rightarrow 0} \int_A^3 y(x)dx = \lim_{A \rightarrow 0} \int_A^3 \frac{dx}{\sqrt{x}}.$$

Такой интеграл называют несобственным интегралом от неограниченной функции, найдем его значение:

$$\int_0^3 \frac{dx}{\sqrt{x}} = \lim_{A \rightarrow 0} \int_A^3 \frac{dx}{\sqrt{x}} = \lim_{A \rightarrow 0} 2\sqrt{x} \Big|_A^3 = 2\sqrt{3}.$$

Делаем вывод о том, что формулу Ньютона – Лейбница можно применять при решении несобственных интегралов от неограниченной функции. Находим массу: $m = \gamma S = 2\sqrt{3}\gamma$ (кг). Далее для введения понятия несобственного интеграла второго рода решаем задачу: вычислить работу A по перемещению тела по прямой линии из точки $x=0$ в точку $x=1$ с некоторой силой

$$F(x) = \frac{1}{\sqrt{1-x^2}}.$$

Применение элементов технологии проблемного обучения при изучении математики в высшей школе, ее применение в системе математической подготовки бакалавров дает возможность повысить уровень математических знаний, а также реализовать требования государства к уровню компетентности будущего специалиста.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Выделены два блока реализации технологии проблемного обучения на занятии со студентами. Первый

блок, связанный с созданием проблемной ситуации на лекционном или практическом занятии, включает вопросы проблемного обучения, непосредственно связанные с проблемной ситуацией. Вторым блоком, связанным с проведением проблемной лекции или проблемного практического занятия по высшей математике, включает вопросы проблемного обучения, непосредственно связанные с проведением учебного занятия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. РФ. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 15.03.01 Машиностроение (квалификация (степень) «Бакалавр»): от 03.12.2015 № 957.
2. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 368 с.
3. Оконь В. Основы проблемного обучения. М.: Просвещение, 1968. 208 с.
4. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1980. 96 с.
5. Крупич В.И. Теоретические основы обучения решению школьных математических задач. М.: Прометей, 1995. 210 с.
6. Андрюшечкин С.М. Технология проблемного обучения в средней школе: на материале курса физики 7–8 классов. Петропавловск: Информ-Вест, 2008. 79 с.
7. Кочнев В.П., Новоселов С.А. Развитие творческих способностей учащихся в процессе математического моделирования проблемных ситуаций естественнонаучного содержания // Педагогическое образование в России. 2011. № 3. С. 139–146.
8. Никитина Е.Ю. Педагогические условия реализации проблемного подхода в обучении физике в вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т. 14. № 37. С. 289–294.
9. Поздняков О.Г. Реализация проблемного обучения в образовательном процессе высших учебных заведений // Мир образования – образование в мире. 2014. № 2. С. 270–273.
10. Спицнадель В.Н. Проблемная ситуация в высшем образовании // Ученые записки Международного банковского института. 2014. № 8-2. С. 209–216.
11. Черненко И.И. Проблемная лекция как способ реализации компетентностного подхода в процессе психолого-педагогической подготовки бакалавра аграрного ВУЗа // Вестник Брянской государственной сельскохозяйственной академии. 2014. № 6. С. 16–17.
12. Морозова В.Н. Проблемные вопросы научно-исследовательской деятельности преподавателя колледжа // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2014. № 1. С. 33–37.
13. Жигалова И.А., Мартынова И.И. Актуальность формирования профессиональных компетенций студентов, будущих специалистов муниципального управления, средствами проблемного обучения // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. № 1. С. 70–78.
14. Savery J.R. Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions // The interdisciplinary journal of problem-based learning. 2006. Vol. 1. № 1. P. 9–20.

15. Problem-Based Learning // *Speaking of teaching*. 2001. Vol. 11. № 1. P. 1–8.
16. El-Shaer A., Gaber H. Impact of Problem-Based Learning on Students' Critical Thinking Dispositions, Knowledge Acquisition and Retention // *Journal of Education and Practice*. 2014. Vol. 5. № 14. P. 74–86.
17. Демченкова Н.А. Подготовка будущего учителя к проблемному обучению математики // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 1. С.66–69.
18. Харламова Т.И. Противоречия современных образовательных технологий и проблемное обучение // *Известия Московского государственного технического университета МАМИ*. 2012. Т. 3. № 2. С. 309–316.
19. Монахов В.М. Введение в теорию педагогических технологий. Волгоград: Перемена, 2006. 318 с.
20. Емельянова С.Г. Технология проблемного обучения высшей математике бакалавров университета // *Математика: фундаментальные и прикладные исследования и вопросы образования: сборник материалов Международной научно-практической конференции*. Рязань: РГУ имени С.А. Есенина, 2016. С. 381–386.
8. Nikitina E.Yu. Educational environment for implementation of problem-based approach when teaching physics at the university. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 2007, vol. 14, no. 37, pp. 289–294.
9. Pozdnyakov O.G. Realization of problem-based learning in the higher educational institutions educational process. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*, 2014, no. 2, pp. 270–273.
10. Spitsnadel V.N. Problematic situation in higher education. *Uchenye zapiski Mezhdunarodnogo bankovskogo instituta*, 2014, no. 8-2, pp. 209–216.
11. Chernenkova I.I. Problem lecture as a method of implementation of the competency-based approach in the process of psychological and educational training of bachelors of an agrarian university. *Vestnik Bryanskoj gosudarstvennoy selskokhozyaystvennoy akademii*, 2014, no. 6, pp. 16–17.
12. Morozova V.N. Outstanding problems of scientific research of the college teacher. *Psikhologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus*, 2014, no. 1, pp. 33–37.
13. Zhigalova I.A., Martynova I.I. Relevance of Future Municipal Management Experts' Professional Competence Forming By Means of Problem-Based Learning. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2013, no. 1, pp. 70–78.
14. Savery J.R. Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *The interdisciplinary journal of problem-based learning*, 2006, vol. 1, no. 1, pp. 9–20.
15. Problem-Based Learning. *Speaking of teaching*, 2001, vol. 11, no. 1, pp. 1–8.
16. El-Shaer A., Gaber H. Impact of Problem-Based Learning on Students' Critical Thinking Dispositions, Knowledge Acquisition and Retention. *Journal of Education and Practice*, 2014, vol. 5, no. 14, pp. 74–86.
17. Demchenkova N.A. Training of future teachers to the problem of teaching mathematics. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2014, no. 1, pp. 66–69.
18. Kharlamova T.I. The contradictions of modern educational technologies and the problem training. *Izvestiya Moskovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta MAMI*, 2012, vol. 3, no. 2, pp. 309–316.
19. Monakhov V.M. *Vvedenie v teoriyu pedagogicheskikh tekhnologiy* [Introduction to the theory of pedagogical technologies]. Volgograd, Peremena Publ., 2006. 318 p.
20. Emelyanova S.G. Technology problem-based learning higher mathematics bachelors of the university. *Matematika: fundamentalnye i prikladnye issledovaniya i voprosy obrazovaniya: sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Ryazan, RGU imeni S.A. Esenina Publ., 2016, pp. 381–386.

REFERENCES

1. RF. Federal State Educational Standard of higher vocational education for training program 15.03.01 Machine Engineering (qualification (degree) “Bachelor”) dated the 3rd of December 2015 № 957. (In Russ.)
2. Makhmutov M.I. *Problemnое obuchenie. Osnovnye voprosy teorii* [Problem-Based Learning. Key Theoretical Issues]. Moscow, Pedagogika Publ., 1975. 368 p.
3. Okon V. *Osnovy problemnogo obucheniya* [Problem-based learning foundation]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1968. 208 p.
4. Skatkin M.N. *Problemy sovremennoy didaktiki* [Problems of Modern Didactics]. Moscow, Pedagogika Publ., 1980. 96 p.
5. Krupich V.I. *Teoreticheskie osnovy obucheniya resheniyu shkolnykh matematicheskikh zadach* [Theoretical foundations of teaching of solving of school mathematical tasks]. Moscow, Prometey Publ., 1995. 210 p.
6. Andryushechkin S.M. *Tekhnologiya problemnogo obucheniya v sredney shkole: na materiale kursa fiziki 7–8 klassov* [The technology of problem-based teaching in secondary school: on the material of physics course for 7–8 grades]. Petropavlovsk, Inform-Vest Publ., 2008. 79 p.
7. Kochnev V.P., Novoselov S.A. Development of the students' creative abilities in the process of mathematic modeling of problem situations with natural science character. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2011, no. 3, pp. 139–146.

PROBLEM-BASED TEACHING OF ADVANCED MATHEMATICS AT THE UNIVERSITY

© 2018

N.A. Demchenkova, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
assistant professor of Chair “Higher Mathematics and Mathematical Education”
C.G. Emelyanova, senior lecturer of Chair “Higher Mathematics and Mathematical Education”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: problem-based teaching; problem-searching task; mathematics teaching methods; exploratory activity.

Abstract: The relevance of the research topic is caused by the wide possibilities of problem-based teaching while training a specialist having competencies formulated by FSES. The problem-based training during lectures and practical classes in higher mathematics is a method of improvement of the effectiveness of training and the development of a student’s personality. The goal of the study is to develop the methodological materials for lectures and practical classes using the problem-based teaching while studying higher mathematics by the university students. The paper highlights the main blocks of implementation of problem-based learning during the classes with the students. The first block is related to the creation of a problem-based situation in a lecture or practical class. This block includes the elements of problem-based learning directly related to a problem situation. The second block is related to the delivering a problem lecture or a problem practical class in higher mathematics. This block includes the elements of problem-based learning directly related to the organization and carrying out of a training session.

The paper presents the fragments of lectures organized with the application of problem-based training on the following topics: “Primitive” (the creation of a problem situation through a practical task); “Multiplication of matrices” (the creation of a problem situation on the basis of generalization of available particular knowledge); “Determinants” (the creation of a problem situation through identifying and analyzing different points of view on the same issue); “Systems of linear algebraic equations” (the creation of a problem situation through the search for new ways of practical application of this fact); “Improper integral of the second kind” (the situations that arise when the students perform the supportive learning tasks are used as the problem ones).

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КУРСАНТА ВОЕННОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОГО САМОСОЗНАНИЯ

© 2018

Ю.Н. Кузьминых, адъюнкт*Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт
войск национальной гвардии Российской Федерации, Саратов (Россия)*

Ключевые слова: гражданское самосознание; воспитание; курсант военного вуза; педагогическое сопровождение; формирование гражданского самосознания.

Аннотация: Потребность формирования гражданского самосознания курсантов военных вузов обусловлена усиливающейся глобализацией современного общества, интернационализацией отношений, миграционными процессами, повышенной конфликтогенностью социума, а также недостаточной разработанностью проблемы в психолого-педагогической литературе с позиций индивидуализации процесса формирования гражданского самосознания. В рамках данного исследования индивидуализация представлена как педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной деятельности курсантов. Разработана модель формирования гражданского самосознания курсантов военного вуза, и проанализирована деятельность педагога по педагогическому сопровождению этого процесса. Показана суть педагогического сопровождения как готовность педагогов, командиров курсантских подразделений реагировать на запросы курсантов об оказании консультативной, психологической и другой помощи и поддержки. Педагогическое сопровождение рассматривается как вид деятельности педагога, направленный на создание для курсанта условий профессионально-личностного роста как гражданина и будущего офицера. Оно также включает в себя наблюдение за курсантами и рефлексивное обсуждение полученного ими опыта. Рассмотрены основные виды педагогического сопровождения в формировании гражданского самосознания курсантов. Дан краткий анализ деятельности педагога по педагогическому сопровождению курсантов на трех этапах формирования их гражданского самосознания: мотивационно-целевом, операционально-деятельностном, оценочно-рефлексивном. Представлены результаты экспериментального исследования, которое позволило оценить эффективность педагогического сопровождения процесса формирования гражданского самосознания курсантов военных вузов. Сделан вывод о том, что оптимально созданное педагогическое сопровождение не только позволяет курсантам предотвращать возможные трудности в самовоспитании гражданских качеств, но и поддерживает готовность педагога участвовать в процессе формирования гражданского самосознания курсантов.

ВВЕДЕНИЕ

Формирование гражданского самосознания является одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики. Об этом свидетельствуют принятые за последние годы законы, программы и другие документы (Государственная программа патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы, Программа развития образования на 2016–2020 годы, Распоряжение Правительства об основах государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года). На региональном уровне, в частности в Саратовской области, действует Постановление областного правительства о развитии образования в Саратовской области до 2020 года. Законодательство о военной службе и основные руководящие документы Министерства обороны РФ относят государственно-патриотическое воспитание военнослужащих в разряд приоритетных направлений профессионального воспитания [1–3]. Гражданское самосознание способствует формированию у курсантов профессионального самосознания, позволяет активно включиться в сферу учебной, а затем и профессиональной деятельности. В связи с этим возрастает роль гражданского самосознания как инструмента подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации, что делает проблему его формирования актуальным направлением психолого-педагогических исследований.

Под гражданским самосознанием понимается осознание человеком себя как гражданина своей страны

и как члена гражданского общества, правильно понимающего свои права и обязанности [4]. Различные вопросы воспитания гражданственности и патриотизма становились предметами психолого-педагогических исследований. Например, анализ феномена российской гражданской идентичности в среде студенческой молодежи проведен в работе А.Н. Махинина. Автор обосновывает, что достижение студентами такой идентичности и обладание гражданскими ценностями проблематизируется наличием противоречий в современной социокультурной реальности [5]. Гражданственность определяется как комплекс субъективных качеств личности, проявляющихся в отношениях и деятельности человека при выполнении им основных социально-ролевых функций [6]. Вопросы патриотического воспитания курсантов военного вуза, студентов вуза, школьников глубоко изучены в трудах С.Н. Филипченко. Так, автором разработана система формирования патриотической культуры студентов в процессе изучения гуманитарных дисциплин [7]. В работе М.В. Шакуровой рассматривается вопрос о формировании гражданской идентичности личности, конкретизируются проблемы, связанные с реализацией педагогом субъектной позиции в данном процессе [8]. В статье Е.А. Александровой и И.А. Суменкова предпринята попытка проанализировать возможности куратора участвовать в гражданско-патриотическом воспитании студентов, в частности в психолого-педагогическом сопровождении данного процесса [9]. Анализируя тенденции развития педагогической теории и практики, А.С. Гаязов выделяет

перспективные направления в изучении вопроса формирования современного гражданина. В частности, актуальными исследованиями являются: поиск путей превращения гражданского сознания и поведения личности в элемент ее ментальной характеристики, разработка методик гражданского воспитания средствами учебной и внеучебной деятельности и др. [10]. Гражданское самосознание как психолого-педагогический феномен также рассматривалось в работах Т.С. Артюхиной [11], О.А. Браун, М.Г. Аркузина [12] и др.

Проведенный анализ показал, что научные исследования в недостаточной степени отражают специфику процесса формирования гражданского самосознания курсантов военных вузов в современных условиях. В процессе формирования гражданского самосознания курсантов военных вузов необходимо учитывать особенности профессиональной деятельности офицера и подготовки курсантов войск национальной гвардии.

Цель работы – выявление эффективности педагогического сопровождения процесса формирования гражданского самосознания курсантов военных вузов.

ВЫБОРКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование было организовано на базе Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации в течение 2017–2018 годов. В эксперименте участвовали 100 курсантов 1-го курса (возраст 17–18 лет) и 140 курсантов 4-го курса (возраст 20 лет – 21 год), обучающиеся по специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности». Контрольную группу составили 49 курсантов 1-го курса (КГ1) и 72 курсанта 4-го курса (КГ2), экспериментальную – 51 курсант (ЭГ1) и 68 курсантов (ЭГ2) соответственно.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

Для определения уровня сформированности гражданского самосознания курсантов использовались следующие методики: «Нахождение количественного выражения уровня самооценки» С.А. Будасси [13], «Ценностные ориентации» М. Рокича [14], «Тест оценки уровня притязаний» Й. Шварцландера [14], «Гражданская идентичность» А.Н. Татарко, модифицированная шкала аффекта (ШПАНА) Е.Н. Осина [15]. Также использовался опросник, позволяющий оценить степень развития и уровень сформированности компонентов гражданского самосознания личности [16]. Кроме того, учитывались данные опросов и успеваемость по дисциплинам «История», «Философия», «Педагогика», «Правоведение», «Политология», а также отзывы профессорско-преподавательского состава кафедры гуманитарных и социальных наук и кафедры военной педагогики и психологии о качестве знаний курсантов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Гражданское самосознание является объектом изучения многих наук: философии, социологии, психологии, педагогики. Представители каждого научного подхода обращаются к определенному аспекту самосознания, исследуют его с использованием «собственного инструментария». В педагогике, как правило, рассматриваются формы, методы, средства, условия формирования самосознания обучающегося в ходе учебно-

воспитательного процесса. На основе проведенного анализа работ, посвященных определению гражданского самосознания личности, выделим его компоненты:

- эмоциональные переживания (чувства и переживания гражданства, ощущение себя гражданином, позитивное принятие страны);
- когнитивный (знание о гражданственности, гражданских, политических, социальных нормах, правилах);
- регулятивный (отношение к собственной деятельности (к себе как к военному профессионалу, призванному защищать свою страну, самообразование, самовоспитание), сформированность притязаний на признание своего «Я» как «Я» гражданина, «Я» профессионала, отношение к обществу (активная гражданская позиция, гражданская зрелость));
- поведенческий (поведение и деятельность, направленные на страну, других людей (в системе «Я – Другие») и на самого себя (в системе «Я – Я»)).

Выделенные компоненты гражданского самосознания выступают в глубоком внутреннем единстве. Таким образом, под гражданским самосознанием курсантов мы понимаем личностное образование, развивающееся под влиянием образовательной среды военного вуза, определяемое эмоционально-ценностным отношением к самому себе как гражданину, к своей стране; системой знаний о гражданских, политических, социальных нормах и правилах, которые выражаются в последовательном поведении по отношению к своей стране и к осваиваемой военно-профессиональной деятельности по ее защите.

Формирование гражданского самосознания курсантов направлено на формирование у личности положительного мотивационного отношения к себе как личности, к своему месту в окружающем мире, к Родине, к своему народу, стремление добросовестно выполнять гражданский, профессиональный и воинский долг [17; 18]. В процессе формирования гражданского самосознания курсантов военных вузов нужно учитывать особенности профессиональной деятельности офицера и подготовки курсантов войск национальной гвардии. Сформировать гражданское самосознание невозможно без осознания каждым курсантом самого себя как будущего офицера, важности и значимости своей профессии, а значит, без развития профессионального самосознания будущих офицеров [19; 20].

Формирование гражданского самосознания неразрывно связано с процессом развития личности и личностного самосознания. Педагогическое сопровождение имеет индивидуальный характер, обладает содержательной адресностью [21; 22]. Индивидуализация процесса формирования гражданского самосознания основывается на комплексном подходе к изучению индивидуальных особенностей личности обучаемых, охватывает все компоненты образовательного процесса в их взаимосвязи. Если учитывать взаимосвязь гражданского самосознания с профессиональным, принцип индивидуализации направлен на создание наиболее благоприятных условий для реализации каждым курсантом целей профессиональной деятельности.

Для индивидуализации процесса формирования гражданского самосознания курсантов необходимо определять оптимальные виды педагогического сопровождения. Для того чтобы данный процесс был более

эффективен, следует разработать модель формирования гражданского самосознания. С позиции структурно-функционального состава в модели мы выделяем целевой, деятельностно-функциональный и результативно-оценочный блоки. Целевой блок включает цели, задачи моделирования, педагогические подходы, принципы и условия формирования гражданского самосознания [23]. Деятельностно-функциональный блок определяет содержание деятельности педагогов, командиров курсантских подразделений и курсантов в зависимости от этапа формирования. Результативно-оценочный блок модели объединяет критерии, показатели и уровни сформированности гражданского самосознания у курсантов военных вузов войск национальной гвардии.

Деятельностно-функциональный блок объединяет этапы формирования гражданского самосознания курсантов: мотивационно-целевой, операционально-деятельностный, оценочно-рефлексивный. Кратко представим содержание педагогического сопровождения по формированию гражданского самосознания курсантов на каждом из этапов. Суть его состоит в постоянной готовности педагога, командира курсантских подразделений отвечать на запросы курсантов об оказании информационной, психологической и другой помощи и поддержки. Под педагогическим сопровождением курсанта в процессе формирования его гражданского самосознания понимаем особую тактику деятельности педагога, командира курсантских подразделений, направленную на: 1) создание условий для развития личности курсанта как гражданина и будущего офицера, 2) создание возможностей для моделирования стратегий соответствующего поведения, 3) постоянное наблюдение за курсантами, 4) стимулирование рефлексивной деятельности курсантов.

Мотивационно-целевой этап направлен на формирование мотивации формирования гражданского самосознания, актуализацию интересов и потребностей курсантов в осмыслении гражданских ценностей. На данном этапе проводится мониторинг сформированности гражданских качеств у курсантов.

На основе данных психолого-педагогической диагностики разрабатываются индивидуальные программы развития курсанта, определяются условия формирования его гражданского самосознания. Результаты анкетирования дают педагогу основание для коррекции содержания педагогического сопровождения. При недостаточном развитии у курсантов эмоциональных переживаний предполагаются мероприятия мотивирующего характера: проведение встреч с ветеранами войны и контртеррористических операций, с выдающимися земляками, чествования военнослужащих, просмотр и обсуждение документальных и художественных фильмов гражданско-патриотической направленности и т. д. Для развития когнитивного компонента гражданского самосознания планируется посещение выставок и экскурсий, участие в конференциях и семинарах. Поведенческий компонент гражданского самосознания имеет разную направленность. В контексте проявления человеком своей гражданской позиции можно рассматривать политическую, социальную, собственно гражданскую активность. Тенденция последних лет, связанная с перенесением различных форм активности из реальной жизни в виртуальное пространство, затрагивает и гражданскую активность. Обучающиеся все чаще использу-

ют интернет-среду для проявления своей гражданской позиции (участие в опросах, акциях общественных организаций и т. д.). Недостаток у курсантов опыта практической деятельности активизирует их участие в работе поисковых отрядов, памятных мероприятиях, социальных проектах, волонтерство и участие в общественных организациях и др.

Мотивационно-целевой этап включал серию мероприятий на тему: «Я – гражданин», «Я – профессионал», направленных на формирование положительных мотивационных установок, обсуждение вопросов профессионального становления курсантов как офицеров, обеспечение знания и умения по формированию гражданского и профессионального самосознания, актуализацию потребностей по их развитию, разъяснение гражданских ценностей курсантам; организовывалась рефлексивная деятельность курсантов.

На операционально-деятельностном этапе выбираются формы, методы и средства, способствующие формированию гражданского самосознания. Формирование гражданского самосознания у курсантов требует содержательного обеспечения, которое может быть обеспечено гуманитарными дисциплинами, а также другими источниками информации (СМИ, литература, жизненные ситуации и др.). В Саратовском военном ордена Жукова Краснознаменном институте войск национальной гвардии Российской Федерации регулярно проводится ряд мероприятий, направленных на формирование гражданского самосознания курсантов. Во внеучебной (воспитательной) работе применяются разнообразные формы и методы военно-профессионального и патриотического характера: встречи с ветеранами войны; дискуссии; круглые столы («Ценности народов России», «Долг, ответственность, совесть» и др.); тематические вечера («Герои России моей...»); экскурсии в парк Победы и в музей Боевой Славы; книжные выставки, посвященные выпускникам института, удостоенным звания Героя Советского Союза и Героя России; участие в проведении государственных праздников и т. п., а также просмотр кинофильмов, разъяснения, внушение, пример, убеждение, диспут, беседы, поощрение и др.

Функции педагога по сопровождению процесса формирования гражданского самосознания состоят в определении видов педагогического сопровождения и их практической реализации. Если курсант затрудняется в определении того, какие личностные сферы нужно развивать для формирования гражданских качеств, если обучающийся испытывает трудности в составлении программы саморазвития, нуждается в психолого-педагогической, консультативной или другой помощи, то актуальны тактики опеки, заботы, защиты.

Если потребность курсантов в явном присутствии педагога как организатора и координатора формирования гражданского самосознания невелика, то педагог выбирает такие виды педагогического сопровождения, как помощь, поддержка и собственно сопровождение. Помощь используется, когда курсант испытывает некоторые трудности, но в целом может самостоятельно справиться с проблемной ситуацией. Поддержка направлена на создание атмосферы, когда курсант знает, что он может рассчитывать на помощь преподавателя. Сопровождение предполагает уменьшение роли педагога в процессе формирования гражданского самосознания,

Таблица 1. Уровень сформированности гражданского самосознания курсантов 1-го курса, в % к общему числу курсантов в группе

Группы курсантов	Уровень сформированности гражданского самосознания					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Начало эксперимента	Конец эксперимента	Начало эксперимента	Конец эксперимента
1-й курс						
ЭГ ₁	22	44	25	38	53	18
КГ ₁	21	29,4	27	37	52	33,6
4-й курс						
ЭГ ₂	33	54,2	36	41,4	31	4,4
КГ ₂	34	40,2	35	45,9	30	13,9

а также возрастание готовности курсантов самостоятельно решать возникающие проблемные ситуации.

На оценочно-рефлексивном этапе происходит оценка и самооценка проводимой работы по разработанным критериально-диагностическим методикам. Основная цель педагога на данном этапе – соотнести полученные результаты сопровождения процесса формирования гражданского самосознания с предполагаемым результатом и определить направления дальнейшей работы. В обобщенном виде (в категории «уровень»: высокий, оптимальный, необходимый) полученные в совокупности индивидуальные результаты в сравнении с началом и по завершении эксперимента приведены в таблице 1.

Приведенные данные показывают наличие прогрессивной динамики по уровням сформированности гражданского самосознания, что свидетельствует о том, что рассматриваемое педагогическое сопровождение процесса формирования гражданского самосознания курсантов военных вузов дает положительный результат.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Педагогическое сопровождение курсанта в процессе формирования его гражданского самосознания есть деятельность педагога, командира курсантских подразделений, направленная на создание условий для развития личности курсанта как гражданина и будущего офицера. Оно также включает постоянное наблюдение за курсантами, стимулирование их рефлексивной деятельности.

Проведенное исследование позволяет признать эффективность предложенной деятельности педагогов, командиров курсантских подразделений, способствующих активизации формирования гражданского самосознания будущих офицеров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. РФ. Федеральный закон «О воинской обязанности и военной службе» от 28.03.1998 № 53-ФЗ.
2. РФ. Федеральный закон «О статусе военнослужащих» от 27.05.1998 № 76-ФЗ.
3. РФ. Указ Президента РФ от 10.11.2007 № 1495 «Об утверждении общевоинских уставов Вооруженных Сил Российской Федерации».
4. Яценко Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов. СПб.: Лань, 1999. 528 с.
5. Махинин А.Н. Актуализация политики формирования российской гражданской идентичности в сту-

денческой среде // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2016. № 3. С. 52–57.

6. Филонов Г.И. Феномен гражданственности в структуре личностного развития // Педагогика. 2007. № 8. С. 38–44.
7. Филиппенко С.Н. Формирование патриотической культуры студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 11. № 4. С. 106–109.
8. Шакурова М.В. Формирование российской гражданской идентичности личности: проблема педагога // Педагогика. 2014. № 3. С. 83–91.
9. Александрова Е.А., Суменков И.А. Сопровождение куратором гражданско-патриотического воспитания студентов в вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4. С. 235–238.
10. Гаязов А.С. Формирование современного гражданина: теория, практика, проблемы // Вестник ВЭГУ. 2018. № 1. С. 40–57.
11. Артюхина Т.С. О формировании гражданского самосознания молодого поколения // Образование и саморазвитие. 2014. № 1. С. 126–129.
12. Браун О.А., Аркузин М.Г. Подходы к определению и структурно-содержательные характеристики понятия «гражданское самосознание личности» // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 4. С. 176–180.
13. Глуханюк Н.С., Дьяченко Е.В., Семенова С.Л. Практикум по общей психологии. 3-е изд. М.: МПСИ, 2006. 224 с.
14. Васильева И.В. Практикум по психодиагностике. Тюмень: Тюменский государственный университет, 2014. 376 с.
15. Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 4. С. 91–110.
16. Фокина И.В. Комплексная оценка составляющих гражданского самосознания личности // Образование. Наука. Научные кадры. 2011. № 1. С. 123–126.
17. Гаязов А.С. Образование как пространство формирования гражданина. М.: ВЛАДОС, 2006. 284 с.
18. Лопуха Т.Л., Володин Р.В., Разгонов В.Л., Суслов Д.В. Профессиональное воспитание курсантов военных вузов на идеи патриотизма и ценностях российского

- офицерства // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2. С. 84–89.
19. Теория и практика воспитания военнослужащих / под ред. Н.И. Резника. М.: ГУВР ВС РФ, 2005. 239 с.
 20. Белозерцев Е.П., Мязитов Э.Р. Средовой подход к педагогическому образованию офицеров российской армии в контексте вызовов современной эпохи (постановка проблемы) // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2017. № 2. С. 40–46.
 21. Байбородова Л.В., Князькова Л.Н., Кривунь М.П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза. Ярославль: ЯГПУ, 2014. 192 с.
 22. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Тактики педагогической поддержки // Новые ценности в образовании. 2005. Т. 24. № 5. С. 139–142.
 23. Кузьминых Ю.Н. Методологические подходы к исследованию гражданского самосознания курсантов военных вузов войск национальной гвардии // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2017. № 4. С. 85–90.
 10. Gayazov A.S. Formation of a modern citizen: theory, practice, problems. *Vestnik VEGU*, 2018, no. 1, pp. 40–57.
 11. Artyukhina T.S. Formation of civil consciousness of the younger generation. *Obrazovanie i samorazvitie*, 2014, no. 1, pp. 126–129.
 12. Braun O.A., Arkuzin M.G. Approaches to definition and structurally substantial characteristics of the concept “civil consciousness of the personality”. *Professionalnoe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, 2017, no. 4, pp. 176–180.
 13. Glukhanyuk N.S., Dyachenko E.V., Semenova S.L. *Praktikum po obshchey psikhologii* [Workshop on General Psychology]. 3rd izd. Moscow, MPSI Publ., 2006. 224 p.
 14. Vasileva I.V. *Praktikum po psikhodiagnostike* [Workshop on psycho-diagnostics]. Tyumen, Tyumenskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 2014. 376 p.
 15. Osin E.N. Measuring positive and negative affect: development of a Russian-language analogue of PANAS. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*, 2012, vol. 9, no. 4, pp. 91–110.
 16. Fokina I.V. Comprehensive assessment of the individual components of civic consciousness. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry*, 2011, no. 1, pp. 123–126.
 17. Gayazov A.S. *Obrazovanie kak prostranstvo formirovaniya grazhdanina* [Education as a space for formation of a citizen]. Moscow, VLADOS Publ., 2006. 284 p.
 18. Lopukha T.L., Volodin R.V., Razgonov V.L., Suslov D.V. Professional education of courses of military university in the ideas of patriotism and values of Russian officials. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2018, no. 2, pp. 84–89.
 19. Reznik N.I., ed. *Teoriya i praktika vospitaniya voennosluzhashchikh* [Theory and practice of education of servicemen]. Moscow, GUVR VS RF Publ., 2005. 239 p.
 20. Belozertsev E.P., Myazitov E.R. Environmental approach to pedagogical education of Russian military officers in the context of modern era challenges (the problem statement). *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2017, no. 2, pp. 40–46.
 21. Bayborodova L.V., Knyazkova L.N., Krivun M.P. *Individualizatsiya i soprovozhdenie v obrazovatelnom protsesse pedagogicheskogo vuza* [Individualization and support in the educational process of the pedagogical university]. Yaroslavl, YaGPU Publ., 2014. 192 p.
 22. Mikhaylova N.N., Yusfin S.M. Pedagogical support tactics. *Novye tsennosti v obrazovanii*, 2005, vol. 24, no. 5, pp. 139–142.
 23. Kuzminykh Yu.N. Methodological approaches to the study of civic self-awareness of cadets of military high schools of the troops of the national guard. *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya*, 2017, no. 4, pp. 85–90.

REFERENCES

1. RF. Federal Law “On Military Duty and Military Service” of 28.03.1998 No. 53-FZ. (In Russ.).
2. RF. The Federal Law “On the Status of Servicemen” of 27.05.1998 No. 76-FZ. (In Russ.).
3. RF. Decree of the President of the Russian Federation of 10.11.2007 No. 1495 “On the approval of general military manuals of the Armed Forces of the Russian Federation”. (In Russ.).
4. Yatsenko N.E. *Tolkovyy slovar obshchestvovedcheskikh terminov* [Explanatory dictionary of social science terms]. Sankt Petersburg, Lan’ Publ., 1999. 528 p.
5. Makhinin A.N. Actualization of the policy aimed at the development of the Russian civic identity in the student environment. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya*, 2016, no. 3, pp. 52–57.
6. Filonov G.I. Citizenship phenomenon in the structure of personal development. *Pedagogika*, 2007, no. 8, pp. 38–44.
7. Filipchenko S.N. Students Patriotic Culture Formation. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, 2011, vol. 11, no. 4, pp. 106–109.
8. Shakurova M.V. Formation of the Russian civil identity of the person: the problem of the teacher. *Pedagogika*, 2014, no. 3, pp. 83–91.
9. Aleksandrova E.A., Sumenkov I.A. Tutor’s support of the civil-patriotic education of students in higher educational institutions. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2017, vol. 6, no. 4, pp. 235–238.

**PEDAGOGICAL SUPPORT OF A MILITARY HIGH SCHOOL CADET
IN THE PROCESS OF FORMATION OF CIVIL CONSCIOUSNESS**

© 2018

Yu.N. Kuzminykh, military graduate student
Zhukov Order Saratov Military Red Banner Institute
of National Guard Troops of the Russian Federation, Saratov (Russia)

Keywords: civil consciousness; education; military high school cadet; pedagogical support; formation of civil consciousness.

Abstract: The necessity of formation of civic consciousness of the military high schools' students is caused by the increasing globalization of the modern society, the internationalization of relations, the migration processes, the growing number of conflicts in the society, as well as poor elaboration of the problem in psychological and pedagogical literature regarding the individualization of the process of civic consciousness formation. Within the frames of this study, the individualization is presented as the pedagogical support of the individual educational activity of cadets. The author developed the model of cadets' civic consciousness formation and analyzed the activity of a teacher providing pedagogical support of this process. The main idea of the pedagogical support showed as the readiness of teachers and cadet units' commanders to respond to the cadets' requests for the counseling, psychological or other assistance, and support. Pedagogical support is defined as a type of teacher's activities aimed at the creation of the conditions of professional and personal growth of a cadet as a citizen and future officer. It includes as well the supervision of cadets and the reflexive discussion of their experience. The paper considers the main types of pedagogical support in the formation of the cadets' civic consciousness and gives a brief analysis of teacher's activity in the pedagogical support of cadets at three stages of formation of the cadets' civic consciousness: motivational-objective, operational-activity, and evaluative-reflexive. The paper includes the results of the research that allowed evaluating the efficiency of pedagogical support of the process of formation of the cadets' civic consciousness. The author concludes that the optimally created pedagogical support both allows the students to prevent possible difficulties in self-education of civil qualities and supports teacher's readiness to participate in the process of formation of the cadets' civic consciousness.

ДИАГНОСТИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О ТРАДИЦИОННЫХ НАРОДНЫХ ПРОМЫСЛАХ: МАТЕРИАЛЫ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ РЕГИОНЕ

© 2018

Е.А. Лупандина, старший преподаватель кафедры художественно-эстетического воспитания
Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург (Россия)

Н.А. Воробьева, воспитатель
МБДОУ «Тополек», Юный (Россия)

Ключевые слова: приобщение к народным традиционным промыслам; народное искусство; формирование представлений дошкольников; диагностика представлений дошкольников; традиции и культура поликультурного региона.

Аннотация: Вопрос приобщения детей к традиционным народным промыслам России является на сегодняшний день одним из актуальных. Ознакомление юных граждан РФ с народными традиционными промыслами помогает сформировать их интерес и уважение к традициям и культуре народов, проживающих рядом, в частности в таком поликультурном регионе, как Оренбургская область.

В статье приведен анализ последних исследований и публикаций, свидетельствующий о возрастающем интересе наций к историческому и культурному наследию. Авторами характеризуются представления детей старшего дошкольного возраста, проживающих в условиях поликультурного региона, о традиционных народных промыслах России (гжель, городецкая роспись, русская матрешка, дымковская игрушка), показаны особенности формирования представлений детей дошкольного возраста в поликультурном регионе.

Предложен диагностический инструментарий и описана диагностика представлений детей старшего дошкольного возраста о традиционных народных промыслах. На основе теоретического анализа выделены критерии, показатели и уровни сформированности представлений о традиционных народных промыслах России; представлена критериальная характеристика представлений дошкольников на материале народных промыслов (русская матрешка, гжель, городецкая роспись, дымковская игрушка); проведено диагностическое исследование; осуществлен анализ результатов количественных и качественных показателей диагностического исследования представлений детей старшего дошкольного возраста о традиционных народных промыслах России.

Результаты проведенной диагностики свидетельствуют о возможности формирования представлений детей о традиционных народных промыслах в условиях дошкольной образовательной организации в поликультурном регионе, о повышении уровня представлений детей о народных традиционных промыслах.

Предложен следующий этап работы с детьми дошкольного возраста по изучению представлений детей о народных промыслах на материале тюркского орнамента.

ВВЕДЕНИЕ

Глобализация культуры, достигшая своего кульминационного пика к XX веку, продолжает вносить деструктивные элементы в развитие самой культуры. Прежде всего это сказывается на размывании национальных границ, разрыве межпоколенческих связей, снижении уровня жизни ряда народностей и роли этноса в культуре [1].

Приобщение молодого поколения к традиционным народным промыслам является одной из актуальных проблем современности, решение которой позволит сохранить культурную идентичность народов, сформировать интерес и уважение детей к традициям и культуре народов, проживающих рядом. Благодаря глубокой внедренности в жизнь, устойчивости мотивов и композиций, традиционные народные промыслы являются важным показателем развития и своеобразия национального искусства, знакомясь с которым дети познают важнейшие нравственно-эстетические традиции коллективного творчества [2].

Приобщение детей к народным традиционным промыслам – очень актуальная тема на сегодняшний день как в нашей многонациональной стране, так и в Оренбуржье в частности. Оренбургский край – это уникальный регион, в котором сосуществуют такие мировые религии, как христианство, ислам, иудаизм, бахаизм,

индуизм, буддизм [3]. Профессор Оренбургского государственного педагогического университета Т.Г. Русакова поднимает вопрос отражения этнонациональной специфики поликультурного региона. Автор пишет: «В Оренбуржье, не ассимилируя и не конфликтуя, проживают представители 119 этнических групп» [4]. Географически Оренбургская область находится на границе Европы и Азии. Многонациональность состава населения Оренбургского региона определила ее близость с Казахстаном и Башкирией. Именно многонациональность Оренбургской области, в частности города Оренбурга, является одной из причин возрождения народных традиций, значимости понимания детьми роли своего народа в современном обществе. Культура региона позволяет сформировать у детей дошкольного возраста первооснову культурного самосознания и ценностное отношение к культуре других народов. Через приобщение к народным традиционным промыслам России ребенок усваивает факт различий между людьми различных этнических групп не только по физическому проявлению, но и по внутреннему миру. Дети татарской, башкирской или казахской национальностей смогут понять, что естественным является тот факт, что они и представители славянской национальности мыслят по-разному. При этом у них имеются также общие взгляды, на основе которых строится общий государственный

фундамент России, являющейся единым пространством, объединяющим представителей различных народностей с общими взглядами. Поэтому в работе с дошкольниками необходимо учитывать этнический состав и специфику национальных культур детского коллектива дошкольной образовательной организации.

Изучение культурных традиций в дошкольном возрасте ассоциируется с изучением народных промыслов. Вопрос изучения народного искусства освещен в трудах М.А. Некрасовой [5], А.В. Бакушинского [6], И.Я. Богуславской [7], Г.К. Вагнера [8]. М.А. Некрасова в своих трудах писала о роли народного искусства в культуре, определяя его специфику как особый тип художественного творчества. За активное использование народного искусства в работе с дошкольниками выступала отечественный педагог Е.А. Флерина [9]. О необходимости использования народного искусства в воспитании детей писала Т.Я. Шпикалова: «Приобщаясь к народному творчеству, дети должны не только рисовать, лепить, но и петь, и танцевать, и импровизировать в игре, ощущая органическое единство всех этих проявлений творчества [Цит. по: 10, с. 28]. Народное искусство пробуждает первые образные представления о Родине и ее культуре [11].

Анализ последних исследований и публикаций свидетельствует о характерном возрастающем интересе наций к своему историческому и культурному наследию. Исследователь Т.Б. Антипова пишет о том, что в новых исторических условиях, складывающихся в стране, обращение к традициям позволяет лучше почувствовать свои корни и связь с другими российскими этносами [12]. Автор указывает на то, что в современном обществе промыслы остаются одной из форм сохранения традиционной культуры. Г.К. Гамзатова утверждает, что основополагающим фактором развития художественно-изобразительных способностей каждого ребенка являются уроки изобразительного и декоративно-прикладного искусства по изучению народных художественных промыслов, обладающие оптимальным обучающим потенциалом [13]. Е.В. Гайманова пишет, что этнохудожественные представления можно определить как национальное понимание прекрасного в жизни и искусстве [14]. С.М. Зырянова выделяет такие критерии сформированности представлений о художественном образе у детей, как эмоциональная субъективность, целостность, обобщенность, оригинальность [15]. Исследователь Э.И. Бахтеева указывает на особое значение активности личности в сфере гуманных отношений в поликультурном пространстве для формирования ценностного отношения к национальной культуре у детей дошкольного возраста. Автор утверждает, что формирование ценностного отношения к культуре другого народа возможно через включение в культуру собственного народа [16].

В условиях перехода к ФГОС ДО обращение к культурным традициям и промыслам обретает новое значение и звучание. Сегодня культурное наследие народного искусства призвано не только формировать личностные качества ребенка, но и создавать условия для его успешной социализации в обществе [17]. Это возможно, если ребенок воспитывается на основе народной культуры и традиций своего этноса, носителями которых является близкое социальное окружение. Полноценное существование как человека, так и общества невозмож-

но без знаний своих истоков, региональных особенностей и народных традиций. Вот почему так важно в жизнь детей и педагогический процесс детского сада включать разнообразные виды традиционных народных промыслов. Ознакомление с различными видами традиционных народных промыслов является составной частью большинства программ дошкольного воспитания («Программа воспитания и обучения в детском саду» под ред. М.А. Васильевой, 1985 г.; «Радуга» Т.Н. Дороновой, 1989 г.; «Детство» В.И. Логиновой и др., 1997 г.; «Истоки» Л.А. Парамоновой, 2010 г. и др.).

При ознакомлении с народными промыслами необходимо учитывать возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста. Для данной возрастной категории характерны: бурный рост самосознания личности дошкольника; совершенствование восприятие, формирование наглядно-образного мышления, произвольной памяти, управляемость воображения, которые способствуют стремлению дошкольника более последовательно и планомерно обследовать и описать предмет. Дети становятся способными к обобщениям, основанным на опыте их практической деятельности и закрепляющимся в словесном выражении [18]. Данные новообразования способствуют формированию представлений детей старшего дошкольного возраста о народных традиционных промыслах на материале народного искусства, используемого в рамках занятий по изобразительной деятельности в дошкольной образовательной организации.

Цель работы – диагностическое исследование представлений детей старшего дошкольного возраста о традиционных народных промыслах России в дошкольной образовательной организации поликультурного региона. В рамках заявленной цели мы решали следующие задачи: на основе теоретического анализа выделить критерии, показатели и уровни сформированности представлений о традиционных народных промыслах России; провести диагностическое исследование; провести анализ результатов количественных и качественных показателей диагностического исследования представлений детей старшего дошкольного возраста о традиционных народных промыслах России.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Было проведено диагностическое исследование, целью которого стало выявление уровня сформированности представлений дошкольников старшей группы детского сада о традиционных народных промыслах. Субъектами педагогического исследования являлись авторы настоящей статьи, а также воспитанники старшей группы и их родители. В исследовании приняли участие 15 детей старшего дошкольного возраста, 18 родителей, 2 педагога, руководитель исследовательской группы (Е.А. Лупандина). В соответствии с соблюдением Федерального закона «О персональных данных» от 27.07.2006 № 152-ФЗ далее в статье будут использованы термины «педагог», «ребенок», «родители».

Диагностическое исследование проводилось с детьми, изучение народных промыслов с которыми осуществлялось по программе «Радость творчества» О.А. Соломенниковой [19]. В основу диагностического исследования были положены следующие материалы: задание

«Вернисаж» О.А. Соломенниковой, методика преподавания изобразительного искусства В.Ю. Борисова [20, с. 183], диагностика «Определение уровня развития художественно-образного мышления учащихся в изобразительной деятельности» Д.А. Рудого [21].

Для проведения диагностического исследования мы выделили такие показатели сформированности представлений детей старшего дошкольного возраста, как знание видов народных промыслов (дымковская игрушка, городецкая роспись, гжель, русская матрешка); знание характерных особенностей традиционных народных промыслов (цветовая палитра, основные элементы, особенности композиции); умение выполнять орнамент в различных геометрических формах (полоса, круг, квадрат), используя геометрические и растительные элементы; способность воплощать форму художественного образа в произведениях народного декоративно-прикладного творчества (украшение бумажного силуэта орнаментом; умение лепить глиняную игрушку и расписывать ее в соответствии с особенностями народного промысла); способность воплощать содержание и замысел художественного образа в художественно-творческой деятельности; способность осуществлять техническое исполнение художественного образа в художественно-творческой деятельности.

Мы разработали критерии оценки ответов детей и их поведенческих реакций, характеризующие уровень сформированности представлений старших дошкольников о народных традиционных промыслах (таблица 1).

Мы выделили уровни развития представлений у детей о традиционных народных промыслах: высокий, средний, ниже среднего, низкий.

Для высокого уровня характерно следующее: дошкольник знает виды, названия и характерные особенности промыслов; при необходимости свободно обосновывает выбор того или иного произведения народного искусства; умеет создавать оригинальный художественный образ, используя такие средства художественной выразительности, как цвет, форма, композиция; умеет выразить содержание и замысел художественного образа в интересной и разнообразной форме; технически свободно исполняет художественный образ в различных геометрических формах (полоса, круг, квадрат); может дать эстетическую оценку при восприятии предметов традиционных народных промыслов.

Для среднего уровня характерно следующее: знает большинство названий, но не всегда может назвать основные характерные особенности многих народных промыслов; практически всегда обосновывает выбор того или иного произведения декоративно-прикладного искусства; создает оригинальный художественный образ, используя такие средства художественной выразительности, как цвет, форма, композиция; умеет выразить содержание и замысел художественного образа в интересной и разнообразной форме; технически исполняет художественный образ в различных геометрических формах (полоса, круг, квадрат); может дать эстетическую оценку при восприятии предметов традиционных народных промыслов.

Для уровня ниже среднего характерно следующее: дошкольник допускает ошибки при назывании народных промыслов; испытывает затруднения при выделении характерных особенностей того или иного народного про-

мысла; не может обосновать свой выбор произведений того или иного народного промысла; испытывает затруднения при создании оригинального художественного образа, не всегда может использовать такие средства художественной выразительности, как цвет, форма, композиция; затрудняется выразить содержание и замысел художественного образа в интересной и разнообразной форме; технически слабо исполняет художественный образ в различных геометрических формах (полоса, круг, квадрат); затрудняется дать эстетическую оценку предметов традиционных народных промыслов при восприятии.

Для низкого уровня характерно следующее: дошкольник допускает грубые ошибки при назывании народных промыслов; испытывает затруднения при выделении характерных особенностей того или иного народного промысла; не может обосновать свой выбор произведений того или иного народного промысла; испытывает затруднения при создании оригинального художественного образа, не умеет использовать такие средства художественной выразительности, как цвет, форма, композиция; затрудняется выразить содержание и замысел художественного образа в какой-либо форме; технически слабо исполняет художественный образ в различных геометрических формах (полоса, круг, квадрат); затрудняется дать эстетическую оценку предметов традиционных народных промыслов при восприятии.

Диагностическое исследование проводилось с детьми старшей группы в начале года, по окончании изучения каждого народного промысла детям предлагалось задание «Вернисаж», целью которого является определение уровня знаний ребенка старшего дошкольного возраста о народном промысле. В качестве зрительного ряда использовались предметы традиционных народных промыслов (дымковские игрушки, городецкие изделия, гжельский фарфор, русские матрешки). В качестве основных методов были применены игра, беседа, запись действий и ответов ребенка.

В процессе изучения тем программы «Голубая Гжель», «Русская матрешка», «Народные промыслы родного края» ребята знакомились с различными видами традиционных народных промыслов, изучали их характерные особенности [19].

Первоначально педагог предлагал детям помочь организовать «Вернисаж» – выставку предметов народных традиционных промыслов. Каждый воспитанник имел возможность выбрать из предложенных ему предметов те, которые относятся к изученным ранее промыслам. Выбор каждого ребенка коллективно обсуждался, лишние предметы убирались. Далее, по желанию, ребенок становился «экскурсоводом» на вернисаже, а педагог – зрителем. Экскурсовод должен был суметь представить свой предмет народного промысла и рассказать о нем так, чтобы зритель захотел приобрести это изделие (название промысла, его отличительные особенности и т. д.).

В завершение, после изучения каждого народного промысла, ребятам предлагалось провести выставку собственных шедевров. Воспитанник должен был придумать и технически воспроизвести несколько произведений по мотивам традиционных народных промыслов (3–5) на уровне цвета, композиции, материала на отдельных листах бумаги одинакового размера, имитирующих фактуру дерева (городецкая роспись), фарфора (гжель), глиняного изделия (дымковская игрушка) и т. д.

Таблица 1. Критериальная характеристика представлений дошкольников на материале народных промыслов (русская матрешка, гжель, городецкая роспись, дымковская игрушка)

Показатели	Названия народных промыслов	Индикаторы показателей
ЗНАНИЕ ВИДОВ ТРАДИЦИОННЫХ НАРОДНЫХ ПРОМЫСЛОВ		
Знание видов, названий и характернейших особенностей традиционных народных промыслов	Русская матрешка	Деревянная игрушка, разборная кукла, расписывается вручную специальными узорами, названия: – «семеновская» (казачка с овальным лицом, румяными щечками, прямыми черными волосами, взгляд устремлен налево); – «загорская» (яркая, контрастная игрушка, имеет приземистую форму; основные линии обозначаются ярким черным контуром или выжигаются, множество мелких прорисованных элементов); – «полхов-майданская» (деревянная игрушка, сувенир, изображаются фрукты, ягоды, птицы, животные, сельский пейзаж, обязательное изображение розы/шиповника/мака/георгина, рисунок имеет очерченный контур; вместо сарафана овальный передник, украшенный зеленой веткой с крупными цветами, на голове завитые кудри).
	Гжель	Глиняные изделия (посуда, сувениры, часы), фарфор, майолика, расписывается вручную с использованием основных растительных элементов.
	Городец	Деревянные изделия (стульчики, столики, дощечки, прялки, игрушки), расписывается вручную специальными узорами, богатый цветочный орнамент, образы сказочных птиц, животных (коня) и человека, картины из жизни города/деревни.
	Дымковская игрушка	Глиняная игрушка (свистульки, барыни, кавалеры, животные (медведь, баран, олень, козел), птицы (утки, индоки, петухи), многофигурные композиции с людьми и животными, изображающие народные гуляния), расписывается вручную яркими узорами по определенной схеме, особая орнаментальная символика.
ФОРМА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА		
Цветовое решение образа; композиционное решение образа; художественно-образное решение произведения	Русская матрешка	Имеют представление о стилизованных формах народной росписи, ориентируются в цветовой гамме семеновской (красная, желтая, травяная), загорской (красный/оранжевый, желтый, синий, зеленый) и полхов-майданской матрешки (приоритетный фон - желтый, в раскраске преобладает сочетание желтого и темно-синего или холодно-красного и зеленого), особенностях композиционного решения образа: у семеновской матрешки головка покрыта платком со сложным рисунком и орнаментом по краям, на платье рисунок расположен по кругу, крупные цветы на переднике; загорская матрешка одета в сарафан, кофточку с вышивкой, яркий сарафан и передник, в руках матрешки петух; у полхов-майданской матрешки на голове спадающая на плечи накидка/платок, из-под которой выбиваются завитые кудри. Матрешки имеют более вытянутую форму, напоминая внешне веселых русских девушек.
	Гжель	Выделяют и называют цвета, входящие в цветовую гамму промысла (белоснежный фон, насыщенно-синий рисунок), знают особенности гжельского узора (бортик, кайма, узор «шашечки»), составления гжельской композиции (орнаментальной, растительной, сюжетной).
	Городец	Выделяют и называют цвета, входящие в цветовую гамму промысла: замалевок выполняется следующими цветами: охра, бордовый, розовый, красный, голубой, синий, зеленый; основные цвета теневки: черный, коричневый, синий; разживка выполняется белым и желтым; знают особенности деления городецкой композиции на виды (цветочная, сюжетная, цветочная с включением мотива «конь», «птица»).
	Дымковская игрушка	Дымковская игрушка: выделяют и называют цвета, входящие в цветовую гамму промысла (синий, оранжевый, малиновый, зеленый, желтый, коричневый), знают особенности дымковского узора (прямые, волнистые линии, ромбы, круги).

Показатели	Названия народных промыслов	Индикаторы показателей
СОДЕРЖАНИЕ И ЗАМЫСЕЛ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА		
Предметное содержание; эмоциональное наполнение; идейный авторский замысел	Русская матрешка	Имеют представление о разнообразии видов русской матрешки (загорская, семеновская, полхов-майданская), о способах использования в работе всех средств выразительности для создания образа (цвет, композиция, колорит и т.д.).
	Гжель	Имеют представление об элементах гжельской росписи (точка, капелька, бордюры, агашка-гжельская роза), о способах использования в работе всех средств выразительности для создания образа (цвет, композиция, колорит и т.д.).
	Городец	Имеют представление о способах использования в работе всех средств выразительности для создания образа (цвет, композиция, колорит и т.д.).
	Дымковская игрушка	Имеют представление о конструктивных способах лепки дымковской игрушки (барышня, уточка, конь, индюк); о способах рисования элементов дымковской росписи с помощью кисти и печатки-тычка, о способах использования в работе всех средств выразительности для создания образа (цвет, композиция, колорит, ритм и т.д.).
ТЕХНИЧЕСКОЕ ИСПОЛНЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА В РАЗЛИЧНЫХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ФОРМАХ (ПОЛОСА, КРУГ, КВАДРАТ)		
Цветовая палитра; основные элементы; предметное наполнение; композиционное решение; средства выразительности	Русская матрешка	Владеют основными приемами росписи разных видов русской матрешки.
	Гжель	Владеют основными приемами кистевой росписи, умеют составлять узоры в различных геометрических формах (полоса, круг, квадрат), на бумажных силуэтах, на плоскостных формах в соответствии с видом народной росписи.
	Городец	Владеют основными приемами городецкой росписи, умеют составлять узоры различных геометрических формах (полоса, круг, квадрат), на бумажных силуэтах, на плоскостных формах в соответствии с видом народной росписи.
	Дымковская игрушка	Владеют конструктивными способами лепки дымковской игрушки (барышня, уточка, конь, индюк); умеют рисовать элементы дымковской росписи с помощью кисти и печатки-тычка в различных геометрических формах (полоса, круг, квадрат), на бумажных силуэтах, на объемных игрушках.

РЕЗУЛЬТАТЫ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В ходе диагностического исследования мы получили следующие результаты: 20 % детей имеют высокий уровень сформированности представлений о традиционных народных промыслах, 53,3 % – средний, 20 % – ниже среднего, 6,7 % – низкий. Анализируя принадлежность детей старшей группы к той или иной этнической группе, было выявлено, что высокий и средний уровень представлений о народных художественных промыслах имеют дети славянских национальностей (русские, украинцы, белорусы), неплохие знания показали представители татарской, казахской и башкирской национальностей, но они чаще испытывали затруднения при определении названий и характерных особенностей народных традиционных промыслов России.

В ходе диагностического исследования были выявлены следующие качественные изменения в группе: в целом знание видов, названий и характерных особенностей традиционных народных промыслов детей старшего дошкольного возраста находится на среднем уровне; затруднения у детей вызвало создание оригинального художественного образа с использованием

средств художественной выразительности (цвет, форма, композиция); наибольшие затруднения дети испытывали при выражении содержания и замысла художественного образа в интересной и разнообразной форме, зачастую им было недостаточно имеющегося словарного запаса; тем не менее по итогам исследования у детей значительно повысилась способность наблюдения и эмоционального восприятия произведений народного искусства, увеличился интерес к народным промыслам в целом, к процессу создания новых художественных образов, дети стали более свободно и правильно осуществлять отбор художественных средств для создания художественного образа.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Результаты диагностического исследования позволили сделать выводы о том, что в процессе изучения традиционных народных промыслов России происходит формирование знаний о видах, названиях и характерных особенностях традиционных народных промыслов России; формируются умения и навыки в области элементарных умений, навыков в стиле народных росписей; складывается понимание отдельных элементов формообразования в лепке; развивается способность

воплощать содержание и замысел художественного образа в художественно-творческой деятельности, в цветовом и композиционном решении образа произведения; развивается эстетическое восприятие, воображение, внимание, память, художественно-образное мышление детей старшего дошкольного возраста. Изучение традиционных народных промыслов России в дошкольной образовательной организации способствует более тесному духовно-нравственному взаимодействию представителей разных народностей Оренбургского региона.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное диагностическое исследование доказывает необходимость дальнейшего качественного и глубокого изучения народного искусства, позволяющего повысить уровень представлений детей о народных традиционных промыслах. В дальнейшем мы планируем следующий этап – организацию работы с детьми дошкольного возраста по изучению представлений детей о тюркском орнаменте.

Авторы благодарят доктора педагогических наук, профессора кафедры художественно-эстетического воспитания ФГБОУ ВО «Оренбургский педагогический университет» Т.Г. Русакову за помощь в подготовке материалов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Илюкевич А.П. Поликультурное образование в эпоху глобализации и информатизации современного общества // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалиста. 2017. Т. 1. № 2. С. 19–25.
- Кузнецова Л.А. Народное искусство // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 3-2. С. 352–355.
- Амелин В.В., Денисов Д.Н., Моргунов К.А. Религии Оренбургского края: систематическое описание. В 3-х т. Т. 3. Ислам. Иудаизм. Бахаизм. Индуизм. Буддизм. Новые религиозные движения. Оренбург: Университет, 2015. 302 с.
- Русакова Т.Г., Бреусова Т.А. Эстетическая развивающая среда образовательного учреждения поликультурного региона: компоненты, функции, критерии, оценки // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 9. С. 125–129.
- Некрасова М.А. Народное искусство как часть культуры: теория и практика. М.: Изобразительное искусство, 1983. 343 с.
- Бакушинский А.В. Художественное и творческое воспитание. Опыт исследования на материале странственных искусств. М.: Карапуз, 2009. 240 с.
- Богуславская И.Я. Проблемы традиций в искусстве современных народных промыслов // Творческие проблемы современных народных художественных промыслов: сборник статей. Л.: Художник РСФСР, 1981. С. 16–43.
- Вагнер Г.К. О природе народного искусства // Народное искусство и современная культура. Проблемы сохранения и развития традиций: материалы Всесоюзной с международным участием научно-творческой конференции. М.: НИИ теории и истории изобразит. искусств, 1991. С. 32–38.
- Флерина Е.А. Основные принципы художественного воспитания детей // Дошкольное воспитание. 2009. № 7. С. 10–13.
- Комарова Т.С., Зацепина М.Б. Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы в детском саду. М.: Мозаика-Синтез, 2010. 141 с.
- Геленда Н.О., Иванова Т.Ф., Кравченко Н.Н. Использование народных художественных промыслов России в художественно-эстетическом воспитании дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. 2018. № 1. С. 40–42.
- Антипова Т.Б. Традиционные ремесла и промыслы в «кормящем ландшафте» нижнего Поволжья: потери и обретения // Общество. Среда. Развитие. 2009. № 3. С. 64–72.
- Гамзатова Г.К., Меджидова М.К. Изучение основ народных художественных промыслов как средство развития творческих способностей учащихся (на материале Республики Дагестан) // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2016. № 3. С. 160–167.
- Гайманова Е.В. Формирование этнохудожественных представлений и культурных идеалов средствами дореволюционной периодической печати для детей и юношества // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2011. № 4. С. 90–95.
- Зырянова С.М. Педагогическая технология формирования представлений о художественном образе у детей 6–7 лет // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. № S17. С. 11–15.
- Бахтеева Э.И. Формирование ценностного отношения к национальной культуре у детей дошкольного возраста как основы поликультурной компетенции личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15. № 2. С. 73–78.
- Чурбанова Е.Н., Лупандина Е.А. Народное декоративно-прикладное искусство как вид культурных практик в дошкольном образовательном учреждении // Наука сегодня: теория, практика, инновации XXIII: сборник статей Международной научно-практической конференции. Астрахань: Олимп, 2017. С. 294–298.
- Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2012. 456 с.
- Соломенникова О.А. Радость творчества. Ознакомление детей 5–7 лет с народным искусством. М.: Мозаика-Синтез, 2005. 168 с.
- Борисов В.Ю. Развитие художественно-образного мышления школьников 4–5 классов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 125. С. 176–189.
- Рудой Д.А. Определена уровня развития художественно-образного мышления учащихся детской художественной школы в изобразительной деятельности // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2012. № 1. С. 254–260.

REFERENCES

1. Ilyukevich A.P. Multicultural education in the era of globalization and informatization of the modern society. *Lingvokulturnoe obrazovanie v sisteme vuzovskoy podgotovki spetsialista*, 2017, vol. 1, no. 2, pp. 19–25.
2. Kuznetsova L.A. The folk art. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: gumanitarnye i sotsialnye nauki*, 2010, no. 3-2, pp. 352–355.
3. Amelin V.V., Denisov D.N., Morgunov K.A. *Religii Orenburgskogo kraja: sistematicheskoe opisanie. Islam. Iudaizm. Bakhaizm. Induizm. Buddizm. Novye religioznye dvizheniya* [Religions of Orenburg region: a systematic description. Judaism. The Baha'i faith. Hinduism. Buddhism. New religious movement]. Orenburg, Universitet Publ., 2015. Vol. 3, 302 p.
4. Rusakova T.G., Breusova T.A. The Aesthetic developing environment of educational institutions in multicultural region: components, functions, criteria, evaluation. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2011, no. 9, pp. 125–129.
5. Nekrasova M.A. *Narodnoe iskusstvo kak chast kulture: teoriya i praktika* [Folk art as part of culture: theory and practice]. Moscow, Izobrazitelnoe iskusstvo Publ., 1983. 343 p.
6. Bakushinskiy A.V. *Khudozhestvennoe i tvorcheskoe vospitanie. Opyt issledovaniya na materiale prostranstvennykh iskusstv* [Artistic and creative education. Research experience on the material of spatial arts]. Moscow, Karapuz Publ., 2009. 240 p.
7. Boguslavskaya I.Ya. Problems of traditions in the art of modern folk crafts. *Tvorcheskie problemy sovremennykh narodnykh khudozhestvennykh promyslov: sbornik statey*. Leningrad, Khudozhnik RSFSR Publ., 1981, pp. 16–43.
8. Vagner G.K. On the nature of folk art. *Narodnoe iskusstvo i sovremennaya kultura. Problemy sokhraneniya i razvitiya traditsiy: materialy Vsesoyuznoy s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-tvorcheskoy konferentsii*. Moscow, NII teorii i istorii izobrazitel'nogo iskusstva Publ., 1991, pp. 32–38.
9. Flerina E.A. The Basic principles of art education for children. *Doshkolnoe vospitanie*, 2009, no. 7, pp. 10–13.
10. Komarova T.S., Zatsepina M.B. *Integratsiya v sisteme vospitatelno-obrazovatelnoy raboty v detskom sadu* [Integration in the system of educational work in kindergarten]. Moscow, Mozaika-Sintez Publ., 2010. 141 p.
11. Gelenda N.O., Ivanova T.F., Kravchenko N.N. The use of Russian folk crafts in art-aesthetic upbringing of preschoolers. *Voprosy doshkolnoy pedagogiki*, 2018, no. 1, pp. 40–42.
12. Antipova T.B. Traditional crafts and crafts in the “feeding landscape” of the lower Volga region: losses and gains. *Obshchestvo. Sreda. Razvitie*, 2009, no. 3, pp. 64–72.
13. Gamzatova G.K., Medzhidova M.K. Studying of bases of national art crafts as development tool of creative abilities of pupils (on material of the Republic of Dagestan). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv*, 2016, no. 3, pp. 160–167.
14. Gaymanova E.V. Formation of ethno-art performances and cultural ideals by means of the pre-revolutionary periodical press for children and youth. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv*, 2011, no. 4, pp. 90–95.
15. Zyryanova S.M. Pedagogical technology formation of ideas about the artistic image children 6–7 years. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2015, no. S17, pp. 11–15.
16. Bakhteeva E.I. Formation of the Valuable Relation to National Culture in Preschool Children as a Basis for Multicultural Competence of Personality. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya Seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, 2015, vol. 15, no. 2, pp. 73–78.
17. Churbanova E.N., Lupandina E.A. Folk arts and crafts as a kind of cultural practices in preschool educational institution. *Nauka segodnya: teoriya, praktika, innovatsii XXIII: sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Astrakhan, Olimp Publ., 2017, pp. 294–298.
18. Mukhina V.S. *Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo* [Age psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence]. Moscow, Akademiya Publ., 2012. 456 p.
19. Solomennikova O.A. *Radost tvorchestva. Oznakomlenie detey 5–7 let s narodnym iskusstvom* [The Joy of creativity. Familiarization of children 5–7 years with folk art]. Moscow, Mozaika-Sintez Publ., 2005. 168 p.
20. Borisov V.Yu. The development of artistic-image thinking of 4 and 5 grade pupils. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 2010, no. 125, pp. 176–189.
21. Rudoy D.A. Determination of the level of development of artistic and figurative thinking of children's art school students in visual activity. *Uchenye zapiski. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2012, no. 1, pp. 254–260.

**THE DIAGNOSTICS OF THE PRESCHOOL CHILDREN VISIONS
ON THE TRADITIONAL FOLK CRAFTS:
THE MATERIALS OF THE RESULTS OF THE RESEARCH IN A MULTICULTURAL REGION**

© 2018

E.A. Lupandina, senior lecturer of Chair of Arts and Aesthetic Education
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg (Russia)

N.A. Vorobyova, nursery school teacher
Municipal Budgetary Pre-school Educational Institution "Topolyok", Yury (Russia)

Keywords: familiarizing with traditional folk crafts; folk art; the formation of visions of preschoolers; diagnostics of visions of preschoolers; traditions and culture of multicultural region.

Abstract: The issue of familiarizing of children with the traditional folk crafts of Russia is one of the most urgent today. Familiarization of young Russian citizens with the traditional folk crafts helps to form their interest and respect for the traditions and culture of the peoples living nearby, in particular, in such a multicultural region as the Orenburg region.

The paper presents the analysis of recent studies and publications indicating the growing interest of nations for the historical and cultural heritage. The authors characterize the vision of preschool children living in a multicultural region on the traditional folk crafts of Russia (Gzhel, Gorodets painting, Russian matryoshka, Dymkovo toy), show the peculiarities of the formation of preschool children's vision in a multicultural region.

The authors offer the diagnostic tools and describe the diagnostics of vision of the senior preschool children on the traditional folk crafts. Based on the theoretical analysis, the authors identify the criteria, indicators, and the levels of the formedness of vision on the traditional folk crafts of Russia; present the criteria characteristics of the preschool children vision using the material of folk crafts (Russian matryoshka, Gzhel, Gorodets painting, Dymkovo toy); carry out the diagnostic study; analyze the results of the quantitative and qualitative indicators of the diagnostic research of the preschool children vision on the traditional folk crafts of Russia.

The results of the diagnostics indicate the possibility of the formation of children's vision on the traditional folk crafts in the conditions of a preschool educational organization in a multicultural region and the growth of level of children's vision on the traditional folk crafts.

The authors offer the further stage of the work with the preschool children on the study of children's vision on the folk crafts using the material of Turkic ornament.

ИССЛЕДОВАНИЕ 2D ВОЛНОВОГО УРАВНЕНИЯ НА КОМПЬЮТЕРЕ: ЧТО НЕОБХОДИМО ДЛЯ СОСТАВЛЕНИЯ АЛГОРИТМА?

© 2018

С.В. Талалов, доктор физико-математических наук,
профессор кафедры «Прикладная математика и информатика»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: волновое уравнение; метод разделения переменных; частные решения; алгоритм; спектральная задача.

Аннотация: Рассматриваются методические вопросы, связанные с особенностями преподавания темы «Гиперболические уравнения» в курсе уравнений математической физики на «компьютерных» направлениях подготовки, таких как «Прикладная математика» и «Прикладная математика и информатика». Данный раздел теории дифференциальных уравнений необходим также в таких курсах, как «Непрерывные математические модели», «Математическое моделирование» и других, аналогичных, являющихся составной частью учебных планов подготовки бакалавров и магистров указанных направлений. На примере однородного волнового уравнения с одной пространственной переменной и с произвольными граничными условиями третьего рода демонстрируется единство аналитических и численных методов исследования. Так, рассматривается задача о нахождении частных решений такого уравнения, удовлетворяющих указанным граничным условиям с произвольными, вообще говоря, коэффициентами. Поскольку такая задача явно не решается, необходимо написание программы для численного определения спектральных чисел – собственных чисел ассоциированной задачи Штурма – Лиувилля на отрезке. Показывается, что для оптимального составления программного кода необходимо знание разных разделов математики. Обсуждаются ситуации, которые могут привести к неадекватной работе программы, что является мотивирующим фактором для изучения соответствующих математических разделов. Делается вывод о необходимости использования результатов аналитического исследования уравнения для составления алгоритма компьютерной программы. Подчеркивается, что в отсутствие такого анализа, во-первых, программа может привести к неверному ответу, во-вторых, ответ может быть неполный (не все значения найдены), и, в-третьих, программа может работать в неоптимальном и не экономящем ресурсы режиме.

ВВЕДЕНИЕ

Проблемы преподавания математических дисциплин в вузах вызвали интерес у исследователей в разные периоды времени [1]. Одна из таких областей, заслуживающих, на взгляд автора, обсуждения, – это численные методы при решении дифференциальных уравнений в частных производных (ЧДУ). Действительно, такие методы хорошо исследованы, представляют собой развитую область прикладной математики (см., например, [2–4]). При этом рост вычислительных мощностей современных компьютеров, появление различных доступных программ аналитических вычислений [5; 6] приводит к возникновению у части студентов иллюзии, что разбираться в тонкостях той или иной математической теории необязательно. Действительно, зачем, когда достаточно ввести в такую программу исходные данные, подождать определенное время, и получишь ответ. Однако впоследствии это приводит к проблемам, возникающим при решении нестандартных задач, алгоритмы решения которых не «защиты» в стандартные программы. А именно такие задачи и встречаются, как правило, при научно-исследовательской работе и выполнении магистерских диссертаций. В этом случае программный код приходится создавать самостоятельно. Его созданию в обязательном порядке предшествует качественный анализ задачи в том или ином смысле. Так, важность качественного анализа дифференциальных уравнений была осознана еще в начале XIX века, прежде всего в работах А. Пуанкаре (см., например, [7]); такой анализ актуален и в современной математике [8].

Математическое моделирование сложных физических процессов всегда связано с анализом (и, как правило, выводом) тех или иных дифференциальных урав-

нений [9–11]. Гиперболические дифференциальные уравнения в частных производных второго порядка, имеющие прямое отношение к теме предлагаемой статьи, служат прежде всего для моделирования волновых процессов [12]. Гиперболические уравнения с одной пространственной переменной (называемые часто 2D уравнениями) используются также в моделях теории струн [13] и, например, при моделировании гипотетических планарных частиц – энионов [14].

Цель работы – на примере однородного волнового уравнения с одной пространственной переменной и с произвольными граничными условиями, заданными на отрезке, продемонстрировать, как аналитическое и качественное исследование возникающих при нахождении частных решений (мод) данного уравнения помогает составить правильный алгоритм нахождения спектральных чисел краевой задачи. Такой анализ, проведенный на занятиях со студентами компьютерных направлений подготовки, несомненно, послужит дополнительной мотивацией к освоению разделов математики, непосредственно с программированием не связанных. Заметим, данная задача сводится к классической задаче о нахождении собственных чисел задачи Штурма – Лиувилля на отрезке [15]. Говоря о краевой задаче для волнового уравнения, мы рассматриваем только частные решения, удовлетворяющие граничным условиям, и не рассматриваем начальную задачу [16].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Итак, будем искать ограниченные $|u(x,t)| \leq M$ решения уравнения [16]

$$\frac{1}{v^2} \frac{\partial^2 u}{\partial t^2} - \frac{\partial^2 u}{\partial x^2} = 0 \quad (1)$$

на множестве $D: 0 \leq x \leq l, 0 \leq t < \infty$, которые удовлетворяют граничным условиям:

$$\alpha_0 u(0, t) + \beta_0 \left. \frac{\partial u}{\partial x} \right|_{x=0} = u_0, \quad (2)$$

$$\alpha_l u(l, t) + \beta_l \left. \frac{\partial u}{\partial x} \right|_{x=l} = u_l. \quad (3)$$

Здесь $\alpha_0, \alpha_l, \beta_0, \beta_l$ и u_0, u_l – некоторые заданные константы, а величины $u(0, t)$ и $u(l, t)$ – заданные функции времени. Чтобы оба условия (2) и (3) были содержательными, мы должны потребовать, чтобы константы α_0 и β_0 , как и константы α_l, β_l , одновременно не были равными нулю. Если $\beta_0 = \beta_l = 0$, то граничные условия (2) и (3) называются граничными условиями первого рода, если $\alpha_0 = \alpha_l = 0$ – то второго рода. В общем случае, когда хотя бы одна константа в каждом из наборов α_0, α_l и β_0, β_l отлична от нуля, граничные условия (2) и (3) называются граничными условиями третьего рода.

Рассматриваемые граничные условия являются однородными, если $u_0 \equiv u_l \equiv 0$, и неоднородными в противном случае. Рассмотрим однородный случай.

Будем искать частное решение уравнения (1), удовлетворяющее граничным условиям (2)–(3), методом разделения переменных [17], полагая

$$u(x, t) = X(x) \cdot T(t). \quad (4)$$

В результате выполнения стандартных процедур находим:

$$X(x) = A \sin \lambda x + B \cos \lambda x, \quad (5)$$

$$T(t) = C \sin \omega t + D \cos \omega t. \quad (6)$$

Согласно сделанной выше постановке задачи, нас интересуют только ограниченные при всяком $0 \leq t < \infty$ решения. Это означает, что константа λ должна быть вещественной; не ограничивая общности, можно считать, что $\lambda > 0$. Подставляя решение (4) в граничные условия (2)–(3), находим, что в однородном случае равенства (2)–(3) на функцию $T(t)$ каких-либо дополнительных ограничений не накладывают. Что касается условий, возникающих для функции $X(x)$, имеем:

$$\alpha_0 X(0) + \beta_0 X'(0) = 0, \quad (7)$$

$$\alpha_l X(l) + \beta_l X'(l) = 0. \quad (8)$$

Используя решение (5), из формул (7) и (8) получаем:

$$\lambda \beta_0 A + \alpha_0 B = 0,$$

$$(\alpha_l \sin \lambda l + \lambda \beta_l \cos \lambda l) A + (\alpha_l \cos \lambda l - \lambda \beta_l \sin \lambda l) B = 0.$$

Будем рассматривать полученные равенства как однородную систему линейных алгебраических уравнений [18] относительно неизвестных A и B . Мы, конечно,

ищем решения $u(x, t)$, не равные нулю тождественно. Это означает, что обе константы A и B не могут одновременно обращаться в ноль, так как в противном случае $X(x) \equiv 0$ и, следовательно, $u(x, t) \equiv 0$. Таким образом, полученная линейная система должна иметь нетривиальные решения. Как известно, линейная однородная система алгебраических уравнений имеет ненулевые решения тогда и только тогда, когда главный определитель этой системы равен нулю. В нашем случае, приравняв к нулю главный определитель, получаем:

$$\lambda \beta_0 (\alpha_l \cos \lambda l - \lambda \beta_l \sin \lambda l) - \alpha_0 (\alpha_l \sin \lambda l + \lambda \beta_l \cos \lambda l) = 0. \quad (9)$$

Пусть, например, заданные константы $\alpha_0, \alpha_l, \beta_0$ и β_l удовлетворяют условию

$$\alpha_0 \beta_l = \beta_0 \alpha_l. \quad (10)$$

В этом случае равенство (9) редуцируется к виду

$$(\lambda^2 \beta_0 \beta_l + \alpha_0 \alpha_l) \sin \lambda l = 0.$$

Равенство (10), совместно с тем, что сказано о константах α и β выше, позволяют сделать вывод, что $(\lambda^2 \beta_0 \beta_l + \alpha_0 \alpha_l) \sin \lambda l \neq 0$, так что при выполнении условий (10) однозначно получаем

$$\sin \lambda l = 0. \quad (11)$$

Равенство (11) есть уравнение на константу λ ; решив его, находим, что в рассматриваемом случае

$$\lambda = \lambda_m = \frac{\pi m}{l}, m = 1, 2, 3, \dots \quad (12)$$

Отметим важный вывод, который возможно сделать даже в рассматриваемом (частном) случае. Константа λ была введена как произвольная константа разделения; требование выполнения граничных условий приводит к тому, что для данной константы допустимыми являются только дискретные значения. Совокупность всех допустимых значений λ называется спектром краевой задачи. Условие (10) выполняется, например, когда $\beta_0 = \beta_l = 0$. Интерпретируя решение $u(x, t)$ в терминах струны, граничные условия (2)–(3) выражают при таких значениях констант простой факт: концы струны являются закрепленными. Таким образом, спектр (12) имеет, например, смысл спектра колебаний конечной (имеющей длину l) струны с закрепленными концами.

Пусть теперь $\sin \lambda l \neq 0$ и, следовательно, $\alpha_0 \beta_l \neq \beta_0 \alpha_l$. Тогда из (9) получаем

$$\operatorname{ctg} \lambda l = \frac{\lambda \beta \beta + \alpha \alpha}{\lambda (\beta \alpha - \alpha \beta)}. \quad (13)$$

Данное равенство представляет собой трансцендентное уравнение, которому должны удовлетворять допустимые константы λ . Решение таких уравнений всегда представляло определенные сложности (см., например, [19]). Пусть $\beta_0 = \alpha_l = 0$ либо $\alpha_0 = \beta_l = 0$. В этом

случае, как легко видеть, (13) сводится к тригонометрическому уравнению $\cos \lambda l = 0$, так что для спектра имеем

$$\lambda = \lambda_m = \frac{\pi}{2l} + \frac{\pi m}{l}, m = 1, 2, 3, \dots \quad (14)$$

Такой спектр отвечает, например, случаю колебаний тонкого стержня длины l , один конец которого закреплен, а другой свободен.

При иных значениях констант уравнение (13) может быть решено только численно. Для того чтобы составить какой-либо эффективный алгоритм поиска всех его решений с последующей компьютерной реализацией, необходимо получить о спектре (т. е. о совокупности решений (13)) максимально полную информацию. Необходимо по возможности ответить на следующие вопросы:

1. Существуют ли решения (13)?
2. Если искомые решения существуют, какова мощность спектрального множества (т. е. число решений конечное, счетное и т. д.)?
3. Указать интервалы оси λ , на которых решение (13) единственно.
4. Если спектр представляет собой счетное множество $\{\lambda_m\}$, найти асимптотическую формулу для значений λ_m при $m \rightarrow \infty$.

Проанализируем детально случай, когда $\beta_0 = 0$, причем оставшиеся три константы в граничных условиях (2)–(3) отличны от нуля (случай $\beta_l = 0$ полностью аналогичен). Физически такая ситуация отвечает колебаниям тонкого упругого стержня, один конец которого ($x = 0$) закреплен, а другой ($x = l$) движется при наличии некоторых внешних связей. Уравнение (13) редуцируется к виду

$$\operatorname{ctgs} s = \frac{c}{s}, \quad c = \frac{\alpha_l l}{\beta_l} \neq 0. \quad (15)$$

Здесь мы ввели новую безразмерную переменную $s = \lambda l$. Пусть $c > 0$. Применим для решения данного уравнения графические методы [20]. Тогда решения уравнения (15) – это точки пересечения графиков двух элементарных функций $\operatorname{ctgs} s$ и c/s . Наглядно это показано на рис. 1.

Анализируя представленные графики, мы можем ответить на поставленные выше вопросы. Так, мы видим, что спектр не пуст и является счетным множеством. На каждом отрезке $[\pi m, \pi(m+1)]$, где $m = 1, 2, \dots$, имеется одна и только одна точка спектра. Для ее нахождения можно использовать какой-либо известный метод, например метод деления отрезка пополам [21]. Что касается точки пересечения данных графиков на отрезке $[0, \pi]$, то она может существовать, а может и не существовать. Действительно, при $s \rightarrow 0$ функция $\operatorname{ctgs} s$ асимптотически приближается к соответствующей ветви гиперболы $1/s$, причем $\operatorname{ctgs} s < 1/s$. Поэтому, если $c \geq 1$ – точки пересечения нет, а если $c < 1$, то графики пересекутся, и, следовательно, на сегменте $[0, \pi]$ будет (единственная) спектральная точка. Далее мы замечаем, что ординаты точек пересечения s_m стремятся к нулю при $m \rightarrow \infty$. Поскольку на каждом интервале $(\pi m, \pi(m+1))$ функция $\operatorname{ctgs} s$ непрерывна, то отсюда делаем вывод, что $s_m \rightarrow \pi/2 + \pi m$ при $m \rightarrow \infty$. Таким образом, искомая формула, дающая приближенные значения точек спектра при больших m , выглядит так:

$$\lambda_m \rightarrow \Lambda_m \equiv \frac{\pi}{2l} + \frac{\pi m}{l}, \quad (m \rightarrow \infty). \quad (16)$$

Для чего нужна эта формула? Очевидно, компьютер не может вычислить все числа λ_m – для вычисления счетного (т. е. бесконечного) набора чисел потребуется бесконечное время. Поэтому, начиная с некоторого $m = M$, цикл по численному определению чисел λ_m необходимо остановить и далее воспользоваться формулой (16). При каких значениях M это допустимо сделать?

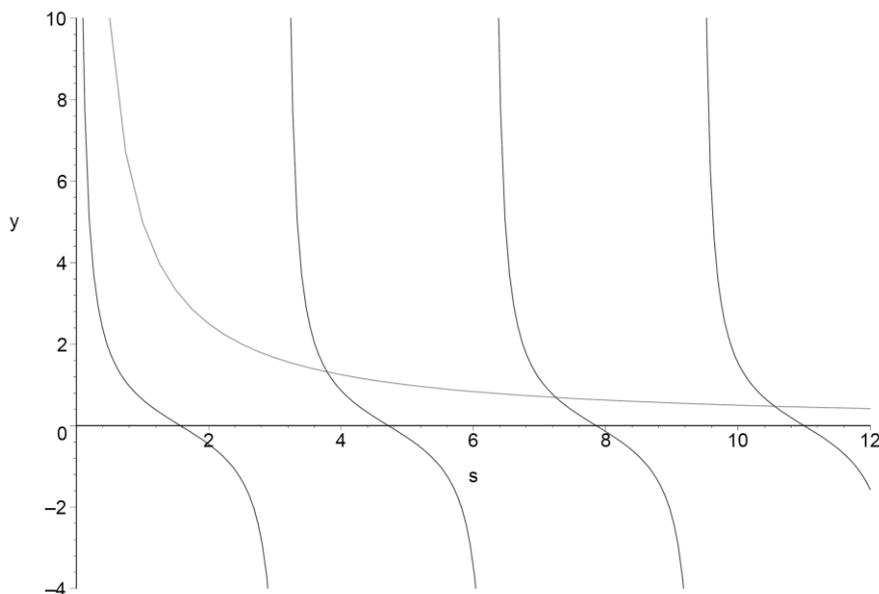


Рис. 1. Спектр краевой задачи при $\beta_0 = 0$

Ответ зависит от точности, с которой, по условиям задачи, необходимо определить числа λ_m . Действительно, пусть заданная относительная точность вычисления данных чисел составляет величину ε . Тогда на каждом шаге m программы мы проверяем выполнение неравенства

$$\frac{\Lambda_m - \lambda_m}{\lambda_m} < \varepsilon.$$

Как только при некотором $m = M$ неравенство выполнено, мы можем положить $\lambda_m = \Lambda_m$ для всех $m \geq M$. При $c < 0$ анализ спектра проводится аналогично. Отличие заключается в том, что интересующая нас ветвь гиперболы c/s находится в четвертом квадранте; точка спектра на отрезке $[0, \pi]$ здесь, очевидно, всегда есть. В том случае, когда в граничных условиях (2)–(3) все константы отличны от нуля, спектр λ_m анализируется подобным образом.

Подводя итог, констатируем, что частное решение уравнения (1), удовлетворяющее граничным условиям (2)–(3) и соответствующее определенной точке спектра λ_m , есть

$$u_m(x, t) = \sin(\lambda_m x + \phi_m)(C_m \sin \omega_m t + D_m \cos \omega_m t). \quad (17)$$

Здесь мы также вместо констант A_m и B_m ввели константы ϕ_m и X_m , причем последнюю мы включили в (пока неопределенные) константы C_m и D_m (см. формулу (6)).

Решение (17) иногда называют колебательной *модой*. Общее решение, удовлетворяющее условиям (2)–(3), есть, в силу линейности уравнения (1), суперпозиция мод, отвечающих различным точкам спектра λ_m :

$$u(x, t) = \sum_{m=0}^{\infty} u_m(x, t).$$

Для того чтобы зафиксировать неопределенные константы C_m и D_m , необходимо воспользоваться начальными условиями, которые мы здесь не рассматриваем.

ВЫВОДЫ

В заключение делаем следующий вывод: детальное аналитическое, а также качественное исследование решаемого ЧДУ в обязательном порядке должно предшествовать составлению алгоритма и написанию программного кода. Только в этом случае программу можно сделать адекватной (т. е. приводящей к верному результату), а также оптимальной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пунтус А.А. Проблемы постановки и преподавания математических дисциплин в высшей школе // Математическое образование. 2010. № 2. С. 61–69.
2. Jaun A., Heidin J., Johnson T. Numerical methods for the partial differential equations. Stockholm: Royal Inst. of Technology, 1999. 81 p.
3. Бахвалов Н.С., Жидков Н.П., Кобельков Г.М. Численные методы. М.: Бином, 2008. 636 с.

4. Stoer J., Bulirsch R. Introduction to Numerical analysis. New York: Springer-Verlag, 1993. 660 p.
5. Коткин Г.Л., Черкасский В.С. Компьютерное моделирование физических процессов с использованием MATLAB. Новосибирск: Новосибирский ун-т, 2001. 173 с.
6. Прохоров Г.В., Леденев М.А., Колбеев В.В. Пакет символьных вычислений MAPLE V. М.: Петит, 2001. 200 с.
7. Пуанкаре А. О кривых, определяемых дифференциальными уравнениями. М.: ОГИЗ, 1947. 385 с.
8. Арнольд В.И. Геометрические методы в теории обыкновенных дифференциальных уравнений. Ижевск: Ижевская респ. типография, 2000. 400 с.
9. Ашихмин В.Н., Гитман М.Б., Келлер И.Э., Наймарк О.Б., Столбов В.Ю., Трусов П.В. Введение в математическое моделирование. М.: Логос, 2004. 440 с.
10. Земляков А.Н. Элективный курс «Математический анализ реальности». Дифференциальные уравнения как математические модели реальных процессов. Глава 1 // Математическое образование. 2004. № 4. С. 19–55.
11. Земляков А.Н. Элективный курс «Математический анализ реальности». Дифференциальные уравнения как математические модели реальных процессов. Глава 2 // Математическое образование. 2005. № 1. С. 9–65.
12. Уизем Дж. Линейные и нелинейные волны. М.: Мир, 1977. 638 с.
13. Talalov S.V. The Poisson structure of a 4D spinning string // Journal of Physics A: Mathematical and General. 1999. Vol. 32. № 5. P. 845–857.
14. Talalov S.V. The System of Interacting Anyons: A Visual Model Inspired by String Theory // Progress in String Theory Research. New York: Nova Science Publishers, 2016. P. 53–88.
15. Наймарк М.А. Линейные дифференциальные операторы. М.: Наука, 1969. 528 с.
16. Владимиров В.С. Уравнения математической физики. М.: Наука, 1976. 512 с.
17. Свешников А.Г., Боголюбов А.Н., Кравцов В.В. Лекции по математической физике. М.: МГУ, 1993. 416 с.
18. Стренг Г. Линейная алгебра и ее применения. М.: Мир, 1980. 454 с.
19. Березин В.Л., Харитонов К.Ю. Просмотрщик решений трансцендентных уравнений и его применение в задачах волоконной оптики // Математика. Механика. 2004. № 6. С. 168–170.
20. Фильчаков П.Ф. Численные и графические методы прикладной математики. Киев: Наукова думка, 1970. 800 с.
21. Волков Е.А. Методы решения нелинейных уравнений и систем. 2-е изд., испр. М.: Наука, 1987. 248 с.

REFERENCES

1. Puntus A.A. The issues of arrangement and teaching mathematical disciplines in a higher school. *Matematicheskoe obrazovanie*, 2010, no. 2, pp. 61–69.
2. Jaun A., Heidin J., Johnson T. *Numerical methods for the partial differential equations*. Stockholm, Royal Inst. of Technology Publ., 1999. 81 p.

3. Bakhvalov N.S., Zhidkov N.P., Kobelkov G.M. *Chislennyye metody* [Numerical methods]. Moscow, Binom Publ., 2008. 636 p.
4. Stoer J., Bulirsch R. *Introduction to Numerical analysis*. New York, Springer-Verlag Publ., 1993. 660 p.
5. Kotkin G.L., Cherkasskiy V.S. *Kompyuternoe modelirovanie fizicheskikh protsessov s ispolzovaniem MATLAB* [Computer modeling of physical processes using MATLAB]. Novosibirsk, Novosibirskiy un-t Publ., 2001. 173 p.
6. Prokhorov G.V., Ledenev M.A., Kolbeev V.V. *Paket simvolnykh vychisleniy MAPLE V* [Package of symbolic computation Maple V]. Moscow, Petit Publ., 2001. 200 p.
7. Puankare A. *O krivykh, opredelyaemykh differentsialnymi uravneniyami* [On Curves That are Defined by Differential Equations]. Moscow, OGIz Publ., 1947. 385 p.
8. Arnold V.I. *Geometricheskie metody v teorii obyknovennykh differentsialnykh uravneniy* [Geometrical methods in the theory of ordinary differential equations]. Izhevsk, Izhevskaya resp. tipografiya Publ., 2000. 400 p.
9. Ashikhmin V.N., Gitman M.B., Keller I.E., Naymark O.B., Stolbov V.Yu., Trusov P.V. *Vvedenie v matematicheskoe modelirovanie* [Introduction to mathematical modeling]. Moscow, Logos Publ., 2004. 440 p.
10. Zemlyakov A.N. Elective course "Calculus of Reality". Differential equations as mathematical models of real processes. Chapter 1. *Matematicheskoe obrazovanie*, 2004, no. 4, pp. 19–55.
11. Zemlyakov A.N. Elective course "Calculus of Reality". Differential equations as mathematical models of real processes. Chapter 2. *Matematicheskoe obrazovanie*, 2005, no. 1, pp. 9–65.
12. Uizem Dzh. *Lineynye i nelineynye volny* [Linear and nonlinear waves]. Moscow, Mir Publ., 1977. 638 p.
13. Talalov S.V. The Poisson structure of a 4D spinning string. *Journal of Physics A: Mathematical and General*, 1999, vol. 32, no. 5, pp. 845–857.
14. Talalov S.V. The System of Interacting Anyons: A Visual Model Inspired by String Theory. *Progress in String Theory Research*. New York, Nova Science Publ., 2016, pp. 53–88.
15. Naymark M.A. *Lineynye differentsialnye operatory* [Linear Differential Operators]. Moscow, Nauka Publ., 1969. 528 p.
16. Vladimirov V.S. *Uravneniya matematicheskoy fiziki* [Equations of mathematical physics]. Moscow, Nauka Publ., 1976. 512 p.
17. Sveshnikov A.G., Bogolyubov A.N., Kravtsov V.V. *Lektsii po matematicheskoy fizike* [Lectures on mathematical physics]. Moscow, MGU Publ., 1993. 416 p.
18. Streng G. *Lineynaya algebra i ee primeneniya* [Linear algebra and its application]. Moscow, Mir Publ., 1980. 454 p.
19. Berezin V.L., Kharitonova K.Yu. The viewer of transcendental equations' solutions and its application in the tasks of fiber optics. *Matematika. Mekhanika*, 2004, no. 6, pp. 168–170.
20. Filchakov P.F. *Chislennyye i graficheskie metody prikladnoy matematiki* [Numerical and graphic methods applied mathematics]. Kiev, Naukova dumka Publ., 1970. 800 p.
21. Volkov E.A. *Metody resheniya nelineynykh uravneniy i system* [Methods for solving nonlinear equations and systems]. 2nd izd., ispr. Moscow, Nauka Publ., 1987. 248 p.

COMPUTER STUDY OF THE 2D WAVE EQUATION: WHAT IS NEEDED FOR THE ALGORITHM CONSTRUCTION?

© 2018

S.V. Talalov, Doctor of Science (Physics and Mathematics),
Professor of Chair "Applied Mathematics and Informatics"
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: wave equation; method of separation of variables; particular solutions; algorithm; spectral problem.

Abstract: The author considers the methodological issues of teaching the topic "Hyperbolic equations" as a part of the mathematical physics equations course for the IT students of the training programs "Applied mathematics" and "Applied mathematics and informatics". This section of the theory of differential equations is essential as well in such courses as "Continuous mathematical models", "Mathematical modeling" and some other similar courses forming the curriculum for the bachelor's and master's degree candidates. The author uses the example of a homogeneous wave equation with one space variable and arbitrary boundary conditions of the third type to demonstrate the unity of analytical and numerical research methods. Thus, the author considers the problem of finding particular solutions for such equation satisfying the stated boundary conditions with the arbitrary coefficients. Such a problem cannot be obviously solved; therefore we need software for the numerical calculation of spectral numbers – the eigenvalues of the corresponding Sturm – Liouville problem on an interval. It is demonstrated that to write the appropriate software code, it is necessary to know various areas of mathematics. The author discusses situations which may cause the inadequate work of a program what is a motivating factor to learn the relevant mathematical topics. It is concluded about the necessity to use the results of the analytical study of an equation to write the computer program algorithms. The author emphasizes that without such an analysis, the program may, firstly, lead to a wrong solution; secondly, the solution may be incomplete (not all possible values are found) and, thirdly, the program may work in the non-optimal and resource-wasting mode.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРАКТИК СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И НРАВСТВЕННЫХ НОРМАТИВОВ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

© 2018

М.К. Акимова, доктор психологических наук,
профессор кафедры общей психологии и психодиагностики Института психологии имени Л.С. Выготского
Российский государственный гуманитарный университет, Москва (Россия)

О.А. Галстян, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики
Государственный гуманитарно-технологический университет, Орехово-Зуево (Россия)

Ключевые слова: социальная активность студенческой молодежи; практики социального взаимодействия; нравственные нормативы; доверительность; солидарность; честность.

Аннотация: Исследование проводилось с целью установления предпочитаемых студенческой молодежью практик повседневного непосредственного социального взаимодействия, а также взаимосвязей между этими практиками и такими нравственными нормативами, как доверительность, честность и солидарность. В выборку вошли студенты вуза Московской области, обучающиеся по гуманитарным направлениям подготовки ($N=88$).

Диагностика практик повседневного социального взаимодействия осуществлялась с помощью диагностического интервью, стимульным материалом которого является описание проблемных ситуаций общественной жизни. Испытуемый определяет значимость, предлагаемой ситуации и осуществляет решение, заложенной в ней проблемы, путем выбора из перечня вариантов ответа определенной практики социального взаимодействия. Оценка нравственных нормативов осуществлялась с помощью тестов-опросников, позволяющих измерять уровень сформированности разных аспектов доверительности и солидарности, а также степень легитимизации разных проявлений нечестности.

Попарный корреляционный анализ показал, что предпочитаемыми практиками социального взаимодействия студентов являются активные стратегии. Установлено, что степень их предпочтения зависит от уровня самостоятельности субъекта во взаимодействии и, как следствие, уровня ответственности за последствия этих действий. На основе корреляционного анализа выявлен вклад определенных нормативов в реализацию конкретных практик социальной активности студентов. Установлено, что норматив гражданственности отличается тотальностью влияния на общественную активность молодежи. Результаты имеют прикладное значение, так как выявляют «мишени» воспитательной работы, проводимой в вузе.

Дальнейшие перспективы исследования связаны с выделением типов студентов, характеризующихся определенными практиками социального взаимодействия и моральными регуляторами поведения, и определением их представленности в выборке.

ВВЕДЕНИЕ

Современные общественные, политические и экономические формы жизни во всем мире характеризуются жесткой конкуренцией и высокими темпами развития. Обеспечить конкурентоспособность и нормальное функционирование страны в таких условиях может только активность членов общества и прежде всего молодежи, поскольку именно она в силу своих физиологических и психологических ресурсов обладает наибольшим потенциалом, необходимым для реализации различных видов социальной активности: политической, гражданской, трудовой, творческой и научной [1, с. 33].

Студенческая составляющая молодежи является наиболее «доступной» для реализации этого потенциала государственными институтами. Территориальная объединенность студентов на ограниченном пространстве вуза и возрастная однородность облегчает организацию и управление этой активностью.

По данным Росстата, на 1 января 2017 года численность молодежи в России в возрасте от 15 до 19 лет составляет 6 689 989 человек, в возрасте от 20 до 24 лет – 7 827 731 человек, в возрасте от 25 до 29 лет – 11 878 430 человек, что в сумме составляет 18 % от общей численности населения [2].

Студенческая молодежь рассматривается некоторыми авторами как наиболее активный слой общества, «...поскольку выпускники вузов пополняют ряды ин-

теллигенции и высококвалифицированных специалистов, от мировоззрения и поведения которых зависит успешное функционирование не только экономики, но и политической сферы» [3, с. 485]. Именно студенческая среда является источником формирования молодежных лидеров, будущих общественных и политических деятелей [4].

В то же самое время другие авторы подчеркивают негативные процессы, затрагивающие данный слой общества как в России, так и за рубежом и проявляющиеся в нарастании социальной апатии и отчуждения, в снижении уровня социальной активности и культуры [5–7]. В современной России «...происходит снижение социальной ценности духовно-нравственной сферы, усиливается маргинальность, коллективная безответственность и некомпетентность...» [8, с. 141].

Правильнее утверждать, что студенческая молодежь сегодня является носителем потенциальной, латентной социальной активности. Ее реализация возможна только в случае грамотной работы, в основе которой лежит понимание ее факторов и механизмов функционирования. Большинство психологических и социологических исследований посвящено изучению именно условий и факторов, детерминирующих социальную активность студенческой молодежи. Перечень внешних/средовых факторов социальной активности молодежи, всплывающий в исследованиях, достаточно широк: семья, СМИ, уровень жизни, социальное неравенство,

программы патриотического воспитания, реализуемые институтами гражданского общества [9]; организация пространства здания факультета как среды социального взаимодействия [10]; региональные различия [11]; социокультурная среда вуза и его социальный контекст, определяемый территориальным статусом города, в котором расположен вуз [12].

В качестве внутренних факторов социальной активности молодежи в исследованиях выделяются: межличностное и институциональное доверие молодежи [13; 14]; инициативность [15]; мотивы общения, ожидание продвижения в карьере, установление контактов, которые могут помочь в жизни, желание помочь, мотив саморазвития [16]; социально-политическая информированность как компонент политической компетентности [17].

Интересуют исследователей и факторы сдерживания социальной активности, являющиеся причинами индифферентного отношения молодежи к общественной жизни. Г.А. Величко называет следующие сдерживающие факторы: недостаточное развитие чувства патриотизма, навыков участия в жизни гражданского общества; низкий уровень доверия к государственным, общественным институтам и информированности об их деятельности; убежденность, что невозможно за счет собственных усилий изменить ситуацию [18, с. 103]. К.Г. Сохадзе обращает внимание на такие причины неучастия студенческой молодежи в общественной жизни, как отсутствие материальной выгоды, «не интересно», недостаточная информированность, негативный образ общественных объединений [19, с. 355].

Частую изучение внутренних факторов идет в отрыве от самой социальной активности, другими словами, исследования, пытающиеся установить, какие именно практики повседневного социального взаимодействия и механизмы общественной активности молодежи запускаются теми или иными внутренними факторами, практически отсутствуют.

Особая роль в детерминации социального взаимодействия отводится нравственным нормативам, которые являются внутренним психологическим условием позитивных социальных отношений, направленных на решение возникающих в обществе проблем, актуализирующих свободу выбора, самостоятельность в принятии решений. С ними связаны проблемы регуляции поведения человека во всех сферах социальной жизни и в конкретных социальных ситуациях. К.М. Гуревич понимает нормативы как заданные требования социальной и природной среды к разным сторонам психического развития человека [20]. К числу важнейших нормативов относят доверительность, честность и солидарность.

Цель работы – выявление доминирующих стратегий социального взаимодействия студенческой молодежи и изучение их взаимосвязей с такими нравственными нормативами, как доверительность, честность и солидарность.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании приняли участие 88 испытуемых – студенты, обучающиеся в Государственном гуманитарно-технологическом университете по направлениям подготовки «Психолого-педагогическое образование», «Педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование», в возрасте от 16 до 23 лет.

Оценка стратегий социального взаимодействия студентов осуществлялась с помощью диагностического интервью «Социальное взаимодействие» (авторы М.К. Акимова, Е.И. Горбачева, С.В. Персиянцева, Т.А. Сысоева, С.В. Ярошевская) [21]. Методика содержит описание 20 повседневных социальных ситуаций. Испытуемый должен оценить значимость описанной ситуации и 5 вариантов ее решения по степени предпочтительности по шкале от 0 до 5. В методике предлагаются следующие варианты решения ситуации:

1. Намерение ничего не делать, столкнувшись с ситуацией – показатель «Ничего не делать».

2. Намерение действовать в одиночку, индивидуально, не вступая во взаимодействие с другими людьми, стремление взять ответственность за выход из ситуации на себя – показатель «Индивидуальное решение».

3. Сотрудничество в форме установления горизонтальных связей в обществе – показатель «Организатор».

4. Сотрудничество в форме установления вертикальных связей в обществе, то есть с людьми, имеющими более высокий статус, обладающими особыми полномочиями, позволяющими справиться с ситуацией, – показатель «Инициатор».

5. Сотрудничество, проявляющееся в готовности стать участником совместных действий, организованных другими людьми, – показатель «Участник».

Измерение внутренних коррелятов практик (нравственных нормативов) осуществлялось с помощью опросников «Доверительные отношения», «Легитимизация нечестности» и «Солидарность» (авторы М.К. Акимова, Е.И. Горбачева) [22].

Черты, отраженные в опроснике «Доверительные отношения», характеризуют некоторые особенности взаимодействия с окружающими, отношения к ним как к субъектам, заслуживающим доверия, поддержки, интереса, помощи, сочувствия, терпения, сотрудничества. Опросник включает пять шкал: 1) «Позитивные представления о людях»; 2) «Польза от доверительных отношений с людьми»; 3) «Позитивное представление о государственных и общественных институтах»; 4) «Доверие к себе»; 5) «Осторожность как следствие недоверия и представления о человеческой изменчивости».

Опросник «Легитимизация нечестности» выявляет меру допустимости нарушения одного из важнейших нравственных требований к взаимоотношениям с людьми – честности. Опросник включает пять субшкал, диагностирующих отношение к обману, лицемерию, вероломству, лживости и воровству. Шкала «Обман» отражает степень нечестности в поступках. Шкала «Лицемерие» измеряет склонность скрывать заведомо безнравственные поступки, приписывать им моральный смысл, оправдывать, скрывать истинные мысли, мотивы. Шкала «Вероломство» диагностирует нарушение верности принятым словам и обязательствам, измену делу, идее, человеку. Шкала «Лживость» представляет стремление человека говорить заведомо неправду, на словах скрывать истинное положение вещей. Шкала «Воровство» отражает частный случай обмана, проступок, заключающийся в присвоении чужой материальной ценности (вещи, денег).

Опросник «Солидарность» направлен на оценку такой черты, как любовь к близким, а также отношений к социальным группам и народу в целом. Он состоит

из трех шкал: 1) «Любовь к близким»; 2) «Патриотизм»; 3) «Гражданственность». Первая шкала состоит из утверждений, отражающих меру привязанности, интереса, любви, отзывчивости по отношению к родным и друзьям. Вторая шкала измеряет уровень патриотизма, понимаемого как любовь к своей стране, идентификация с ней, с соотечественниками. Третья шкала диагностирует равнодушие к общественным проблемам, гражданскую ответственность, стремление участвовать в общественной жизни.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью корреляционного анализа, использовался коэффициент корреляции *r*-Пирсона. Расчеты велись в программе *Statistica 10.0*.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Корреляционный анализ выявил целый ряд значимых взаимосвязей между переменными.

В таблице 1 представлены значимые величины коэффициента корреляции, полученные при установлении взаимосвязей между показателями диагностического интервью «Социальное взаимодействие».

Расчеты коэффициента *r*-Пирсона показали, что оценка значимости ситуации положительно коррелирует на высоком уровне статистической значимости со всеми показателями активных стратегий социального взаимодействия («Индивидуальное решение» ($r=0,585$; $p\leq 0,001$); «Организатор» ($r=0,632$; $p\leq 0,001$); «Инициатор» ($r=0,600$; $p\leq 0,001$); «Участник» ($r=0,670$; $p\leq 0,001$)). В то же самое время оценка значимости ситуации отрицательно коррелирует на высоком уровне достоверности с показателем пассивной стратегии социального взаимодействия «Ничего не делать» ($r=-0,321$; $p\leq 0,01$).

Более того, все показатели, отражающие активные стратегии социального взаимодействия, положительно на высоком уровне достоверности коррелируют между собой и отрицательно – с показателем пассивной стратегии «Ничего не делать». На основе этих данных можно сделать предположение, что показатели «Значимость ситуации взаимодействия», «Индивидуальное решение», «Организатор», «Инициатор» и «Участник» входят в один фактор, который условно можно назвать «Социальная активность». Это означает, что чем ниже оценивается значимость проблемы, тем чаще индивиды проявляют социальную пассивность и безразличие в отношении необходимости ее решить и наоборот.

Величины коэффициента корреляции, полученные при сопоставлении оценок значимости ситуации и показателей практик социального взаимодействия, позволяют ранжировать последние по степени предпочтительности испытуемыми. Высокие положительные величины коэффициента корреляции соответствуют ведущим стратегиям социального взаимодействия испытуемых, средние положительные – предпочитаемым практикам, высокие отрицательные – отвергаемым практикам.

Ранжированный список практик социального взаимодействия студенческой молодежи выглядит следующим образом:

- 1) «Участник» ($r=0,670$);
- 2) «Организатор» ($r=0,632$);
- 3) «Инициатор» ($r=0,600$);
- 4) «Индивидуальное решение» ($r=0,585$);
- 5) «Ничего не делать» ($r=-0,321$).

Результаты ранжирования позволяют говорить, что наиболее предпочитаемой студентами стратегией взаимодействия в значимых ситуациях является стратегия участника решения проблемы, выражающаяся в желании примкнуть к другим, откликнуться на их действия или призывы. На втором месте расположилась стратегия организатора, проявляющаяся в стремлении инициировать других, равных себе по статусу, на совместные действия, в стремлении привлечь других людей в их организации. Далее следует стратегия инициатора, предполагающая обращения в инстанции или к некоторым индивидам, занимающим более высокое положение по отношению к субъекту. Замыкает иерархию активных стратегий практика, заключающаяся в совершении самостоятельных, одиночных действий, не подкрепленных участием других людей.

В таблице 2 представлены результаты корреляционного анализа, проведенного между показателями диагностического интервью «Социальное взаимодействие», отражающими практики социального взаимодействия, и показателями опросников «Доверительные отношения», «Легитимизация нечестности», «Солидарность», отражающими нравственные нормативы. Остальные значимые взаимосвязи, выявленные в ходе корреляционного анализа, не являются предметом обсуждения данной статьи.

Корреляционный анализ выявил достоверную положительную взаимосвязь показателя «Ничего не делать» и показателя «Обман» ($r=0,229$; $p\leq 0,05$). Это означает,

Таблица 1. Величины коэффициента корреляции *r*-Пирсона, рассчитанные на основе данных диагностического интервью «Социальное взаимодействие»

Показатели методики	Значимость ситуации	Ничего не делать	Индивидуальное решение	Организатор	Инициатор	Участник
Значимость ситуации	1,000	-0,321	0,585	0,632	0,597	0,670
Ничего не делать	-0,321	1,000	-0,461	-0,453	-0,486	-0,389
Индивидуальное решение	0,585	-0,461	1,000	0,795	0,678	0,690
Организатор	0,632	-0,453	0,795	1,000	0,731	0,682
Инициатор	0,597	-0,486	0,678	0,731	1,000	0,742
Участник	0,670	-0,389	0,690	0,682	0,742	1,000

Примечание: полужирным шрифтом и курсивом выделены статистически значимые величины.

Таблица 2. Величины коэффициента корреляции *r*-Пирсона, рассчитанные на основе диагностического интервью «Социальное взаимодействие» и опросников «Доверительные отношения», «Легитимизация нечестности», «Солидарность»

Показатели нормативов	Показатели практик				
	Ничего не делать	Индивидуальное решение	Организатор	Инициатор	Участник
Позитивное представление о людях	-0,150	0,261	0,235	0,021	0,226
Польза от доверительных отношений с людьми	-0,134	0,124	0,175	0,179	0,166
Позитивное представление о государственных и общественных институтах	0,040	0,235	0,088	0,059	0,028
Доверие к себе	0,029	0,148	0,071	0,156	0,130
Осторожность как следствие недоверия...	-0,161	0,004	-0,060	0,027	-0,055
Обман	0,229	-0,257	-0,150	-0,189	-0,193
Лицемерие	0,138	-0,089	-0,074	-0,050	-0,071
Вероломство	0,143	-0,104	-0,131	-0,018	0,027
Лживость	0,178	-0,070	-0,111	-0,192	-0,158
Воровство	0,094	-0,099	-0,009	-0,022	-0,019
Любовь к близким	-0,025	0,058	0,020	-0,151	-0,052
Патриотизм	-0,174	0,142	0,227	0,080	0,227
Гражданственность	-0,271	0,421	0,426	0,215	0,349

что чем более студенты склонны к проявлению нечестности в поступках, тем чаще они проявляют социальную пассивность и безразличие.

Показатель стратегии «Индивидуальное решение» положительно коррелирует на статистически значимом уровне с показателями таких нормативов, как «Гражданственность» ($r=0,421$; $p \leq 0,001$), «Позитивное представление о государственных и общественных институтах» ($r=0,235$; $p \leq 0,05$) и «Позитивное представление о людях» ($r=0,261$; $p \leq 0,05$).

Выявленные достоверные взаимосвязи указывают на то, что к самостоятельным действиям с высоким уровнем ответственности за их результат в проблемных ситуациях склонны испытуемые, равнодушные к общественным проблемам, имеющие развитую гражданскую ответственность и стремление участвовать в общественной жизни, доверяющие общественным и государственным организациям, движениям и их представителям.

Показатель стратегии «Организатор» положительно коррелирует на статистически значимом уровне с показателями таких нормативов, как «Гражданственность» ($r=0,426$; $p \leq 0,001$), «Позитивное представление о людях» ($r=0,235$; $p \leq 0,05$) и «Патриотизм» ($r=0,227$; $p \leq 0,05$).

Показатель стратегии «Участник», как и показатель стратегии «Организатор», положительно коррелирует на статистически значимом уровне с показателями таких нормативов, как «Гражданственность» ($r=0,349$; $p \leq 0,01$), «Позитивное представление о людях» ($r=0,226$; $p \leq 0,05$) и «Патриотизм» ($r=0,227$; $p \leq 0,05$).

Эти результаты позволяют говорить, что чем более развито у испытуемых чувство любви к своей стране, гражданская ответственность, стремление участвовать в общественной жизни и позитивное представление о людях,

тем более они склонны к сотрудничеству с друзьями, знакомыми, людьми, находящимися рядом и имеющими возможность включиться в решение общественной проблемы.

Показатель стратегии «Инициатор» положительно коррелирует на статистически значимом уровне только с показателем норматива «Гражданственность» ($r=0,215$; $p \leq 0,05$). Таким образом, можно говорить, что чем более испытуемые равнодушны к общественным проблемам, тем более они склонны к апеллированию к вышестоящим органам и их представителям с целью решения этих проблем.

Были выявлены и достоверные отрицательные связи практик с нормативами. Так, показатель стратегии «Индивидуальное решение» достоверно отрицательно связан с показателем норматива «Обман» ($r=-0,257$; $p \leq 0,05$), а показатель «Ничего не делать» – с показателем норматива «Гражданственность» ($r=-0,271$; $p \leq 0,05$). Это означает, что чем более испытуемые склонны к легитимизации нечестных поступков, тем менее они самостоятельны в решении социальных проблем. Чем более развито у индивида чувство гражданственности, тем реже он проявляет социальную пассивность и безразличие в отношении необходимости решить социальную проблему.

ВЫВОДЫ

1. На основании исследования взаимосвязей субъективных оценок значимости социальных ситуаций и стратегий поведения в них доказано, что:

а) оценка значимости ситуации социального взаимодействия находится в положительной взаимосвязи с уровнем активности индивидуума в ней. Студенты тем более активны, чем более значима для них переживаемая ситуация;

б) исследуемая студенческая молодежь характеризуется социальной активностью. Предпочитаемыми стратегиями социального взаимодействия испытуемых являются активные практики. Отвергаемой студентами стратегией социального взаимодействия является практика, заключающаяся в проявлении социальной пассивности и безразличия.

В реальных проблемных ситуациях студенты склонны к активным действиям, но в первую очередь предпочитают действия с наименьшим уровнем ответственности за их последствия и в последнюю очередь – стратегии, предполагающие индивидуальные действия. Студенты хорошо умеют сотрудничать, как на уровне горизонтальных, так и на уровне вертикальных связей, но в меньшей степени умеют действовать самостоятельно и брать ответственность на себя.

2. На основании исследования взаимосвязей стратегий социального взаимодействия студенческой молодежи и таких нравственных нормативов, как доверительность, честность и солидарность, установлено, что:

а) уровень развития гражданственности находится в устойчивой положительной взаимосвязи со всеми активными практиками социального взаимодействия и в отрицательной взаимосвязи с социальной пассивностью. Данный нравственный норматив имеет тотальное влияние на практики социального взаимодействия студентов, и как следствие гарантирует их разнообразную социальную активность. Следовательно, как вуз, так и общество в целом должны уделять внимание в первую очередь именно воспитанию гражданственности;

б) уровень развития патриотизма и таких аспектов норматива доверительности, как позитивное представление о людях и позитивное представление о государственных и общественных институтах, также находится в положительной взаимосвязи с большинством активных практик, предполагающих реализацию совместных действий с другими людьми как на уровне горизонтальных, так и на уровне вертикальных связей;

в) легитимизация нечестности в поступках детерминирует социальную пассивность и блокирует индивидуальную социальную активность студентов.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект «Индивидуальные и средовые факторы, определяющие практики социального взаимодействия у студенческой молодежи» № 17-06-00768.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каратабан И.А. Социальный потенциал студенческой молодежи как предмет методологического анализа // Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Ч. III. Люберцы: АР-Консалт, 2017. С. 33–34.
2. Демографический ежегодник России 2017: статистический сборник. М.: Росстат, 2017. 263 с.
3. Тевлюкова О.Ю. Общественно-политическая активность студенческой молодежи // Наука и образование: современные тренды. 2015. № 2. С. 485–494.
4. Тихонов В.Г. Социально-политическая активность российской студенческой молодежи: методологические проблемы социологического исследования //

Теория и практика общественного развития. 2011. № 7. С. 71–73.

5. Putnam R.D. Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon & Schuster, 2000. 541 p.
6. Димитров И.Т., Петкова И.О. Смыслоразнозначные ориентации и жизнестойкость у болгарских студентов гуманитарных специальностей // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С. 295–308.
7. Гусельцева М.С. Образы достойного будущего как фактор позитивной социализации детей и подростков: идея гуманизма // Образовательная политика. 2015. № 4. С. 7–27.
8. Чумакова Т.Н., Николаева Л.С. Ценностные ориентации студенческой молодежи в контексте кризиса социализационной системы трансформирующегося Российского общества // Актуальные проблемы воспитания в образовательной среде: сборник материалов международной междисциплинарной научно-практической конференции. Новочеркасск: Лик, 2017. С. 140–142.
9. Omelchenko D., Maximova S., Avdeeva G., Goncharova N., Noyanzina O., Surtaeva O. Patriotic education and civic culture of youth in Russia: sociological perspective // Procedia – Social and Behavioral Sciences: proceedings of 2nd global conference on psychology researches (GCPR-2014). 2015. Vol. 190. P. 364–371.
10. Siramkaya S., Aydin D. “Social Space” Concept In The Psycho – Social Development Of University Youth And Its Exemplification In Faculty Buildings // Procedia – Social and Behavioral Sciences: 2nd world conference on psychology and sociology (PSYSOC 2013). 2014. Vol. 140. P. 246–254.
11. Акимова М.К., Сысоева Т.А. Влияние региональных различий на специфику ценностного отношения к миру // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 3. С. 6–16.
12. Галстян О.А. Нравственные регуляторы социальной активности студенческой молодежи // Вестник государственного гуманитарно-технологического университета. 2018. № 2. С. 45–50.
13. Слонский Е.С. Уровень доверия молодежи к основным демократическим институтам // Вестник Тихоокеанского государственного университета. 2010. № 2. С. 245–250.
14. Yeshpanova D., Narbekova G., Biyekenova N., Kuchinskaya J., Mukanova O. Social Activity Of Youth In Social And Cultural Measurement // Procedia – Social and Behavioral Sciences: 2nd world conference on psychology and sociology (PSYSOC 2013). 2014. Vol. 140. P. 109–114.
15. Балабанова Е.С. Личностные и групповые факторы развития социальной активности молодежи // Приоритетные направления развития науки и образования. 2015. № 2. С. 226–229.
16. Балог А.И. Формирование социальной активности молодежи: особенности, структура и мотивы // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 11-1. С. 85–89.
17. Васильева Е.Н., Полтавская М.Б., Левковская Н.Г. Формирование социально-политической активности студенческой молодежи: социализирующие факторы

- и педагогические установки // Интернет-журнал Науковедение. 2015. Т. 7. № 2. С. 142–154.
18. Величко Г.А. Гражданская активность современной российской молодежи // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: сборник материалов Межрегиональной научной конференции. Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2018. С. 92–104.
 19. Сохадзе К.Г. Социальная активность российской молодежи: масштабы и факторы сдерживания // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2017. Т. 17. № 3. С. 348–363.
 20. Гуревич К.М. Дифференциальная психология и психодиагностика. Избранные труды. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
 21. Акимова М.К., Персиянцева С.В. Влияние субъективных оценок значимости проблемных ситуаций на механизмы социального взаимодействия // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2018. № 1. С. 89–98.
 22. Акимова М.К., Горбачева Е.И. Социальный капитал личности: нормативный подход к изучению и диагностике // Вопросы психологии. 2014. № 1. С. 58–67.
- #### REFERENCES
1. Karataban I.A. Social potential of the student-age population as an object of methodological analysis. *Perspektivy razvitiya nauki i obrazovaniya: sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Lyubertsy, AR-Konsalt Publ., 2017. Ch. III, pp. 33–34.
 2. *Demograficheskiy ezhegodnik Rossii 2017: statisticheskiy sbornik* [Demographic Yearbook of Russia 2017: Statistical Digest]. Moscow, Rosstat Publ., 2017. 263 p.
 3. Tevlyukova O.Yu. Socio-political activity of the student-age population. *Nauka i obrazovanie: sovremennyye trendy*, 2015, no. 2, pp. 485–494.
 4. Tikhonov V.G. Social and political activity of Russian students youth: methodological problems of social studies. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 2011, no. 7, pp. 71–73.
 5. Putnam R.D. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York, Simon & Schuster Publ., 2000. 541 p.
 6. Dimitrov I.T., Petkova I.O. Noetic goals and vitality of bulgarian humanities students. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2015, no. 12, pp. 295–308.
 7. Guseltseva M.S. Images of worthy future as a factor of positive socialization of children and adolescents. The idea of humanism. *Obrazovatel'naya politika*, 2015, no. 4, pp. 7–27.
 8. Chumakova T.N., Nikolaeva L.S. Value orientations of student youth in the context of the crisis of socialization of the system transforming Russian society. *Aktualnye problemy vospitaniya v obrazovatel'noy srede: sbornik materialov mezhdunarodnoy mezhdistsiplinarnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Novocherkassk, Lik Publ., 2017, pp. 140–142.
 9. Omelchenko D., Maximova S., Avdeeva G., Goncharova N., Noyanzina O., Surtaeva O. Patriotic education and civic culture of youth in Russia: sociological perspective. *Procedia – Social and Behavioral Sciences: proceedings of 2nd global conference on psychology researches (GCPR-2014)*, 2015, vol. 190, pp. 364–371.
 10. Siramkaya S., Aydin D. “Social Space” Concept In The Psycho – Social Development Of University Youth And Its Exemplification In Faculty Buildings. *Procedia – Social and Behavioral Sciences: 2nd world conference on psychology and sociology (PSYSOC 2013)*, 2014, vol. 140, pp. 246–254.
 11. Akimova M.K., Sysoeva T.A. Influence of regional differences on the specifics of value-conscious attitude to the world. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*, 2014, vol. 7, no. 3, pp. 6–16.
 12. Galstyan O.A. Moral regulators of the social activity of the student-age population. *Vestnik gosudarstvennogo humanitarno-tekhnologicheskogo universiteta*, 2018, no. 2, pp. 45–50.
 13. Slonskiy E.S. Level of Youth's Confidence to the Main Democratic Institutions. *Vestnik Tikhookeanskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2010, no. 2, pp. 245–250.
 14. Yeshpanova D., Narbekova G., Biyekenova N., Kuchinskaya J., Mukanova O. Social Activity Of Youth In Social And Cultural Measurement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences: 2nd world conference on psychology and sociology (PSYSOC 2013)*, 2014, vol. 140, pp. 109–114.
 15. Balabanova E.S. Personality and group factors of the development of social activity of young people. *Prioritetnye napravleniya razvitiya nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 2, pp. 226–229.
 16. Balog A.I. Formation of youth's social activity: features, structure and motives. *Gumanitarnye, sotsialno-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki*, 2015, no. 11-1, pp. 85–89.
 17. Vasileva E.N., Poltavskaya M.B., Levkovskaya N.G. Formation of social and political activity of students: socializing factors and educational settings. *Internet-zhurnal Naukovedenie*, 2015, vol. 7, no. 2, pp. 142–154.
 18. Velichko G.A. Civic activity of Russian youth. *Tsennostnye orientatsii molodezhi v usloviyakh modernizatsii sovremennogo obshchestva: sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Gorno-Altaysk, Gorno-Altayskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 2018, pp. 92–104.
 19. Sokhadze K.G. Social activity of the Russian youth: the scope and restraining factors. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Sotsiologiya*, 2017, vol. 17, no. 3, pp. 348–363.
 20. Gurevich K.M. *Differentsial'naya psikhologiya i psikhodiagnostika. Izbrannyye Trudy* [Differential psychology and psychodiagnostics. Selected works]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2008. 336 p.
 21. Akimova M.K., Persiyantseva S.V. The influence of subjective assessments of the significance of problem situations on the mechanisms of social interaction. *Vestnik RGGU. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie*, 2018, no. 1, pp. 89–98.
 22. Akimova M.K., Gorbacheva E.I. Social capital of a personality: normative approach to the study and diagnostics. *Voprosy psikhologii*, 2014, no. 1, pp. 58–67.

**THE INTERRELATION OF SOCIAL INTERACTION PRACTICES
AND MORAL STANDARDS OF THE STUDENT-AGE POPULATION**

© 2018

M.K. Akimova, Doctor of Sciences (Psychology),
professor of Chair of General Psychology and Psychodiagnostics of L.S. Vygotsky Institute of Psychology
Russian State University for the Humanities, Moscow (Russia)
O.A. Galstyan, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of Psychology and Social Pedagogy
State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuyevo (Russia)

Keywords: social activity of student-age population; social interaction practices; moral standards; confidence; solidarity; honesty.

Abstract: The study was carried out in order to establish the practices of daily direct social interaction preferred by the student-age population, as well as the interrelations between these practices and such moral standards as confidence, honesty, and solidarity. The sample included the students of a Moscow region University studying in the Humanities ($N=88$).

The diagnostics of the everyday social interaction practices was carried out with the help of the diagnostic interviews, the stimulus material of which is the description of the problem situations of social life. The subject determines the significance of the proposed situation and implements the solution of the problem by choosing from the fan of options of a social interaction strategy/practice. The evaluation of moral standards was carried out by means of test-questionnaires allowing measuring the level of formedness of different aspects of confidence and solidarity, as well as the degree of the legitimization of different manifestations of dishonesty.

Pairwise correlation analysis showed that the active strategies were the preferred social interaction practices of the students. It was found that the degree of their preference depended on the level of independence of a subject within the interaction and, as a consequence, on the level of responsibility for the after-effects of these actions. Based on the correlation analysis, the authors identified the contribution of certain standards to the implementation of specific social activity practices of the students. It is found that the standard of citizenship is characterized by the total impact on the social activity of young people. The results have the applied significance as they identify the “targets” of the educational work carried out at the university.

Further prospects of the research are related to the identification of the types of the students characterized by the certain social interaction practices and moral regulators of behavior and the determination of their representation in the sample.

ПРОБЛЕМА КАЧЕСТВЕННЫХ ИЗМЕРЕНИЙ ЛАТЕНТНОЙ ПСИХОЛОГИИ БОЛЬШИХ ГРУПП

© 2018

Е.В. Бакиутова, доктор философских наук, кандидат психологических наук,
доцент, заведующий кафедрой «Психология и педагогика»
Самарский государственный технический университет, Самара (Россия)

Ключевые слова: большие социальные группы; латентная психология группы; языковое сознание; качественный анализ; параметризация; текст; категория; высказывание; скрипт; семантика.

Аннотация: В статье раскрывается авторская идея изучения латентной психологии больших групп. Актуальность работы обусловлена необходимостью разработки новых методологических подходов к изучению группового сознания социокультурных макрофеноменов – больших групп (классов, страт, этносов, конфессиональных и культурных сообществ), превосходящих сегодняшние возможности скрининговых, опросных исследований, не всегда позволяющих увидеть источники, механизмы и динамику тех или иных явлений. Статья посвящена обсуждению возможности качественных измерений неосознаваемого содержания группового сознания и их параметризации. Автор на основе результатов различных исследований показывает исследовательские возможности «погружения» в психологию больших социальных групп. Обращаясь к опыту, методологии и методам гуманитарных наук – истории, культурологии и лингвистики, автор привносит в современную социальную психологию больших групп новую методологическую оптику, дающую возможность более тонкого анализа психологии социокультурных макрофеноменов. В качестве единиц анализа рассматриваются публицистические тексты в литературно-политическом журнале XIX века, тексты и отдельные высказывания онлайн-конференций в сетевом сообществе, ассоциативно-вербальные сети различных аспектов социального сознания в реальных группах, онлайн-дискуссии в социальных сетях. В работе представлены такие методы исследования, как нарративный и дискурсивный анализ, свободный ассоциативный эксперимент, категориальный анализ, функциональная и ролевая грамматики. Обосновывается исследовательская стратегия работы с языковым сознанием групп, выраженных в различных коммуникативных практиках – от массивов текстов до отдельных высказываний. Постнеклассический подход позволяет не только осуществить «срезы» содержания сознания различных групп, но и проследить их динамику, учитывающую формирование этого содержания, его скрытую семантику и возможные траектории развития, что осуществимо прежде всего благодаря качественным измерениям языковых явлений.

ВВЕДЕНИЕ

В XXI веке новым гуманитарным направлением, изучающим пишущего человека, стала скрипторика (М.Н. Эпштейн) [1], подход, возвращающий субъекта письма в условия, когда благодаря распространению социальных сетей коммуникативное пространство пишущих увеличилось до сотен миллионов людей, появились новые жанры личностной самопрезентации и самореализации.

Дело в том, что традиционная социальная психология, изучающая большие группы, занимает в их отношении прежде всего описательную позицию – это очевидно по вузовским учебникам. В исследовательской же части социальной психологии часть описанных феноменов изучается, но в основном на «верхнем» слое сознания – это осознаваемые представления, отношения, оценки, установки индивидов в различных сферах жизни общества. Это нужная работа, но она не всегда позволяет проникнуть в суть происходящего.

Очевидно, что групповое сознание больших социальных групп – исторически складывающийся, развивающийся и наследуемый феномен. Социально-психологическая основа этого феномена образуется стихийным синтезом гносеологических, социокультурных, психических образований. В отличие от индивидуального сознания, групповое обладает многосмыслием, полнотой и императивностью мировоззрения, а также пониженным уровнем рациональной осознанности реальности. Таким образом, говоря об отношении индивидуального и группового сознания, мы получаем не-

кий конфликт: полнота vs осознанность, но очень много в получаемом нами ментальном наследии мы даже не пытаемся осознать.

Нашу исследовательскую установку по отношению к изучению психологии больших социальных групп раскрывают два тезиса, принадлежащие двум выдающимся отечественным мыслителям – М.М. Бахтину и М.К. Мамардашвили. М.М. Бахтин в 1929 г. (возможно, под влиянием марксистской философии) писал, что «сознание слагается и осуществляется в знаковом материале, созданном в процессе социального общения организованного коллектива. Индивидуальное сознание питается знаками, вырастает из них, отражает в себе их логику и их закономерность» [2, с. 17]. О всеобщности мышления говорил и М.К. Мамардашвили: «...наша сознательная жизнь организована таким образом, что если мы что-то до конца и по-настоящему делаем, если встали на какой-то путь и идем по нему, то в сделанном обязательно окажется то, что делали другие <...> Если мы действительно подумали (а это очень трудно), то подумаем то, что подумали другие» [3, с. 28]. На протяжении ряда лет нами проводились исследования языкового сознания групп, выраженного в разнообразном вербальном, текстовом и дискурсивном материале. Цель работы – анализ и обобщение опыта изучения группового сознания для определения исследовательских, прогностических и превентивных возможностей на основе синтеза гуманитарных и социально-психологических подходов и методов.

ЯЗЫК КАК КЛЮЧ К ПСИХОЛОГИИ БОЛЬШИХ ГРУПП

Мы полагаем, что психологию больших групп целесообразно изучать через язык. Язык фиксирует богатство содержания, отдельные процессы и свойства, динамику реального состояния психологии социальных макроструктур (обществ, классов, этносов, наций), ее особенности, противоречия представлений, настроений, ожиданий, предрассудков и преубеждений. В больших группах образуются и веками функционируют мало-рефлексируемые «типизирующие идеализации», унифицированные воззрения на мир, которые и создают смысловое поле социальной идентификации («используя» такие инструменты, как категории, концепты, вербальные сети, ассоциативные стереотипы, атрибутивные схемы, фреймы, скрипты, логоэпистемы, культурные практики, императивы и идеологемы). Они могут быть противоречивы, но гарантируют ментальное сходство предков и потомков.

Различные и различающиеся между собой лингвистические школы на протяжении многих лет объединяются в стремлении психологически объяснить языковые факты; так или иначе соотносить языковые формы с их ментальными содержаниями и репрезентациями, а также с тем психоэмоциональным опытом, который они в качестве структур знания отражают [4–6]. Все они вскрывают связь знаний, заложенных в языке, с субъектом восприятия, познания, мышления, переживания, поведения и практической деятельности.

В сознании субъекта реальный мир преломляется и фиксируется в языке в виде эмоционально ориентированных понятий, представлений, образов, концептов и моделей. В процессе групповой коммуникации могут генерироваться когнитивно-эмоциональные конструкторы, не улавливаемые сознанием индивида. Конструирующей средой групповой когнитивной системы является естественный национальный язык, служащий фундаментом социальной памяти. Именно через язык мы можем проникнуть в групповую психологию – для ее понимания и, возможно, изменения. Далее мы покажем исследовательскую динамику погружения в групповое языковое сознание.

ТЕКСТ КАК КУМУЛЯЦИЯ ГРУППОВОЙ ПСИХОЛОГИИ

Наши исследования начинались с работы с текстами – на материале журнала «Русская мысль» (1880–1918) [7]. Регулярно издававшийся на протяжении 39 лет журнал, несомненно, формировал мировоззрение, нормы, систему ценностей, правила поведения всех людей, которые умели читать, – все, что изучает скрининговыми методами классическая социальная психология на реальных выборках в актуальной действительности.

Для исследователя группового сознания в исторической ретроспективе журнал, как регулярно издаваемая совокупность текстов, раскрывает имплицитную психологию той группы, которая и создавала данный метатекст – психологию российской либеральной интеллигенции. Через выявление динамики тем, авторов, наиболее часто цитируемых исторических и современных (конца XIX – начала XX вв.) авторов, жанров оказалось возможным увидеть и отношение интеллигенции к актуальной жизни общества, и то, как формировался об-

раз интеллигенции, включающий в себя характеристики, сформулированные сборником «Вехи» в 1909 г.: антинародность, противогосударственность, безрелигиозность. Более тонкий нарративно-дискурсивный анализ текстов позволяет нам это увидеть. В таблице 1 представлена семантика репрезентаций интеллигенции в разные периоды издания журнала.

Мы видим, что в первые два периода соседствовали канонический образ интеллигенции и апокрифический [7, с. 15]. После революции 1905 года репрезентации российской либеральной интеллигенции имеют только одну тенденцию – самообвинения. Хотя противоположный взгляд тоже существовал, но он входил в рамки дискурса уже другой части интеллигенции.

ВЫСКАЗЫВАНИЕ КАК СКРЫТАЯ СЕМАНТИЧЕСКАЯ ИНТЕНЦИЯ В ТЕКСТЕ

Именно благодаря текстам оказалось возможным зафиксировать уже в начале XXI века большую социальную группу – интеллигенцию. Не обладая четко выраженными групповыми характеристиками, тем не менее она оказалась единственно точно существующей (по сравнению с классами крестьян, рабочих, предпринимателей, среднего класса и т. п. – к концу 2010-х гг.). Интеллигенция сохранилась прежде всего как класс пишущий.

Наше исследование проводилось в социальной сети «Профессионалы.ру» в сообществе «Интеллигенты 2.5» (2009–2011 гг.), созданном А.Д. Мильнером. За активный период жизни сообщества в группе зарегистрировано 1136 человек, было опубликовано 252 онлайн-конференции. Для одного из исследований мы использовали материалы конференций, в названии которых есть слова «интеллигент», «интеллигенция», «интеллигентный» ($N=16$) [8].

Мы применяли ролевую падежную грамматику Ч. Филлмора [9; 10], функциональную грамматику А. Бондарко [11], темпоральный анализ и анализ модальностей для изучения высказываний интеллигентов об интеллигенции. Из всех текстов нами были выбраны высказывания, описывающие интеллигенцию. Высказывания, например, такие ($N=336$): «О сопротивлении интеллигенции мы можем судить по тому, какие жестокие меры были против нее направлены»; «Детей интеллигенции вообще не принимали в вузы»; «При Петре не было интеллигенции»; «Усиленная духовная активность интеллигенции пришлось на первое десятилетие советской власти»; «Большинство русской интеллигенции не запятнано себя отступничеством»; «Одна национальная интеллигенция изничтожает другую»; «Исторические задачи, возложенные на интеллигенцию»; «Интеллигенция зато совершила революцию»; «Интеллигенция – это глина, обладающая некоторыми специфическими характеристиками»; «Интеллигенция пока еще осталась»; «Интеллигенцией здесь, мне кажется, и не пахнет» и др.

Изучая падеж субъекта действия по отношению к основному глаголу в предложении, глубинную семантику мнений об интеллигенции, мы выявили рассогласование открыто высказываемых позитивных тезисов о роли интеллигенции и скрытой семантики, обнаруживающей, что: активность интеллигенции описывается при помощи существительных, а не глаголов; прошлое

Таблица 1. Нарративы, представляющие канонические и апокрифические репрезентации интеллигенции в разные периоды в журнале «Русская мысль»

Семантика канонической репрезентации	Семантика апокрифической репрезентации
1880–1890	
«Интеллигенция тоскующая; скучающая»; «в самом нелепом положении»; «романтически настроенная душа»; «главнейшая вина русской интеллигенции»; «замирание сердечное»; «совершенные иностранцы в родной земле»; «чуткая к запросам совести душа»; «форма свободной человечности». Авторы: Н.В. Шелгунов, Г.И. Успенский [7, с. 15] – интеллигенция описывается как группа, чуждая российской культуре	«Страстная любовь к делу»; «энтузиазм»; «терпение»; «чувство глубокого удовлетворения»; «потребность в творчестве оригинальных либеральных идей»; «заботливое внимание». Авторы: В.А. Гольцев, Д.Н. Сибиряк, А.И. Эртель, П.Д. Боборыкин, Л.А. Камаровский [7, с. 15] – зарождается представление об интеллигенции как о самостоятельном деятельном сообществе с либеральными идеями
1891–1905	
«Интеллигенция – самая образованная, лучшая часть общества»; «духовная интимность»; «молодежь бодрее и сознательнее смотрит на жизнь»; «умственный и нравственный подъем»; «образованная женщина всего скорее оздоровит и облагородит нашу семейную и общественную жизнь»; «уверенность русских в своем превосходстве». Авторы: П.Д. Боборыкин, В.А. Гольцев [7, с. 15] – каноническим становится представление об интеллигенции как о лучшей части общества	«Упадок нравов в творчестве»; «необходимость общей нервно-психической гигиены»; «аскетические недуги нашей интеллигенции»; «дилетанты, любители». Авторы: А.П. Чехов [7, с. 15] – вновь возникает образ интеллигенции как лишней и бесполезной общности
1906–1918	
«В интеллигентском познании поиск истины замещен отстаиванием социальной справедливости»; «героизм русской интеллигенции демонстративный, поверхностный»; «ее самосознание сужено набором стереотипизированных социальных идеалов»; «русская интеллигенция недостаточно рефлексивна»; «русская интеллигенция недисциплинирована, незаконопослушна, не уважает права личности»; «отщепенство, отчуждение от государства и враждебность к нему». Авторы: Н.А. Бердяев, С.Н. Булгаков, С.Л. Франк, П.Б. Струве, А.С. Изгоев [7, с. 15]	Дополнительная (апокрифическая) репрезентация отсутствует. Сформирован «портрет» интеллигенции как «пятой колонны», не просто бесполезной, но и вредной для России

идеализируется, техническая интеллигенция лучше гуманитарной, но во всех случаях потенциал группы еще впереди; интеллигенты ощущают интеллигенцию как группу, которая существует вне времени.

На рис. 1 представлены темпоральные характеристики высказываний, на рис. 2 – модальные.

Очевидно, что классическими опросными методами, изучая социальное сознание его носителей, столь тонкую картину мы не сможем получить – во-первых, общеизвестен эффект социальной благожелательности отвечающих на вопросы, а во-вторых, часть семантики оказывается скрытой от самих говорящих (пишущих), и «извлекается» она только специальными грамматическими методами.

КАТЕГОРИЯ КАК ОСНОВА ГРУППОВОГО НОМИНИРОВАНИЯ РЕАЛЬНОСТИ

Следующий уровень погружения в латентную психологию групп связан с такими понятиями, как «концепт», «базовый концепт», «категория», «ассоциат» (Дж. Лакофф [12], Э. Рош [13]). Это более глубокий уровень анализа, и он может быть использован для изучения социального сознания более обширных сообществ – этнических и конфессиональных, не обязательно располагающих целостными текстами или высказываниями.

Метод, использованный в нашем исследовании, – свободный ассоциативный эксперимент. Ассоциативный эксперимент позволяет выявить системность содержания сознания, стоящего за каждым из стимульных слов в каждой из групповых категориальных систем. В нашем эксперименте – 44 стимульных слова, относящихся к религиозной, этнической, правовой и управленческой сферам. Оказалось возможным описание языкового сознания как системы социальных ассоциативных категорий (этнической, религиозной, правовой и др.) [14].

Эксперимент по свободному ассоциированию в сфере мироописания (2014–2016) позволяет описать систему восприятия социальной реальности различными этноконфессиональными группами (русские (Самара), татары (Казань), мордва (Саранск), марийцы (Йошкар-Ола), N=400). Мы выявили прототипические категории, которыми оперируют группы, и причинно-следственные связи между ними, установление которых структурирует групповые категориальные карты. С этой целью анализируются классификации базисных категорий группы, иерархии категорий, выявляются устойчивые, подвижные и совсем новые категории группового номинирования социальной реальности.

Частотность ассоциативных прототипов показывает бессознательную оценочную (аксиологическую) основу

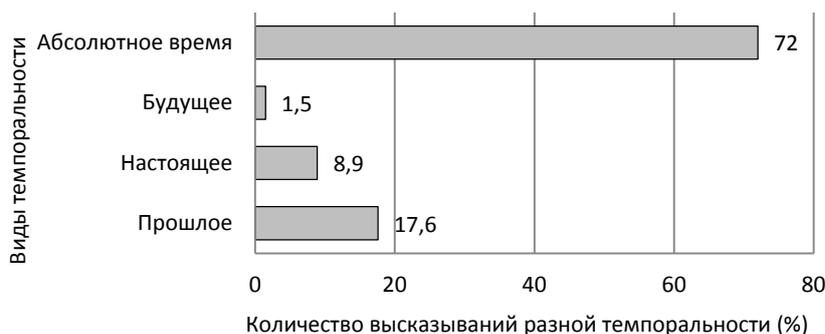


Рис. 1. Темпоральные характеристики высказываний, описывающих активность интеллигенции (в % от общего количества высказываний по всем надеждам)

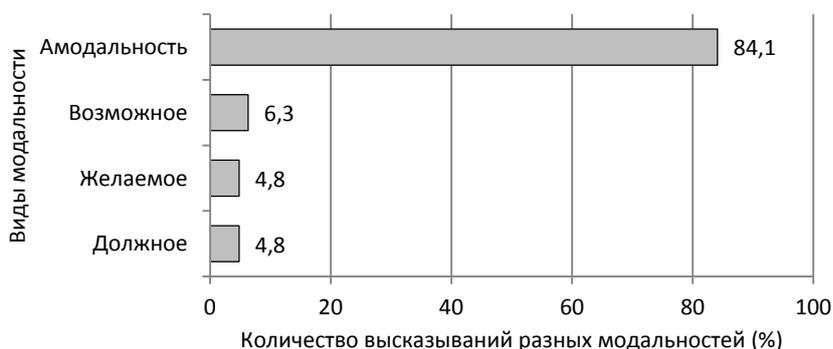


Рис. 2. Модальные характеристики высказываний, выражающих отношение интеллигенции к социальной роли (в % от общего количества высказываний по всем надеждам)

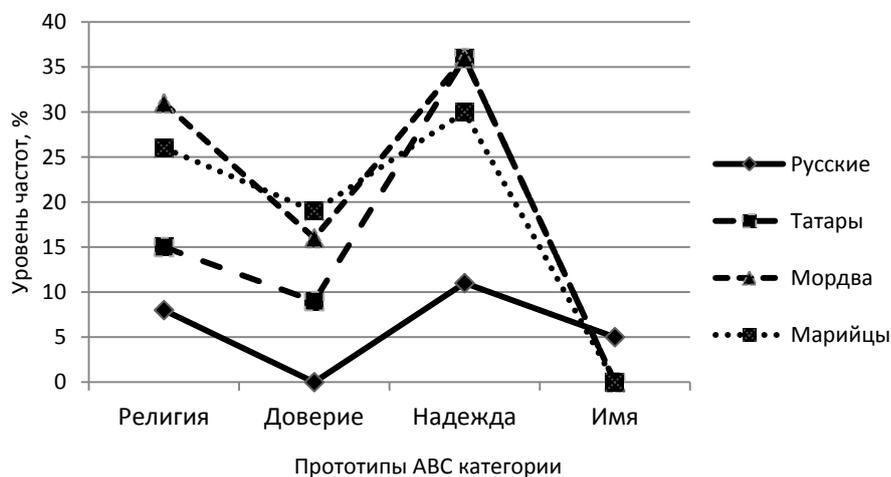


Рис. 3. Графическая визуализация прототипных частот категории «Вера»

мироописаний и направленностей групп в различных сферах группового номинирования, т. е. важность тех или иных явлений социальной жизни в сознании индивидов (рис. 3).

Например, из рис. 3 очевидно, что религиозное сознание вполне может быть обозначено как профанное, так как наибольшие частоты у ассоциации к концепту «вера» – не «бог», или «спасение», или «дух», а вполне бытовое – «надежда», т. е. ассоциативные поля, категории и катего-

риальные прототипы современников сформированы не церковным каноном и традицией, а вербальной компетенцией, знанием слов, описывающих ритуалы. Наряду с категориальными прототипами, образуемыми частотностью ассоциаций, информативна и сеть единичных ассоциаций, на основе которой можно предположить, что вера в Бога, как когнитивная привычка, сравнительно низка, асоциальное сознание групп представляет собой не целостную структуру, а комплекс автономных фрагментов категории.

Ассоциативный уровень социальной психики, репрезентация которого получена в эмпирических исследованиях авторов, дает возможность утверждать: единой религиозной сети мироописаний в России не существует, так как, во-первых, фрагменты ее сохраняют денотатную этноконфессиональную принадлежность; во-вторых, для них характерны признаки «бедной религии» [15] (экуменизма), не имеющей символического капитала в виде общегрупповых вероисповедных прототипов категоризации, в силу чего они находятся в турбулентных процессах энтропии [14]. Данный метод позволяет и прогнозировать тенденции развития общественного сознания в тех или иных сферах. Например, для российских мусульман религиозная проблематика является в целом интегрирующей народ (этнос), эта сфера позволяет сохранять традиционные ценности, с помощью которых можно управлять данным сообществом. Для групп, где индивиды позиционируют себя как верующие православные, в действительности все, что связано с религией, не имеет объединяющей силы.

СКРИПТ КАК СХЕМА И ПРОВОКАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ

В исследованиях 2018 г. мы возвращаемся в социальные сети к пишущему человеку, к сетевым коммуникациям, в которых «класс пишущий» уже не только интеллигенция, но и каждый пользователь Интернета в целом либо отдельных социальных сетей. В связи с тем, что не всякий способен написать длинный связный текст (хотя никто не запрещает написать текст длинный и несвязный, или связный и короткий и т. п.), письменная коммуникация зачастую строится как устная [16] – без приветствий, дополнительных членов предложения, без гласных букв в словах и т. п. – все это делается для ускорения коммуникации, для более скорой передачи собственных мнений, мыслей и идей. Сообщение по сути сводится к схеме. Однако это не делает коммуникацию бессмысленной. Несмотря на то, что существует концепция современности как «второй устности» [17], мы все еще апеллируем к человеку пишущему. Ряд исследователей (Ф. Бартлетт [18], М. Рифаттер [19], Д. Руммельхарт [20]) отмечают, что именно схемы интерпретации, а не тексты сами по себе обеспечивают соответствие послания обретению его смысла.

Сетевой писатель – не всегда еще и читатель. Потребность сетевого человека скорее высказаться, чем получить обратную связь, т. е. текстовый мир сетевого человека, – это индивидуальная система когнитивных конструктов, усвоенных в процессе коммуникативного взаимодействия (реального и виртуального обмена текстами), набор ремоделируемых схем, которые интерпретируются и образуют целые смысловые системы.

Согласно идеям А. Шюца, согласованность смыслов возможна лишь в рамках определенной социокультурной группы, ибо если они (ясность и согласованность) отсутствуют, то и само существование группы оказывается невозможным. В этом плане можно говорить о существовании объективного смысла, который каждый человек, рожденный в данной социокультурной общности, принимает как нечто само собой разумеющееся. Именно общественный, групповой смысл в устоявшемся социуме представляет собой стандартизированную

схему соподчинения и соотношения ценностей, идеалов и ценностных установок и приобретает форму культурного образца [21]. В то же время люди живут в своих собственных переживаниях, в своем жизненном мире, рефлексируют относительно этих переживаний, эксплицируя свой опыт в различных предикациях и суждениях, т. е. речь идет об интерпретации переживаний мира, которые подводятся под определенные интерпретативные схемы. И значит, схемы достаточно для моделирования и ремоделирования смысла в процессе коммуникации. Смысл этот обусловлен культурным контекстом и опосредован субъективным опытом.

Разновидностью схем в сетевом дискурсе являются скрипты. Скрипты – свернутый план действия, кодированное описание цепи последовательных действий, уместных в данной ситуации и организованных вокруг какой-либо цели. Воспринимающий данный скрипт может развернуть всю последовательность в своем сознании для получения полной картины действия либо как сценарий для собственного исполнения ряда действий.

Скрипт, наряду с такими понятиями, как схема, фрейм, был достаточно давно описан в отечественной психологии, но операционализирован скорее в лингвистике, чем в социальной психологии, между тем для последней он имеет весьма важное значение. По словам Г.М. Андреевой, «скрипт как схема (сценарий) действия может быть использован для предсказания или интерпретации поведения другого человека или – в более общем плане – развития какой-либо ситуации» [22, с. 126].

Иногда скрипт интерпретируется в соответствии с исходным замыслом, иногда же налицо разрыв между ожидаемыми и наблюдаемыми параметрами поведения. Интерпретация, соответствующая уникальному субъективному опыту интерпретатора, но несогласованная со сценарием импактора, либо требует перестройки самого скрипта (в зависимости от цели послания), либо служит разрыву шаблона восприятия интерпретатора и, соответственно, изменению его поведения.

Акциональный скрипт – событийный механизм провоцирования социального действия. Мы можем назвать такие его формы, как перформатив (высказывание, произнесение которого тождественно действию, см. рис. 4) и презентема (зачастую – самодемонстрация). Вслед за каждой презентемой/перформативом следует поток интерпретанта. Интерпретанта – это иной способ представления того же самого объекта, скрипт, восприятие которого опосредовано субъективным опытом интерпретатора.

Рассмотрим скрипт (опубликован в социальной сети Facebook 24 февраля 2018 г. в сообществе «Группа поддержки Путина В.В.»), который конструируется схемой антитетичных понятий русофилии и русофобии, где автор кодирует свое представление о подлинном содержании русофилии. В конгруэнтной группе скрипт порождает ряд согласованных с ним комментариев – интерпретант. Попадая в неконгруэнтную группу, данная схема порождает негативный характер ее интерпретант – большинство комментариев содержат агрессивные оценки в отношении к презентеме и ее автору (рис. 5).

Понимая содержание скрипта и контекст, в который он помещается, мы можем спрогнозировать систему равновероятных сообщений. Благодаря коду каждое означающее соотносится с определенным означаемым,



Рис. 4. Скрипт-перформатив. Скриншот фрагмента публикации «Звягинцев ответил тем, кто травит Серебрякова»



Рис. 5. Интерпретанта 1-го уровня. Скриншот комментариев к публикации «Звягинцев ответил тем, кто травит Серебрякова»

приобретая состояние энергии установки, интерпретантой которого, в свою очередь, будет следующий знак и т. д. Таким образом, отдельное сообщение в его конкретной форме, как окончательная упорядоченность значения, которая накладывается на относительную неупорядоченность кода, порождает энергию символического действия. Отношения между символом кода схем, ограничивающего информационное поле источника, и его значением могут меняться: они могут разрастаться, усложняться, искажаться, подвергаться энтропии; символ может оставаться неизменным, тогда как значение может обогащаться или скудеть.

Этот динамический процесс трансформации схем и является процессом сетевого «смыслопорождения», когда скрытые стимулы обретают в глазах адресата все более смыслозначимый характер. Скрипты устойчивых коннотаций, наделенные конкретным эмоциональным смыслом или устойчивой эмоциональной нагрузкой: праведная жизнь, апелляция к традиционным семейным ценностям или к материнской любви, знамя на поле

боя, смерть за другого, честь, отвага, Отечество и т. д. — становятся аттракторами новых смыслов.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Представлены материалы и результаты авторских исследований неосознаваемого содержания группового сознания, реализованного языковыми практиками. Постнеклассическая методологическая оптика, вводящая в социально-психологическое исследование методы гуманитарных наук, дала нам выявить скрытое содержание группового сознания.

Нарративный и дискурсивный анализ текстов журнала «Русская мысль» (1880–1918) позволил выявить и описать канонические и апокрифические репрезентации интеллигенции, сформированные журналом, — череду негативных и конструктивных имплицитных психологий, сосуществующих одновременно и определяющих не только историческую, но и современную дихотомию образа интеллигенции.

Проведенный анализ показал, что высказанное участниками коммуникации не совпадает с глубинной

семантикой представлений о реальности – за позитивным описанием реальности скрывается «биография вне времени», преобладание желаемого над возможным, большая укорененность в прошлом, чем того требует настоящее.

Категориальный анализ результатов свободного ассоциативного эксперимента религиозного, правового, этнического, регуляционного модусов социального сознания позволил нам выявить устойчивые категориальные карты сознания различных социальных групп, их обновление, возможность транзитивности социального сознания, кумуляции и энтропии феноменов социальной когнитивистики.

Скриптологический анализ, как метод нашего нового исследования, позволяет апеллировать в анализе социально-психологических процессов не к текстам, высказываниям и их содержанию, а к схемам как к свернутым планам действия. Изучение заявленного и достаточно давно описанного в социальной психологии явления в действительности может быть представлено не в общепсихологических, а в социально-психологических исследованиях, что дает нам возможность понимания не только индивидуальных операций памяти, мышления и сознания, но и группового целостного процесса восприятия, осознания, конструирования и управления реальностью.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наш исследовательский интерес, актуализировавшийся невозможностью изучения социального сознания, его процессов энтропии и стагнации, обновления и изменения с помощью классических для социальной психологии опросных и тестовых методов, привел к интеграции методов социально-психологических и лингвистических, позволяя синтезировать нарративный, дискурсивный, грамматический подходы к исследованию. Мы понимаем, что работа с любым текстовым материалом – будь то массив текстов, отдельные высказывания в текстах или в диалоге, вербальные реакции на вербальные стимулы, авторские скрипты – требует критического дискурс-анализа, так как любой текст изначально мотивирован контекстом, протестом против контекста, потребностью изменить контекст либо его усилить. Мотивация не всегда (возможно, что всегда не) вполне осознается автором послания, но она в любом случае включена в процесс социального смыслопорождения. Именно поэтому предлагаемые нами методы продуктивны для изучения латентной групповой психологии.

Материал подготовлен в рамках выполнения проекта РФФИ 18-013-00171 А.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Эпштейн М.Н. От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир. М.: Центр гуманитарных инициатив, 2016. 480 с.
2. Волошинов В.Н. (Бахтин М.М.) Марксизм и философия языка. Основные проблемы социологического метода в науке о языке. Вып. 3. М.: Лабиринт, 1993. 192 с.
3. Мамардашвили М.К. Лекции о Прусте. Психологическая топология пути. М.: Ad Marginem, 1995. 548 с.
4. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М.: Языки русской культуры, 1999. 780 с.
5. Караулов Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. М.: ИРЯ РАН, 1999. 180 с.
6. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ «Восток-Запад», 2007. 314 с.
7. Бакшутова Е.В. Социально-психологические аспекты ментальности русской интеллигенции конца XIX – начала XX вв. (по материалам журнала «Русская мысль» 1880–1918) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2005. 24 с.
8. Бакшутова Е.В. Групповое сознание российской интеллигенции. Самара: ПГСГА, 2015. 502 с.
9. Филлмор Ч. Дело о падеже // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 10. Лингвистическая семантика. М.: Прогресс, 1981. С. 369–495.
10. Филлмор Ч. Дело о падеже открывается вновь // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 10. Лингвистическая семантика. М.: Прогресс, 1981. С. 496–530.
11. Бондарко А.В. Основания функциональной грамматики // Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. Л.: Наука, 1987. С. 5–39.
12. Лакофф Дж. Когнитивное моделирование. Язык и интеллект. М.: Прогресс, 1996. 416 с.
13. Rosch E. Principles of categorization // Cognition and categorization. New Jersey: Hillsdale, 1978. P. 27–48.
14. Бакшутова Е.В., Рулина Т.К. Автономные и гетерономные основы религиозного мировоззрения больших групп // Социальная психология этнонационального, религиозного (конфессионального), правового, регулятивно-управленческого сознания в современной России. Самара: СГСГУ, 2016. С. 62–111.
15. Эпштейн М.Н. Тезисы бедной веры // Северный регион: наука, образование, культура. 2014. № 1. С. 111–124.
16. Гусейнов Г.Ч. Через языковой импорт к нам придет и новая реальность // Газета.ru. 2015. 15 августа. URL: gazeta.ru/comments/2015/08/14_a_7687912.shtml.
17. Коломиец Я.Ю. Концепция «второй устности» У. Онга и ретрайбализация общества посредством социальных сетей в XXI веке. Часть 1 // Вопросы теории и практики журналистики. 2017. Т. 6. № 3. С. 418–429.
18. Bartlett F.C. Remembering: A study in experimental and social psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1932. 317 p.
19. Riffaterre M. Fictional Truth. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1990. 137 p.
20. Rumelhart D.E. Schemata: The building blocks of cognition // Theoretical Issues in Reading Comprehension. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum, 1980. P. 33–58.
21. Шюц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии. М.: Общественное мнение, 2003. 336 с.
22. Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2009. 303 с.

REFERENCES

1. Epshteyn M.N. *Ot znaniya – k tvorchestvu. Kak gumanitarnye nauki mogut izmenyat mir* [From knowledge to creativity. How the humanities can change

- the world]. Moscow, Tsentr gumanitarnykh initsiativ Publ., 2016. 480 p.
2. Voloshinov V.N. (Bakhtin M.M.) *Marksizm i filosofiya yazyka. Osnovnye problemy sotsiologicheskogo metoda v nauke o yazyke* [Marxism and the Philosophy of Language. The main problems of the sociological method in the science of language]. Moscow, Labirint Publ., 1993. 192 p.
 3. Mamardashvili M.K. *Lektsii o Pruste. Psikhologicheskaya topologiya puti* [Lectures on Proust. Psychological topology of the path]. Moscow, Ad Marginem Publ., 1995. 548 p.
 4. Vezhbitskaya A. *Semanticheskie universalii i opisaniye yazykov* [Semantic universals and description of languages]. Moscow, Yazyki russkoy kultury Publ., 1999. 780 p.
 5. Karaulov Yu.N. *Aktivnaya grammatika i assotsiativno-verbalnaya set* [Active grammar and associative-verbal network]. Moscow, IRYa RAN Publ., 1999. 180 p.
 6. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika* [Cognitive linguistics]. Moscow, AST "Vostok-Zapad" Publ., 2007. 314 p.
 7. Bakshutova E.V. *Sotsialno-psikhologicheskie aspekty mentalnosti russkoy intelligentsii kontsa XIX – nachala XX vv. (po materialam zhurnala "Russkaya mysl" 1880–1918)*. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk [Social aspects et animi mentisque habitus Russian intelligentia in n. XIX – d. XX centuries. (Secundum ad magazine "Russian Mind" 1880–1918)]. Samara, 2005. 24 p.
 8. Bakshutova E.V. *Grupповое soznanie rossiyskoy intelligentsia* [Group consciousness of the Russian intelligentia]. Samara, PGSGA Publ., 2015. 502 p.
 9. Fillmor Ch. Case about the case. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike. Lingvisticheskaya semantika*. Moscow, Progress Publ., 1981. Vyp. 10, pp. 369–495.
 10. Fillmor Ch. The case of the case is reopened. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike. Lingvisticheskaya semantika*. Moscow, Progress Publ., 1981. Vyp. 10, pp. 496–530.
 11. Bondarko A.V. Bases of functional grammar. *Teoriya funktsionalnoy grammatiki: Vvedenie. Aspektualnost. Vremennaya lokalizovannost. Taksis*. Leningrad, Nauka Publ., 1987, pp. 5–39.
 12. Lakoff Dzh. *Kognitivnoye modelirovaniye. Yazyk i intellect* [Cognitive modeling. Language and Intellect]. Moscow, Progress Publ., 1996. 416 p.
 13. Rosch E. Principles of categorization. *Cognition and categorization*. New Jersey, Hillsdale Publ., 1978, pp. 27–48.
 14. Bakshutova E.V., Rulina T.K. Autonomous and heteronomous bases of the religious outlook of large groups. *Sotsialnaya psikhologiya etnonatsionalnogo, pravovogo, regulativno-upravlencheskogo soznaniya v sovremennoy Rossii*. Samara, SGSPU Publ., 2016, pp. 62–111.
 15. Epshteyn M.N. Theses of poor faith. *Severnyy region: nauka, obrazovanie, kultura*, 2014, no. 1, pp. 111–124.
 16. Guseynov G.Ch. Through language import, a new reality will come to us. *Gazeta.ru*, 2015, 15 August. URL: gazeta.ru/comments/2015/08/14_a_7687912.shtml.
 17. Kolomiets Ya.Yu. The Conception of Secondary Orality by Walter J. Ong and Re-Tribalization of Society through Using Social Networks In XXI Century. Part 1. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki*, 2017, vol. 6, no. 3, pp. 418–429.
 18. Bartlett F.C. *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge, Cambridge University Press Publ., 1932. 317 p.
 19. Riffaterre M. *Fictional Truth*. Baltimore, Johns Hopkins University Press Publ., 1990. 137 p.
 20. Rumelhart D.E. Schemata: The building blocks of cognition. *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale NJ, Lawrence Erlbaum Publ., 1980, pp. 33–58.
 21. Shyuts A. *Smyslovaya struktura povsednevnogo mira: ocherki po fenomenologicheskoy sotsiologii* [Semantic structure of the everyday world: essays on phenomenological sociology]. Moscow, Obshchestvennoe mnenie Publ., 2003. 336 p.
 22. Andreeva G.M. *Psikhologiya sotsialnogo poznaniya* [Psychology of social cognition]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2009. 303 p.

**THE PROBLEM OF QUALITATIVE MEASUREMENTS
OF THE LARGE GROUP LATENT PSYCHOLOGY**

© 2018

E.V. Bakshutova, Doctor of Sciences (Philosophy), PhD (Psychology),
Associate Professor, Head of Chair of Psychology and Pedagogy
Samara State Technical University, Samara (Russia)

Keywords: large social groups; group latent psychology; linguistic consciousness; qualitative analysis; parameterization; text; category; utterance; script; semantics.

Abstract: The paper reveals the author's approach to the study of the latent psychology of large groups. The relevance of the research is caused by the necessity of the development of new methodological approaches to the study of group consciousness of socio-cultural macrophenomena – large groups (classes, strata, ethnic groups, confessional and cultural communities) that surpass today's possibilities of screening and survey research not always allowing seeing the sources, mechanisms and the dynamics of certain phenomena. The paper covers the discussion of the possibility of qualitative measurements of the extramental content of group consciousness and their parametrization. Based on the results of various studies, the author shows the research possibilities of “jumping” into the large social groups' psychology. Referring to the experience, methodology, and methods of the humanities – history, cultural studies and linguistics, the author brings new methodological optics to the modern social psychology of large groups enabling the more subtle analysis of the psychology of sociocultural macrophenomena. As the units of the analysis, the journalistic texts in the literary and political journal of the XIX century, the texts and individual utterances of the online conferences in the network community, the associative-verbal networks of various aspects of social consciousness in real groups, and the online discussions in social networks are considered. The paper presents such research methods as the narrative and discursive analysis, free association experiment, categorical analysis, and functional and case grammar. The author substantiates the research strategy of the work with the linguistic consciousness of the groups expressed in various communicative practices – from the arrays of texts to the certain utterances. The postnonclassical approach allows both performing the “samples” of consciousness content of various groups and tracing their dynamics considering the formation of this content, its latent semantics, and possible development trajectories, that can be implemented due to the qualitative measurements of the linguistic phenomena.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ КОММУНИКАТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И АДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

© 2018

Е.В. Бахвалова, аспирант

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург (Россия)

Ключевые слова: школьная тревожность; межличностная тревожность; самооценочная тревожность; школьный класс; подростки – воспитанники детского дома; гендерная специфика взаимодействия; коммуникативные характеристики подростков-сирот.

Аннотация: Реализация федеральной целевой программы «Россия без сирот» на 2013–2020 годы, направленной на сокращение социального сиротства, является серьезным этапом в решении проблем профилактики семейного и детского неблагополучия, в обеспечении улучшенного положения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, во всех регионах нашей страны. Однако вместе с высокой степенью важности решения этого вопроса для представителей власти и российского общества в целом в процессе данной деятельности возникает ряд трудностей, связанных с одной из форм реализации программы – интеграцией воспитанников детского дома в общеобразовательные школы.

В работе рассматривается проблема школьной адаптации подростков – воспитанников детского дома в учебном классе в условиях их интеграции в массовые школы, где они обучаются совместно с детьми из кровных семей.

Подробно описаны показатели школьной адаптации и коммуникативные характеристики подростков-сирот, определена взаимосвязь между качеством адаптации к условиям обучения в школе и уровнем развития коммуникативной сферы подростков из детского дома.

Выявлена гендерная специфика коммуникативных характеристик воспитанников детского дома во взаимосвязи с показателями их школьной адаптации.

Установлено, что наиболее адаптивными стилями коммуникации со сверстниками в подростковом возрасте являются гендерно-специфичные стили, позволяющие подростку организовывать свое поведение в соответствии с ожиданиями окружающих, быть более понятным для них. Через призму гендерной специфики взаимодействия подробно рассмотрены стили коммуникаций, которыми активно пользуются подростки из детского дома в процессе установления отношений с одноклассниками.

В статье представлены рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению подростков-воспитанников детского дома в процессе их адаптации к условиям обучения в общеобразовательной школе.

ВВЕДЕНИЕ

Государственная программа «Россия без сирот», активно реализуемая сегодня во всех регионах России, предполагает предоставление детям, воспитывающимся в детских домах, благоприятных условий для социализации, в том числе посредством интеграции воспитанников детских домов в образовательное пространство массовых школ, где они могут приобрести новый социальный опыт. Значимость расширения пространства социализации для развития личности воспитанников детского дома неоспорима, поскольку ограниченность сферы социальных контактов рассматривается сегодня как один из факторов, затрудняющих и искажающих их личностное развитие и последующую адаптацию к самостоятельной жизни [1–3]. Вместе с тем данные о том, каким образом происходит адаптация воспитанников детских домов в массовых школах и в результате насколько успешными и достигающими своих целей оказываются интеграционные процессы, в современной психолого-педагогической литературе весьма немногочисленны.

Существует достаточное количество исследований, в которых подробно описаны особенности развития детей, воспитывающихся в закрытых учреждениях, отличающиеся своеобразием психических функций, личностной, поведенческой, познавательной, эмоционально-мотивационной сфер, коммуникативных навыков и умений [2; 3]. В большинстве работ, посвященных данной проблематике, констатируется, что воспитанни-

ки детского дома сталкиваются с определенными трудностями в процессе адаптации к условиям обучения в массовой школе [4; 5]; при этом внимание чаще всего акцентируется на дефиците развития когнитивных функций или психолого-педагогической запущенности, которые не позволяют детям, воспитывающимся в детском доме, успешно справляться с обучением [6]. Вопросы, связанные с коммуникацией воспитанников детского дома с их сверстниками, воспитывающимися в кровных семьях, остаются малоисследованными, в то время как, согласно данным возрастных психологов, именно общение со сверстниками в подростковом возрасте является одним из важнейших факторов развития личности, выступая значимым каналом получения информации о «взрослой жизни», пространством для формирования навыков социального взаимодействия, а также ресурсом поддержания психологического благополучия подростка [7].

Коммуникативный потенциал воспитанников детских домов характеризуется рядом специфических черт, которые могут затруднять их взаимодействие с одноклассниками, растущими в кровных семьях: повышенная тревожность [2; 8; 9], низкий уровень эмпатии, внимания к потребностям партнера по взаимодействию и эмоциональной отзывчивости [2; 8], непродуктивные стратегии разрешения конфликтов [8; 10], низкий уровень развития навыков планирования общения и коммуникативной рефлексии [3; 8], использование неконструктивных форм взаимодействия со сверстниками,

в том числе конформного, агрессивного, демонстративного и протестного поведения [8], поверхностность общения, отсутствие глубоких привязанностей [11].

В психолого-педагогической литературе школьная тревожность рассматривается как понятие, включающее различные проявления устойчивого эмоционального неблагополучия ребенка в школе. Исходя из анализа литературных источников, можно утверждать, что интегральным показателем школьной адаптации является школьная тревожность, выраженная в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, ожидании негативной оценки и отрицательного отношения со стороны педагогов и сверстников. Школьная тревожность является наиболее распространенной формой эмоционального неблагополучия учащегося, выступая ярчайшим признаком дезадаптации ребенка, отрицательно влияя не только на его учебу, но и на общение как в школе, так и за ее пределами, на общий уровень психологического благополучия [12]. Чрезмерно высокий уровень тревожности, так же как и полное отсутствие тревоги, рассматриваются как дезадаптивные реакции, препятствующие нормальной адаптации, развитию, продуктивной деятельности [9; 13; 14].

Учитывая значимость характера отношений с одноклассниками в структуре факторов школьной адаптации подростков [12], можно предполагать, что особенности коммуникативной сферы, свойственные воспитанникам детских домов, могут негативно сказываться на качестве их адаптации в массовой школе.

В контексте изучения проблемы взаимосвязи школьной адаптации и коммуникативных характеристик воспитанников детских домов необходимо учитывать тот факт, что общение подростков имеет выраженную гендерную специфику, проявляющуюся в различиях по параметрам интенсивности – экстенсивности, эмоциональности – инструментальности, открытости для взрослых – закрытости, малочисленности – многочисленности групп: характеристики, названные первыми, в большей степени характерны для девочек, вторыми – для мальчиков [15; 16]. Принимая во внимание традиционный подход к понятиям маскулинности и фемининности, рассматриваемым в рамках гендерной теории в научной литературе, можно говорить о маскулинности как о совокупности личностных черт и характеристик поведения (доминантность, физическая сила, активность, целеустремленность и т. п.), которые присущи мужчинам, а фемининность – это набор качеств (мягкость, нежность, заботливость и др.), присущие женщинам [17]. Среди воспитанников детских домов наблюдается несколько иная картина: для мальчиков оказывается характерной определенная сдержанность и осторожность в общении на фоне низкого самоконтроля; у девочек, напротив, отмечается высокая степень требовательности по отношению к партнеру, неготовность идти на компромисс, обидчивость, эгоцентричность и агрессивность, проявление различных форм негативного отношения к взрослым [18]. В этой связи можно предположить, что взаимосвязь особенностей коммуникативной сферы и характеристик адаптации подростков – воспитанников детских домов к условиям обучения в массовой школе имеет гендерную специфику, что и является гипотезой нашего исследования.

Цель исследования – выявление гендерной специфики коммуникативных характеристик подростков – воспитанников детского дома во взаимосвязи с показателями их адаптации к условиям обучения в массовой школе.

ВЫБОРКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании приняли участие 69 подростков – воспитанников детских домов, обучающихся в массовой школе (возраст 12–15 лет, из них 30 девочек и 39 мальчиков), а также 208 подростков, воспитывающихся в кровных семьях (возраст 12–15 лет, из них 100 девочек и 108 мальчиков). Исследование проводилось на базе средних общеобразовательных школ г. Санкт-Петербурга и Тосненского района Ленинградской области.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В качестве показателя, характеризующего затруднения в адаптации к школе, использовались показатели тревожности, связанной с разного рода аспектами школьного обучения [9; 13; 19].

В ходе исследования последовательно решались три исследовательских вопроса:

1. Какова гендерная специфика адаптации подростков – воспитанников детских домов к условиям обучения в массовой школе?

2. В чем выражается гендерная специфика коммуникативных характеристик подростков – воспитанников детских домов?

3. Как взаимосвязаны между собой показатели адаптации к условиям обучения в массовой школе и коммуникативных характеристик в выборах девочек и мальчиков, воспитывающихся в детском доме?

Для сбора эмпирических данных использовались метод тестирования «Шкала тревожности» М. Кондаша [12], методика «Направленность личности в общении» НЛЮ-М С.Л. Братченко [20] и метод анализа продуктов деятельности (рисуночная проба «Я в школе»), интерпретация осуществлялась в соответствии с разработанной и апробированной схемой [12], по 5-балльной шкале оценивались параметры «идентификация со школой», «трудности в отношениях с учителями», «трудности в отношениях с одноклассниками», авторские оценки подвергались независимой экспертизе для подтверждения их достоверности. В процессе обработки полученных данных применялся критериальный (критерий Манна – Уитни, Z) и корреляционный (коэффициент Спирмена, r_s) анализ, расчеты производились с применением программного обеспечения *Statistica 12.0*.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Гендерная специфика адаптации подростков – воспитанников детских домов к условиям обучения в массовой школе изучалась в процессе анализа данных, полученных с помощью «Шкалы тревожности» и проективного рисунка «Я в школе». Полученные в нашем исследовании результаты позволяют утверждать, что подростки, воспитывающиеся в детских домах, имеют больше затруднений в процессе школьной адаптации, чем их сверстники, воспитывающиеся в кровных семьях (таблица 1). Уровень тревожности в выборке воспитанников детского дома достоверно выше, чем в выборке

Таблица 1. Средние значения показателей адаптации к школе в выборках подростков, воспитывающихся в детском доме и в кровных семьях

Параметры	Средние значения ($\bar{x} \pm \sigma$)			Различия между выборками девочек и мальчиков ($Z/p <$)
	в целом по выборке	в выборке девочек	в выборке мальчиков	
в выборке подростков, воспитывающихся в детском доме				
Школьная тревожность	19,78±10,14	19,57±10,38	19,95±9,71	-
Самооценочная тревожность	19,16±9,88	20,20±8,42	18,36±10,46	-
Межличностная тревожность	20,83±10,07	21,60±10,21	20,23±9,28	-
Общий показатель тревожности	59,77±25,68	61,37±25,07	58,54±26,77	-
Идентификация со школой	2,55±1,33	2,38±1,45	2,65±1,29	-
Трудности в общении с учителями	3,59±0,68	3,44±0,72	3,69±0,62	-
Трудности в общении со сверстниками	3,43±0,84	3,38±0,80	3,46±0,86	-
в выборке подростков, воспитывающихся в кровных семьях				
Школьная тревожность	15,58±6,89	17,00±6,58	14,24±7,31	3,18 / 0,001
Самооценочная тревожность	13,23±6,40	14,11±6,03	12,40±6,48	2,25 / 0,02
Межличностная тревожность	14,89±6,49	15,89±6,33	13,95±6,88	2,26 / 0,02
Общий показатель тревожности	43,70±16,12	47,00±15,32	40,59±17,29	3,13 / 0,001
Идентификация со школой	3,52±1,57	3,67±1,56	3,38±1,60	-
Трудности в общении с учителями	2,99±1,06	3,01±1,08	2,97±1,03	-
Трудности в общении со сверстниками	3,04±1,18	3,04±1,18	3,05±1,19	-

их сверстников, воспитывающихся в семьях, по всем параметрам (по параметру «школьная тревожность» $Z=3,12$, $p<0,001$; по параметру «самооценочная тревожность» $Z=4,50$, $p<0,001$; по параметру «межличностная тревожность» $Z=4,40$, $p<0,001$; по общему показателю тревожности $Z=4,59$, $p<0,001$), идентификация с ролью ученика выражена у воспитанников детского дома в значительно меньшей степени ($Z=4,30$, $p<0,001$), а затруднения в отношениях со сверстниками и педагогами встречаются существенно чаще ($Z=3,31$, $p<0,001$ и $Z=1,87$, $p<0,05$ соответственно).

Полученные результаты в полной мере подтверждают имеющиеся в литературе данные о том, что уровень школьной адаптации воспитанников детского дома значительно ниже, чем уровень адаптации их сверстников, воспитывающихся в кровных семьях. При этом отчетливо выявляется гендерная специфика школьной адаптации воспитанников детских домов: если в выборке подростков, воспитывающихся в семьях, у девочек уровень тревожности достоверно выше, чем у мальчиков, что соответствует возрастной норме, то в выборке воспитанников детского дома таких различий не обнаружено. Вероятно, этот факт свидетельствует о более низкой чувствительности девочек – воспитанниц детского дома к трудностям, возникающим в школе, в сравнении с мальчиками.

В процессе анализа полученных данных обращает на себя внимание тот факт, что наибольшие различия между выборками наблюдаются по параметрам, характеризующим сферу межличностных отношений: межличностной тревожности и показателям трудностей в сфере межличностных отношений. На этом основании можно утверждать, что характер межличностных отношений, складывающихся у воспитанников детского дома с одноклассниками, вносит существенный вклад в общий уровень их адаптации к обучению в массовой школе, что характерно как для девочек, так и для мальчиков.

Гендерная специфика коммуникативных характеристик подростков-воспитанников детских домов исследовалась с помощью анализа показателей, полученных с помощью методики «НЛЮ-М». Результаты обобщены в таблице 2, из которой видно, что ориентация на равноправное общение, составляющая ядро продуктивного стиля коммуникации, достоверно более выражена в выборке подростков, воспитывающихся в кровных семьях ($Z=3,36$; $p<0,01$), причем такой стиль коммуникации более характерен для девочек, чем для мальчиков. Для этих подростков также более характерны стили, ориентированные на учет позиции партнера по коммуникации: добровольная центрация на собеседнике, сопровождающаяся ориентацией на его цели и потребности, стремлением понять его позицию ($Z=2,27$; $p<0,03$), а также отказ от равноправия в пользу собеседника, ориентация на мнение партнера ради достижения согласия с ним (на уровне выраженной тенденции). Девочки и мальчики, воспитывающиеся в кровных семьях, в целом в большей мере склонны демонстрировать такие стили коммуникации, которые соответствуют содержанию соответствующих гендерных ролей: девочки достоверно чаще склонны к конформному поведению во взаимодействии, мальчики – к доминированию (на уровне тенденции). Исключение составляет стиль «добровольная центрация на собеседнике», который достоверно более выражен в выборке мальчиков.

Для воспитанников детского дома более типичными (в сравнении с подростками, воспитывающимися в кровных семьях) оказываются коммуникативные стили, характеризующиеся стремлением манипулировать партнером, использовать его в своих интересах ($Z=2,47$; $p<0,01$), стремлением доминировать, проявлениями неуважения к точке зрения партнера (на уровне выраженной тенденции) либо отказа от общения, что также может рассматриваться как скрытая форма доминирования (на уровне выраженной тенденции). При этом девочки –

Таблица 2. Средние значения показателей, характеризующих особенности коммуникативной сферы, в выборке подростков, воспитывающихся в детском доме и в кровных семьях

Параметры	Средние значения ($\bar{x} \pm \sigma$)			Различия между выборками девочек и мальчиков ($Z/p <$)
	в целом по выборке	в выборке девочек	в выборке мальчиков	
в выборке подростков, воспитывающихся в детском доме				
Ориентация на доминирование	4,19±2,98	5,13±3,27	3,46±2,54	2,09 / 0,04
Центрация на собеседнике	4,48±2,54	5,07±2,30	4,03±2,65	2,22 / 0,02
Ориентация на использование собеседника	3,71±2,50	3,17±2,42	4,13±2,50	-
Уход от общения	3,33±2,48	2,87±2,04	3,69±2,74	-
Отказ от равноправия в пользу собеседника	3,81±2,62	3,63±2,16	3,95±2,95	-
Ориентация на равноправное общение	0,43±1,03	0,27±0,78	0,56±1,19	-
в выборке подростков, воспитывающихся в кровных семьях				
Ориентация на доминирование	3,66±2,10	3,43±1,88	3,87±2,28	-
Центрация на собеседнике	5,13±2,47	4,48±2,27	5,73±2,50	3,67 / 0,001
Ориентация на использование собеседника	2,82±1,83	2,85±1,75	2,80±1,94	-
Уход от общения	2,82±1,74	2,96±1,68	2,70±1,79	-
Отказ от равноправия в пользу собеседника	4,22±2,36	4,79±2,36	3,68±2,24	3,33 / 0,001
Ориентация на равноправное общение	1,23±1,94	1,39±2,04	1,07±1,86	1,85 / 0,05

воспитанницы детского дома оказываются достоверно более склонными (в сравнении с мальчиками) к проявлению полярных по своему содержанию коммуникативных стилей: доминированию или, напротив, добровольной центрации на собеседнике, в то время как в выборке подростков, воспитывающихся в кровных семьях, эти коммуникативные стили в большей степени характерны для мальчиков, нежели для девочек. В этой связи можно предполагать, что стили взаимодействия, реализуемые девочками – воспитанницами детского дома, на фоне коммуникативных стилей, типичных для их одноклассниц, могут восприниматься сверстниками как противоречащие «гендерной норме», что становится дополнительным фактором, затрудняющим их адаптацию в образовательном учреждении.

Изучение взаимосвязей между показателями адаптации к условиям обучения в массовой школе и коммуникативных характеристик в выборах девочек и мальчиков, воспитывающихся в детском доме, позволило установить, что качество адаптации к условиям обучения в школе у подростков, воспитывающихся в детском доме, определяется возможностью использования ими тех стилей общения, которые воспринимаются сверстниками как проявление гендерной нормы. Для иллюстрации этого положения рассмотрим результаты корреляционного анализа (рис. 1).

Структура корреляционных взаимосвязей в выборках мальчиков и девочек, воспитывающихся в кровных семьях, характеризуется наличием положительной взаимосвязи между общим показателем тревожности и ее компонентами с коммуникативным стилем «добровольная центрация на собеседнике» ($r_s=0,23, p<0,05$ в выборке девочек и $r_s=0,21, p<0,05$ в выборке мальчиков). Это позволяет сформулировать предположение о том, что добровольный отказ от реализации собственных интересов в общении со сверстниками является неадаптивной коммуникативной стратегией независимо от пола подростка. Однако другие взаимосвязи позволяют предполагать, что адаптивные коммуникативные

стратегии гендерно-специфичны: для девочек такими стратегиями являются отказ от равноправия с собеседником, конформное поведение ($r_s=0,29, p<0,01$), тогда как для мальчиков – манипулятивное ($r_s=0,30, p<0,01$) и доминирующее (опосредованно) поведение в адрес партнера. Универсально адаптивной стратегией является ориентация на равноправие в общении, однако ее связи с показателями адаптации в образовательном учреждении носят опосредованный характер.

В выборке подростков, воспитывающихся в детском доме, получены аналогичные связи. В частности, добровольная центрация на собеседнике оказывается неадаптивным коммуникативным стилем как для девочек, так и для мальчиков ($r_s=0,45, p<0,05$ в выборке девочек; $r_s=0,62, p<0,01$ в выборке мальчиков), опосредованные взаимосвязи общего показателя тревожности и показателей стремления к доминированию (у мальчиков) и отказа от равноправия в пользу собеседника (у девочек) также схожи с результатами, полученными в выборке подростков, воспитывающихся в кровных семьях. Однако результаты, представленные в таблице 2, свидетельствуют о том, что воспитанники детского дома реже используют адаптивные стили коммуникации, в сравнении с их сверстниками, воспитывающимися в кровных семьях. Помимо этого, обращает на себя внимание тот факт, что девочки, воспитывающиеся в детском доме, реже используют гендерно-специфичные стили взаимодействия и, напротив, чаще реализуют стиль «добровольная центрация на собеседнике», оказавшийся универсально неадаптивным (в сравнении с мальчиками). Это позволяет предположить большую проблемную нагруженность адаптации девочек – воспитанниц детского дома к обучению в массовой школе в аспекте их коммуникации со сверстниками.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Обнаружено, что адаптация подростков – воспитанников детского дома в общеобразовательной школе часто сопряжена с существенными трудностями, среди

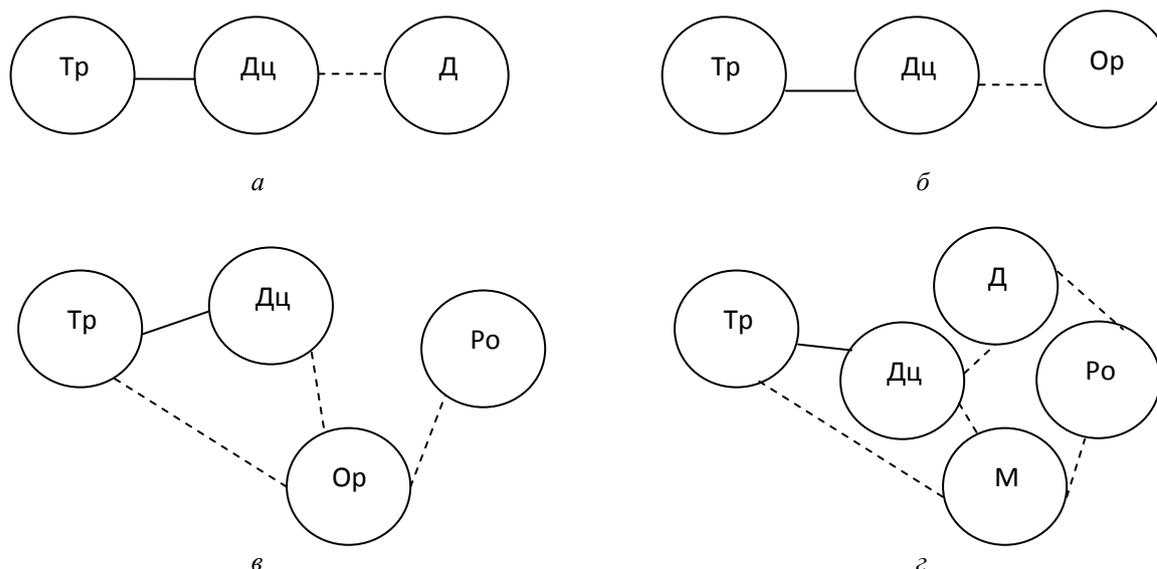


Рис. 1. Обобщенные корреляционные плеяды, отражающие наиболее существенные взаимосвязи показателей в выборках девочек и мальчиков, воспитывающихся в детском доме и в кровных семьях:

а – в выборке мальчиков из детского дома; *б* – в выборке девочек из детского дома;
в – в выборке мальчиков из семей; *г* – в выборке девочек из семей

Условные обозначения: *Тр* – общий уровень тревожности; *Дц* – добровольная центрация на собеседнике; *Д* – ориентация на доминирование; *Ор* – отказ от равноправия в пользу собеседника; *М* – ориентация на использование собеседника; *Ро* – ориентация на равноправное общение; сплошная линия – положительная взаимосвязь, пунктирная линия – отрицательная взаимосвязь

которых на первый план выходят трудности, связанные с межличностным общением со сверстниками. Характер коммуникации со сверстниками в подростковом возрасте вносит существенный вклад в процесс и результат адаптации к школе, а качество адаптации, проявляющееся в уровне их тревожности, взаимосвязано с коммуникативными стилями, предпочитаемыми подростком. Для мальчиков-подростков наиболее адаптивными стилями коммуникации оказались ориентация на доминирование и ориентация на использование партнера для достижения собственных целей, для девочек – конформизм, отказ от равноправного взаимодействия в пользу собеседника. Подростки к своему поведению, помимо ориентации на равноправное общение, применяют традиционные гендерные нормы, что позволяет им организовывать свои действия в соответствии с ожиданиями окружающих, быть более понятными для них. Выявлено, что подростки, воспитывающиеся в детском доме, чаще реализуют стили общения со сверстниками, не соответствующие содержанию гендерных норм, что особенно характерно для девочек. Кроме того, девочки – воспитанницы детского дома достоверно чаще, чем мальчики, характеризуются добровольной центрацией на собеседнике, которая в нашей выборке оказалась отрицательным коррелятом школьной тревожности. Эти факты подтверждают выдвинутое предположение о взаимосвязи между качеством адаптации подростков – воспитанников детских домов в массовой школе, проявляющимся в уровне их тревожности, и характеристиками их коммуникативной сферы. Помимо того, факты дают основания утверждать, что психолого-педагогическое сопровождение интеграции подростков – воспитанников детского дома в общеобразовательные школы должно

осуществляться с учетом гендерной специфики их коммуникации со сверстниками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кондратьев М.Ю. Подросток в замкнутом круге общения. М.: Институт практической психологии, 1997. 336 с.
2. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И.В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1990. 264 с.
3. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. СПб.: Питер, 2005. 400 с.
4. Данилина М. Сироты в школе: сложный процесс социальной и психологической реабилитации // Директор школы. 2004. № 5. С. 43–49.
5. Малейко Г.У. Особенности социального статуса детей-сирот в учебных группах // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. 2011. № 2. С. 50–58.
6. Аверьянова Н.И., Ханова Н.А. Особенности социализации, нервно-психического развития, личностного психологического статуса и школьной успеваемости подростков, воспитывающихся в разных условиях // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2013. № 6. С. 15–18.
7. Психология современного подростка / под ред. Л.А. Регуш. СПб.: Речь, 2005. 400 с.
8. Самохвалова А.Г., Олиарник Ю.К. Коммуникативные трудности детей-сирот и условия их преодоления // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 2. С. 244–248.

9. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: МОДЭК, 2000. 304 с.
10. Персиянцева С.В. Психологические аспекты поведения сирот в межличностном конфликте // Социокультурная интеграция и специальное образование: сборник научных статей. М.: Перо, 2015. С. 85–93.
11. Галагузова М.А., Мардахаев Л.В. Методика и технология работы социального педагога. М.: Академия, 2006. 192 с.
12. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2004. 248 с.
13. Литвиненко Н.В. Школьная тревожность как показатель нарушения адаптации школьников к образовательной среде // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 627–628.
14. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. СПб.: Питер, 2007. 192 с.
15. Васюра С.А. Специфика коммуникативной активности подростков разного пола и гендерной ориентации // Гуманитарно-педагогическое образование. 2016. Т. 2. № 3. С. 16–24.
16. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2000. 416 с.
17. Клещина И.С., Иоффе Е.В. Гендерные нормы как социально-психологический феномен. М.: Проспект, 2017. 144 с.
18. Ларин А.Н. Личностные особенности детей, воспитывающихся в условиях детского дома, как критерий формирования активной жизненной позиции и успешной социальной адаптации // Психология и право. 2016. Т. 6. № 2. С. 107–119.
19. Панферов П.В., Микляева А.В., Румянцева П.В. Основы психологии человека. СПб.: Речь, 2009. 432 с.
20. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающегося потенциала. Псков: Псковский областной институт повышения квалификации работников образования, 1997. 68 с.
21. educated in different conditions. *Problemy sotsialnoy gigieny, zdravookhraneniya i istorii meditsiny*, 2013, no. 6, pp. 15–18.
22. Regush L.A., ed. *Psikhologiya sovremennogo podrostka* [Psychology of a modern adolescent]. Sankt Petersburg, Rech' Publ., 2005. 400 p.
23. Samokhvalova A.G., Oliyarnik Yu.K. Communication difficulties of orphans and their conditions for overcoming. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsialnaya rabota. Yuvnologiya. Sotsiokinetika*, 2016, vol. 22, no. 2, pp. 244–248.
24. Prikhozhan A.M. *Trevozhnost u detey i podrostkov: psikhologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika* [Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics]. Moscow, MODEK Publ., 2000. 304 p.
25. Persiyantseva S.V. Psychological aspects of behavior of children orphaned in interpersonal conflict. *Sotsiokulturnaya integratsiya i spetsialnoe obrazovanie: sbornik nauchnykh statey*. Moscow, Pero Publ., 2015, pp. 85–93.
26. Galaguzova M.A., Mardakhaev L.V. *Metodika i tehnologiya raboty sotsialnogo pedagoga* [Methodology and technology of work of a social care teacher]. Moscow, Akademiya Publ., 2006. 192 p.
27. Miklyaeva A.V., Rumyantseva P.V. *Shkolnaya trevozhnost: diagnostika, profilaktika, korrektsiya* [School-based anxiety: diagnostics, prevention, correction]. Sankt Petersburg, Rech' Publ., 2004. 248 p.
28. Litvinenko N.V. School anxiety as an indication of adaptation disorder of pupils to educational environment. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 5, pp. 627–628.
29. Prikhozhan A.M. *Psikhologiya trevozhnosti: doshkolnyy i shkolnyy vozrast* [Psychology of anxiety: preschool and school age]. 2nd ed. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2007. 192 p.
30. Vasyura S.A. Spetsifik of Communicative Activity of Teenagers of a Different Floor and Gender Orientation. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 3, pp. 16–24.
31. Rean A.A., Kolominskiy Ya.L. *Sotsialnaya pedagogicheskaya psikhologiya* [Social pedagogic psychology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2000. 416 p.
32. Kletsina I.S., Ioffe E.V. *Gendernye normy kak sotsialno-psikhologicheskii fenomen* [Gender norms as socio-psychological phenomenon]. Moscow, Prospekt Publ., 2017. 144 p.
33. Larin A.N. Personality characteristics of children in an orphanage as criteria for the developing of proactive attitude and successful social integration. *Psikhologiya i pravo*, 2016, vol. 6, no. 2, pp. 107–119.
34. Panferov P.V., Miklyaeva A.V., Rumyantseva P.V. *Osnovy psikhologii cheloveka* [The basics of human psychology]. Sankt Petersburg, Rech' Publ., 2009. 432 p.
35. Bratchenko S.L. *Diagnostika lichnostno-razvivayushchegosya potentsiala* [Diagnostics of personal-developmental potential]. Pskov, Pskovskiy oblastnoy institut povysheniya kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya Publ., 1997. 68 p.

REFERENCES

1. Kondratev M.Yu. *Podrostok v zamknutom krugе obshcheniya* [Teenager in a vicious circle]. Moscow, Institut prakticheskoy psikhologii Publ., 1997. 336 p.
2. Dubrovina I.V., ed. *Psikhicheskoe razvitie vospitannikov detskogo doma* [Psychological development of teens-orphaned in children's home]. Moscow, Pedagogika Publ., 1990. 264 p.
3. Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. *Psikhologiya sirotstva* [Psychology of orphanhood]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2005. 400 p.
4. Danilina M. Orphans in school: difficult process of social and psychological rehabilitation. *Direktor shkoly*, 2004, no. 5, pp. 43–49.
5. Maleyko G.U. Peculiarities of social status of orphaned children in learning groups. *Teoriya i praktika servisa: ekonomika, sotsialnaya sfera, tekhnologii*, 2011, no. 2, pp. 50–58.
6. Averyanova N.I., Khanova N.A. The characteristics of socialization of neuro-psyche development, personal psychological status and school progress of adolescents

**GENDER PECULIARITIES OF INTERRELATION OF THE COMMUNICATIVE CHARACTERISTICS
AND ADAPTATION OF ORPHANED CHILDREN**

© 2018

E.V. Bakhvalova, postgraduate student
Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg (Russia)

Keywords: school-based anxiety; interpersonal anxiety; self-evaluation anxiety; school class; adolescent orphaned students; gender specificity of interaction; communicative characteristics of teenagers-orphans.

Abstract: The implementation of Federal Target Program “Russia without orphans” for 2013–2020 aimed at the reduction of social orphanhood is a serious stage in the solution of the problems of family and infant ill-being prevention, in the provision of the improved status of orphans and children without parental support in all regions of our country. However, along with the high degree of importance of solving this issue for public authorities and Russian society as a whole, in

the process of this activity, a number of difficulties arise related to one of the forms of implementation of the program – the integration of orphaned children into general education schools.

The paper considers the issue of school adaptation of adolescent inmates of an orphanage in the classroom in the context of their integration into mainstream schools where they study together with children from birth families.

The author describes in detail the indicators of school adaptation and communicative characteristics of orphaned children, determine the relationship between the quality of adaptation to the conditions of schooling and the level of development of the communicative sphere of adolescents from an orphanage.

The gender specificity of the communicative characteristics of orphaned children is determined in connection with the indicators of their school adaptation.

It is specified that the most adaptive styles of communication with peers in the adolescence are the gender-specific styles allowing a teenager to organize his or her behavior in accordance with the expectations of others, to be more understandable for them. Through the prism of gender specificity of interaction, the author considers in detail the styles of communication actively used by teenagers from an orphanage in the process of establishing the relations with their classmates.

The paper presents the recommendations on the psychological and pedagogical support for the orphaned adolescents within their adaptation to the conditions of studying in the general education school.

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ ВЗРОСЛОСТИ

© 2018

Т.А. Бергис, кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: ценностные ориентации; субъективное благополучие; психологическое благополучие; социальная фрустрированность; ценности-цели; ценности-средства; стремление к саморазвитию.

Аннотация: В статье рассматриваются ценностные ориентации личности взрослого человека в контексте его субъективного психологического благополучия. Изучение проблемы психологического благополучия современного человека во взаимосвязи с его ценностными основаниями продолжает оставаться актуальным и в настоящее время. Произошедшие в последнее время социально-экономические, информационно-технологические и политические изменения в нашей стране оказали существенное влияние на благополучие человека и формирование его ценностных ориентаций. Отмечается снижение уровня жизни и благополучия людей во многих регионах. В этих условиях наблюдается изменение ценностей у людей разных возрастов. В исследовании рассматриваются особенности ценностных ориентаций и субъективного благополучия личности от 20 до 60 лет без выделения отдельных периоды взрослости. Эмпирические данные показали, что среди социальных ценностных ориентаций для мужчин и женщин на этапе взрослости наиболее важны профессиональные, финансовые, интеллектуальные и семейные ценности. Потребности в саморазвитии взрослого человека имеют корреляционную связь с профессиональными и интеллектуальными ценностями, а также с ценностью-целью «активная жизнь». В целом, в сравнении с мужчинами, женщины более фрустрированы в основных сферах своей жизни. Оцениваются как благополучные такие сферы жизни, как отношения с родителями, с друзьями и супругой (супругом), с детьми и с коллегами. Наиболее неблагоприятными для респондентов г. о. Тольятти являются такие сферы, как обстановка в обществе, выбор места работы, обслуживание в медицине, сфера услуг, проведение отпуска, условия и содержание работы, финансовое положение. Высокие показатели субъективного благополучия личности на этапе взрослости демонстрируют лица, ориентированные на саморазвитие и удовлетворенные отношениями в семейной, личной и профессиональной сферах жизни.

ВВЕДЕНИЕ

В результате более глубокого и целостного понимания природы человека наблюдается возрастание научного интереса к проблеме ценностей. Как считает финский социолог Э. Асп, ценности – это «этические приказы», которые управляют действиями людей. Ценности являются «показателем того, какой смысл и какое значение люди придают своим действиям» [1].

Одним из главных компонентов в структуре сознания и самосознания человека являются ценностные ориентации, так как именно они характеризуют его как личность. По мнению В.А. Ядова, ценностные ориентации формируются на основе социальных потребностей личности (потребности включения в общественную среду, потребности в саморазвитии) [2]. Особенности ценностных ориентаций личности зависят от социальных групп, к которым она принадлежит и с которыми себя отождествляет [2]. Ценности постоянно меняются, так как изменяются социум, общественные отношения и сами люди. Для современного человека характерны: открытость новому, независимость поступков и суждений, толерантность, активная социальная позиция, ориентация на настоящее и будущее [3]. Более значимыми становятся ценности, связанные с готовностью и склонностью человека к переменам, инновациям, к ценностям достижения и саморуководства [3].

Исследования отечественных авторов показывают, что современные россияне сохраняют ориентацию на Иерархию, отказываясь от ценностей Равенства. Для более старших поколений и менее обеспеченных людей важными продолжают оставаться традиционные ценно-

сти, связанные с защитой общих интересов. При этом молодежь и обеспеченные люди придерживаются ценностей индивидуалистических культур. Люди с более высоким уровнем материального достатка отвергают ценности аскетизма и иерархии, оставляя приоритетными ценности гедонизма и равноправия [4].

Н.А. Журавлева констатирует сосуществование в сознании россиян «традиционных» российских (нравственные ценности, честность, терпимость) и «новых» ценностей (волевые качества и деловые: предприимчивость, ответственность, эффективность в делах). Опору в осуществлении жизненных целей россияне видят прежде всего в ориентации на собственные силы и инициативу [5].

На структуру и особенности ценностных ориентаций большое влияние оказывает уровень образования. Между ценностями людей с высшим и средним образованием существует большой разрыв и сильные различия [4]. Люди с высшим образованием, интеллигенция и инженерно-технические работники чаще ориентируются на ценности, связанные с интеллектуальным развитием, свободой и независимостью, поиском смысла жизни, внутренней гармонией [4].

Приоритетные ценности во многом предопределяют образ жизни и поведение человека, степень его психологического благополучия.

Благополучие – это «многогранное понятие», что подтверждается большим количеством его компонентов [6]. Чаще всего «психологическое благополучие» связывают с субъективным ощущением целостности и осмысленности человеком своей жизни. Данное понятие

активно исследовалось в рамках экзистенциально-гуманистического направления психологии [7–9]. Так, Э. Динер связывает понятие благополучия с эмоциональным состоянием человека и его субъективными представлениями об удовлетворенности собственной жизнью [10]. К. Рифф [11] рассматривает проблему психологического благополучия, опираясь на положения А. Маслоу [12] и К. Роджерса о самоактуализации [13], концепцию зрелой личности Г. Олпорта. С позиций экзистенциального подхода психологическое благополучие человека детерминирует его «открытость экзистенциальным проблемам своего существования», способность к интеграции и проживанию всех сторон жизни, включая неблагоприятные и болезненные [14].

А.В. Воронина трактует психологическое благополучие как «системное качество человека». Данное качество проявляется в переживании событийной наполненности и ценности жизни в целом, помогает достигнуть внутренних целей человека, раскрыть и реализовать его способности и потенциал [15].

По мнению Л.В. Куликова, благополучие создают продуктивные межличностные связи, возможность общаться и получать от этого положительные эмоции, удовлетворение потребности в эмоциональном тепле и близости [16]. Разрушает благополучие социальная изоляция, трудности в значимых межличностных отношениях.

О.Ю. Зотова определяет психологическое благополучие как «глобальную интегративную оценку текущего состояния личности». При этом субъективное благополучие (некое краткосрочное состояние) рассматривается как неотъемлемая часть психологического благополучия личности, которое имеет долгосрочные последствия [6].

Субъективное благополучие – это обобщенное, относительно устойчивое, значимое для личности переживание. Данное переживание является составной частью доминирующего психического состояния [17], то есть субъективное благополучие – это важная детерминанта настроения и функционального состояния человека [16]. Благополучие зависит во многом от особенностей восприятия (репрезентации) человека себя и окружающей его жизни, определяется индивидуальной системой ценностей и целей, поэтому универсальной структуры благополучия не существует [18].

Как представления о собственном благополучии, так и ценностные ориентации личности зависят от внутренних (эмоциональной устойчивости, самообладания, любви к себе, позитивного отношения к окружающему миру и своей жизни) и внешних факторов (демографических, социальных, ситуационных). Степень психологического благополучия человека может зависеть от таких факторов, как пол, возраст, место жительства, состояние здоровья, наличие работы, уровень дохода, взаимодействие с другими людьми, активная социальная деятельность [4].

Проблема субъективного благополучия в его взаимосвязи с ценностно-смысловыми основаниями личности исследуется в работах Р.М. Шамионова [18; 19]. Он интерпретирует субъективное благополучие личности как «интегральное социально-психологическое образование», которое «определяется системой представлений человека о себе, своей жизни, отношениях» и т. п. [18].

Ценностно-смысловые характеристики личности могут определять формирование субъективного благополучия. М. Аргайл и В. Франкл рассматривали их как фактор благополучия, так как зачастую поиски смысла и формирование ценностных ориентиров воспринимаются человеком как наиболее продуктивные и благополучные периоды жизни, близкие к понятию «счастье» [20; 21]. Д.А. Леонтьев рассматривает их включенными в благополучие, которое является показателем осмысленности [8]. С.В. Яремчук приходит к выводу о том, что субъективное благополучие – не стабильное явление, а скорее механизм, с помощью которого происходит коррекция жизненного пути человека путем изменения его жизненных целей. При этом низкий уровень субъективного благополучия и неудовлетворенность жизнью в целом приводит человека к переоценке конфликтных ценностей и побуждает его к активности и изменению своей жизни [22].

Цель работы – изучение особенностей и сравнительный анализ ценностных ориентаций и субъективного благополучия мужчин и женщин г.о. Тольятти, анализ взаимосвязи выраженности потребности в саморазвитии, ценностных ориентаций и благополучия личности на этапе взрослости.

ВЫБОРКА И МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании приняло участие 40 жителей г.о. Тольятти (26 человек имеют высшее инженерно-техническое образование, являются инженерно-техническими работниками, 14 – среднее специальное образование; 18 – мужчины, 22 – женщины; средний возраст мужчин – 31 год, средний возраст женщин – 36 лет; все исследуемые имеют постоянное место работы на предприятиях города). Для определения степени благополучия личности в основных сферах жизни использовалась методика «Экспресс-диагностика уровня социальной фрустрированности» Л.И. Вассермана (модификация В.В. Бойко) [23]. Показатель фрустрированности позволяет сделать вывод о степени субъективного благополучия человека в разных сферах жизни и деятельности. Для изучения особенностей ценностных ориентаций использовались: опросник «Экспресс-диагностика социальных ценностей личности» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов), методика Б.С. Круглова «Определение сформированности ценностных ориентаций» (модифицированный вариант методики М. Рокича), «Диагностика реализации потребностей в саморазвитии» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов) [23]. В работе использовались материалы Р.С. Оксужан [24], собранные и обработанные под нашим руководством.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Методика «Экспресс-диагностика социальных ценностей личности» позволила нам получить представление об особенностях и иерархии ценностных ориентаций изучаемой группы (таблица 1).

Исследование ценностных ориентаций мужчин показывает, что наибольшую значимость для мужчин имеют профессиональные ценности, связанные с работой, профессиональным и карьерным ростом. На втором месте – финансовые и интеллектуальные ценности (саморазвитие, чтение образовательной литературы).

Третье место занимают семейные ценности (женитьба, брак, времяпровождение в кругу семьи). На последнем месте в иерархии ценностей у мужчин находятся духовные (религия, размышления, медитация) и общественные ценности (общественная деятельность) [24].

Таблица 1. Ценностные ориентации мужчин и женщин (среднеарифметические показатели)

Ценности	Мужчины	Женщины
Профессиональные	177	177
Финансовые	150	165
Семейные	141	185
Социальные	125,5	165
Общественные	71	95
Духовные	84	105
Физические	119	124
Интеллектуальные	150	168

Изучение ценностных ориентаций женщин выявило, что наибольшую значимость для них имеют семейные ценности. Второе место занимают профессиональные ценности. Третье – интеллектуальные ценности. На последнем месте в иерархии ценностей у женщин, так же как у мужчин, находятся общественные ценности.

Сравнительный анализ ценностей мужчин и женщин выявил: все ценностные ориентации у женщин более выражены и значимы, чем у мужчин. Исключение составляют профессиональные ценности. В иерархии ценностей у мужчин профессиональные ценности находятся на первом месте, а у женщин на втором, после семейных ценностей. Наибольшие различия выявлены в значимости семейных и социальных ценностей. Для женщин в большей степени, чем для мужчин, важны: продуктивное межличностное общение, наличие близких друзей, встречи с новыми людьми, участие в общественных мероприятиях.

Анализ ценностей-целей, к достижению которых стремятся люди, показал, что наиболее важной среди ценностей-целей для мужчин и женщин является здоровье. На втором месте среди ценностей-целей у мужчин – свобода, уверенность в себе, самостоятельность; у женщин – интересная работа и любовь. Третье место у мужчин занимает интересная работа, у женщин – счастливая семейная жизнь и свобода. Как самые незначимые были оценены такие ценности-цели, как равенство и творчество.

Наиболее значимой среди ценностей-средств (личностных качеств, необходимых для достижения целей) для исследуемых является ответственность (чувство долга, умение держать слово). Также у мужчин лидируют такие качества личности, как образованность и рационализм; у женщин – честность и искренность. Второе место среди ценностей-средств у мужчин занимают эффективность в делах, смелость в отстаивании своих взглядов, честность. У женщин на втором месте были отмечены воспитанность, жизнерадостность, исполнительность (дисциплинированность), самоконтроль, твердая воля. Среди отвергаемых личностных

качеств у респондентов изучаемой группы оказались высокие запросы и терпимость.

Сравнительный анализ удовлетворенности в основных сферах жизнедеятельности показал, что женщины более фрустрированы и менее удовлетворены своими достижениями в основных сферах жизни. На рис. 1 представлены средние по выборке показатели фрустрированности: чем выше этот показатель в той или иной сфере жизни, тем ниже удовлетворенность и, соответственно, ощущение благополучия. Также подсчитано количество респондентов, у которых был зафиксирован повышенный или высокий уровень фрустрации в определенных сферах. Количество неудовлетворенных (или, наоборот, удовлетворенных) респондентов было выражено в процентном соотношении. Сферы жизни, в которых мужчины испытывают наименьшую удовлетворенность: медицинское обслуживание (2,7 балла; 55 % мужчин имеют повышенный уровень фрустрации), выбора места работы (2,2 балла; 36 %), обстановка в обществе (2 балла; 36 %) (см. рис. 1).

Наиболее удовлетворены мужчины межличностными отношениями с родителями (100 %, то есть все исследуемые мужчины), с друзьями и супругой (91 %), с коллегами (86 %) и образом жизни в целом (73 %). Неопределенный уровень фрустрации у мужчин в таких сферах, как содержание работы (55 %), отношения с администрацией (45 %), материальное положение (45 %).

Женщины наиболее неудовлетворены обстановкой в обществе (2,5 балла; 64 % исследуемых женщин), сферой услуг и бытового обслуживания (2,5 балла; 64 %), сферой медицинского обслуживания (2,4 балла; 64 %), материальным положением (2,2 балла; 60 %). Больше всего удовлетворены женщины отношениями с детьми (91 %), родителями (91 %), супругом (82 %), образом своей жизни (82 %).

В целом респонденты, независимо от пола, уровня образования, места работы и дохода, не удовлетворены такими сферами жизни, как обстановка в обществе (90 % всей выборки), возможность выбора места работы (90 %), сфера услуг, медицинское и бытовое обслуживание (80 %), возможность проводить отпуск (80 %), содержание или условия работы (69 %), материальное положение (65 %) и жилищно-бытовые условия [24].

Также в исследуемой группе был определен уровень реализации потребностей в саморазвитии, а полученные данные соотнесены с показателями фрустрированности. Так, 73 % мужчин и 82 % женщин с высшим образованием имеют высокий уровень выраженности потребностей в саморазвитии и ориентированы на ценности развития. В данной группе был отмечен низкий уровень фрустрированности и, соответственно, более высокие показатели субъективного благополучия. Исследуемые со средним специальным образованием (35 %) имеют средний уровень реализации потребности в саморазвитии и более низкий уровень удовлетворенности своей жизнью.

Исследование ценностных ориентаций личности взрослого человека во взаимосвязи с субъективным благополучием и стремлением к саморазвитию (использовался коэффициент линейной корреляции Пирсона) показало наличие связи между ценностными ориентациями, образованием и потребностью в саморазвитии.

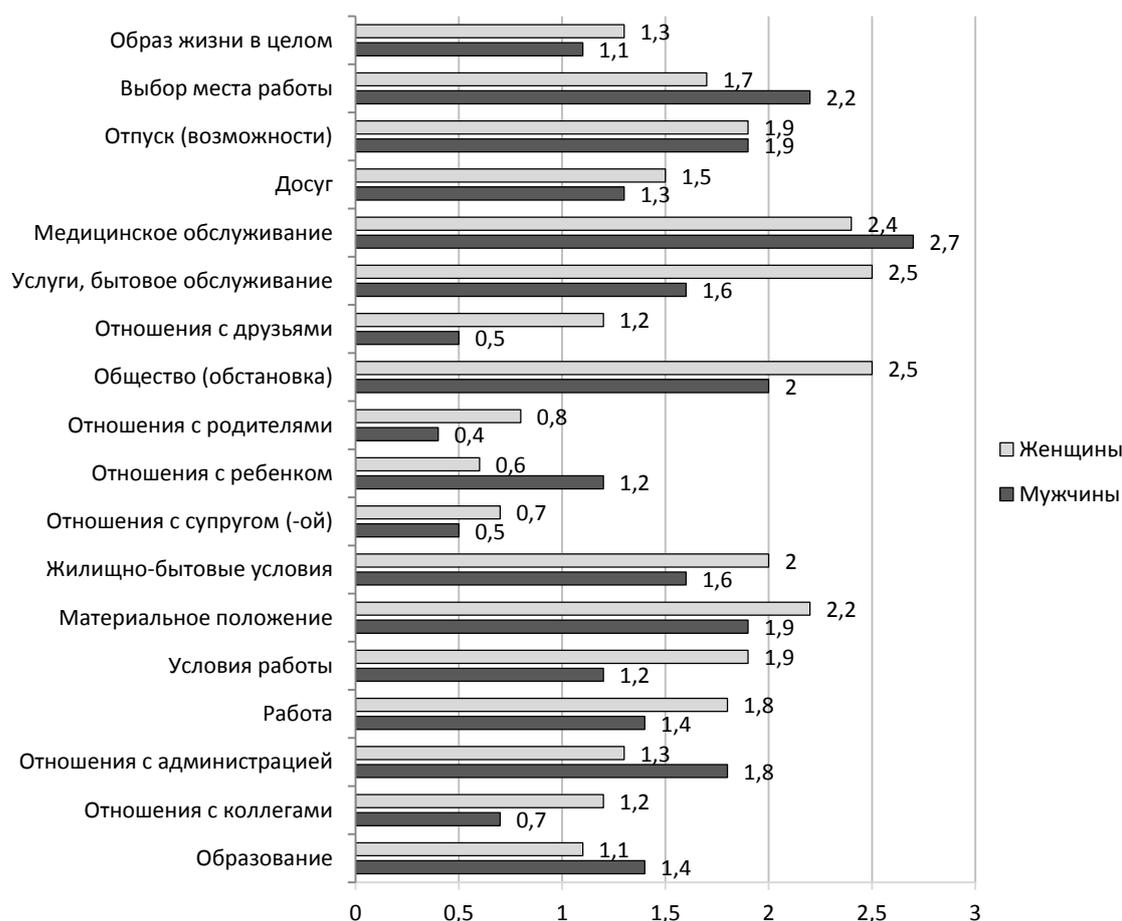


Рис. 1. Уровень фрустрированности в основных сферах жизнедеятельности мужчин и женщин (сравнительный анализ, среднеарифметические данные по группе)

Так, существует связь между уровнем реализации потребностей в саморазвитии и уровнем образования ($r=0,38$; $p<0,05$) (исследуемые с высшим образованием продемонстрировали более высокие показатели стремления к саморазвитию). Потребности в саморазвитии взрослого человека, независимо от пола, имеют связь с профессиональными ценностями ($r=0,58$; $p<0,01$) и интеллектуальными ценностями ($r=0,64$; $p<0,01$), а также ценностью-целью «активная жизнь» ($r=0,82$; $p<0,01$).

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

1. Среди социальных ценностей для личности на этапе взрослости наиболее важными являются профессиональные, финансовые, интеллектуальные и семейные ценности. Для женщин наиболее значимы семейные ценности, для мужчин – профессиональные. На последнем месте в иерархии ценностных ориентаций у мужчин и женщин находятся духовные и общественные ценности.

2. Среди ценностей-целей наиболее приоритетной для взрослого человека, независимо от пола, является здоровье. Для мужчин важными целями являются также свобода, уверенность в себе, интересная работа. Для женщин важны интересная работа и любовь; свобода и счастливая семейная жизнь. Отвергаемыми для мужчин и женщин являются такие ценности-цели, как равенство и творчество.

3. Наиболее важными личностными качествами (ценностями-средствами) для достижения своих значимых целей мужчины и женщины считают ответственность, образованность и рационализм. Как мужчины, так и женщины не считают важными ценностями-средствами высокие запросы и терпимость.

4. Большинство исследуемых имеют низкий уровень фрустрированности в основных сферах жизни. Мужчины и женщины на этапе взрослости оценивают как благополучные следующие сферы жизни: отношения с родителями, с друзьями и супругой (супругом), с детьми и с коллегами.

5. Наиболее фрустрированы исследуемые г. о. Тольятти и не удовлетворены такими сферами жизни, как выбор места работы, медицинское обслуживание, обстановка в обществе. Женщин также фрустрирует сфера услуг и бытового обслуживания, материальное положение.

6. У исследуемых с высшим образованием отмечается высокий уровень реализации потребностей в саморазвитии и, соответственно, низкий показатель фрустрированности. Более высокий уровень субъективного благополучия личности на этапе взрослости демонстрируют лица, ориентированные на саморазвитие и удовлетворенные отношениями в семейной, личной и профессиональной сферах жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асп Э. Введение в социологию. СПб.: Алетея, 2000. 248 с.
2. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция. М.: ЦСПиМ, 2013. 376 с.
3. Лебедева Н.М. Ценности и отношение к инновациям: межкультурные различия // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 6. С. 81–92.
4. Мейжис И.А., Почебут Л.Г. Социальная психология. СПб.: Питер, 2010. 521 с.
5. Журавлева Н.А. Влияние социально-экономических изменений на мотивационно-ценностную структуру личности и социальной группы // Пензенский психологический вестник. 2016. № 1. С. 2–18.
6. Зотова О.Ю. Психологическое благополучие личности. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2017. 312 с.
7. Бюдзенталь Дж. Наука быть живым. М.: Независимая фирма «Класс», 1998. 336 с.
8. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 1. С. 15–25.
9. Леонтьев Д.А. Экзистенциальный подход в современной психологии личности // Вопросы психологии. 2016. № 3. С. 3–15.
10. Diener E. Subjective well-being // Psychological Bulletin. 1984. Vol. 95. P. 542–575.
11. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 2. С. 82–93.
12. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. М.: Моск. ун-т, 1982. С. 63–69.
13. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М.: Прогресс, 1994. 320 с.
14. Гришина Н.В. Психологическое благополучие в экзистенциальном понимании: эмпирические особенности // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 48. С. 10–13.
15. Воронина А.В. Проблема психического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа // Сибирский психологический журнал. 2005. № 21. С. 142–147.
16. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенностью жизнью // Общество и политика. СПб.: С.-Петербургский ун-т, 2000. С. 476–510.
17. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. СПб.: Питер, 2004. 464 с.
18. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности как субъекта социального бытия // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14. № 1-1. С. 80–86.
19. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие и ценностно-смысловые образования личности в профессиональной сфере // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2006. Т. 6. № 1-2. С. 104–109.
20. Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
21. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
22. Яремчук С.В. Субъективное благополучие как компонент ценностно-смысловой сферы личности // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 5. С. 85–95.
23. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт психотерапии, 2002. 339 с.
24. Оксюзян Р.С. Содержание ценностных ориентаций и субъективное благополучие жителей г. о. Тольятти: бакалаврская работа. Тольятти: ТГУ, 2016. 57 с.

REFERENCES

1. Asp E. *Vvedenie v sotsiologiyu* [Introduction to sociology]. Sankt Petersburg, Aleteyya Publ., 2000. 248 p.
2. Yadov V.A. *Samoregulyatsiya i prognozirovanie sotsialnogo povedeniya lichnosti: dispozitsionnaya kontseptsiya* [Self-regulation and forecasting of social behavior of a person: dispositional conception]. Moscow, TsSPiM Publ., 2013. 376 p.
3. Lebedeva N.M. Values and attitudes to innovations: intercultural differences. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2009, vol. 30, no. 6, pp. 81–92.
4. Meyzhis I.A., Pochebut L.G. *Sotsialnaya psikhologiya* [Social Psychology]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2010. 521 p.
5. Zhuravleva N.A. The influence of socio-economic change in the motivation and value structures of the individual and social group. *Penzenskiy psikhologicheskii vestnik*, 2016, no. 1, pp. 2–18.
6. Zotova O.Yu. *Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti* [Psychological well-being of personality]. Ekaterinburg, Gumanitarnyy universitet Publ., 2017. 312 p.
7. Byudzhtental Dzh. *Nauka byt zhivym* [The science to be alive]. Moscow, Nezavisimaya firma "Klass" Publ., 1998. 336 p.
8. Leontev D.A. The psychology of freedom: toward the investigation of person's self-determination. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2000, vol. 21, no. 1, pp. 15–25.
9. Leontev D.A. Existential approach in modern psychology of the personality. *Voprosy psikhologii*, 2016, no. 3, pp. 3–15.
10. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 1984, vol. 95, pp. 542–575.
11. Zhukovskaya L.V., Troshikhina E.G. K. Ryff's Scale of Psychological Well-being. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2011, vol. 32, no. 2, pp. 82–93.
12. Maslou A. Self-actualization. *Psikhologiya lichnosti. Teksty*. Moscow, Mosk. un-t Publ., 1982, pp. 63–69.
13. Rodzhers K. *Stanovlenie lichnosti. Vzglyad na psikhoterapiyu* [Becoming a person. A look at psychotherapy]. Moscow, Progress Publ., 1994. 320 p.
14. Grishina N.V. Existential approach to well-being: empirical characteristics. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 2016, vol. 9, no. 48, pp. 10–13.
15. Voronina A.V. The problem of mental health and human wellbeing. Concept overview and experience of level-structure analysis. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal*, 2005, no. 21, pp. 142–147.
16. Kulikov L.V. Determinants of life satisfaction. *Obshchestvo i politika*. Sankt Petersburg, S.-Peterburgskiy un-t Publ., 2000, pp. 476–510.

17. Kulikov L.V. *Psikhogigiena lichnosti. Voprosy psikhologicheskoy ustoychivosti i psikhoprofilaktiki* [Psychohygiene of Personality. Questions of Psychological Stability and Psychoprophylaxis]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2004. 464 p.
18. Shamionov R.M. Subjective Well-being of Personality as a Subject of Social existence. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, 2014, vol. 14, no. 1-1, pp. 80–86.
19. Shamionov R.M. Subjective Well-being and Valuable and Semantic Formations of a Person in His/her Professional Self-determination. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*, 2006, vol. 6, no. 1-2, pp. 104–109.
20. Argayl M. *Psikhologiya schastya* [Psychology of happiness]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2003. 271 p.
21. Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla* [Man's Search for Meaning]. Moscow, Progress Publ., 1990. 368 p.
22. Yaremchuk S.V. Subjective well-being as a part of self-regulation system based on personal values. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2013, vol. 34, no. 5, pp. 85–95.
23. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuylov G.M. *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups]. Moscow, Institut psikhoterapii Publ., 2002. 339 p.
24. Oksuzyan R.S. *Soderzhanie tsennostnykh orientatsiy i subektivnoe blagopoluchie zhiteley g. o. Tolyatti*. Bakalavrskaya rabota [The content of the system of values and the subjective well-being of residents of Togliatti urban district]. Tolyatti, TGU Publ., 2016. 57 p.

**SPECIAL CHARACTERISTICS OF THE SYSTEM OF VALUES
AND THE SUBJECTIVE WELL-BEING OF A PERSON AT THE STAGE OF ADULTHOOD**

© 2018

T.A. Bergis, PhD (Psychology), assistant professor of Chair “Preschool Pedagogy, Applied Psychology”
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: system of values; subjective well-being; mental well-being; social frustration; values-goals; values-means; willingness to self-improvement.

Abstract: The paper considers the system of values of an adult person in the context of his or her subjective mental well-being. Currently, the study of the problem of mental well-being of a modern person in relation to his or her system of values continues to be important. Social and economic, information technology and political changes taking place in recent times in our country significantly influenced the well-being of an individual and the formation of his or her system of values. The decrease in the quality of life and well-being of people is observed in many regions. In these conditions, people of various ages demonstrate the change of values. The study considers special characteristics of the system of values and the subjective well-being of a person from 20 to 60 years of age not distinguishing certain periods of adulthood. The empirical data showed that among social values, the professional, financial, intellectual and family values are the most important for men and women at the stage of adulthood. The demand for self-development of an adult person has the correlation relationship with the professional and intellectual values and the “active life” value-goal. On the whole, compared to men, women are more frustrated in the main spheres of their life. Such spheres of life as the relations with parents, friends, and wife (husband), with children and colleagues, are rated as successful. Such spheres as the situation in the society, workplace selection, medical services, service industry, holidaymaking, job conditions and job content, financial status are the most unsuccessful for the respondents of the city of Togliatti. High indices of the subjective well-being of a person at the stage of adulthood are demonstrated by the persons oriented to the self-development and satisfied with the relations in the family, personal and professional spheres of life.

РАННИЕ ДЕЗАДАПТИВНЫЕ СХЕМЫ В ГЕНЕЗЕ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

© 2018

Р.В. Кадыров, кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой общепсихологических дисциплин

В.А. Догадина, студент

И.С. Ильина, преподаватель кафедры общепсихологических дисциплин
Тихоокеанский государственный медицинский университет, Владивосток (Россия)

Ключевые слова: ранние дезадаптивные схемы; аддиктивное поведение; стратегии поведения.

Аннотация: Статья посвящена обзору и анализу теоретических положений, касающихся психологических механизмов развития аддиктивного поведения у человека, что в значительной части обусловлено воздействием ранних эмоционально-когнитивных дезадаптивных схем. Целью работы стало выявление и описание в результате теоретического анализа конкретных доводов, которые указывают на влияние специфики психического феномена личности, в частности ранних дезадаптивных схем, на возникновение у нее аддиктивного поведения. Важность и актуальность рассмотренных концепций прежде всего обусловлена стремительным ростом зависимых форм поведения населения, в особенности молодежи, что не только разрушает физическое и психическое здоровье будущего поколения, но и представляет серьезную угрозу национальной безопасности страны. Приведенные теоретические работы, в том числе результаты зарубежных эмпирических исследований ранних дезадаптивных схем у аддиктов, позволяют проанализировать комплекс отличительных неадаптивных характеристик и качеств зависимых личностей, нарушающих оптимальную функциональность индивида в социуме, что обусловлено прежде всего нарушением детско-родительской системы отношений. Проанализированные результаты и выводы эмпирических и теоретических работ ученых, посвятивших свою исследовательскую деятельность изучению аддиктивных личностей и индивидуальных характеристик их эмоциональных, когнитивных и поведенческих сфер, позволили сделать вывод о роли влияния дезадаптивных убеждений и аффективных реакций на генез аддиктивного поведения как выработанной стратегии совладения индивида с субъективно непереносимыми, интенсивными впечатлениями и переживаниями.

ВВЕДЕНИЕ

Зависимость от психоактивных веществ в России является социально значимым заболеванием, наряду с онкологическими заболеваниями, туберкулезом и др., приводящим к ухудшению общего уровня психического здоровья населения [1]. Важным является рассмотрение наркозависимости в рамках проявления «синдрома семьи» [2; 3], где ранний детский опыт отношений с родителями формирует психологические паттерны (ранние дезадаптивные схемы) последующего аддиктивного поведения личности.

Цель исследования – выявление и описание в результате теоретического анализа конкретных доводов, которые указывают на влияние специфики психического феномена личности, в частности ранних дезадаптивных схем, на возникновение у нее аддиктивного поведения. Для достижения указанной цели необходим анализ результатов научных поисков различных исследователей, изучавших проблему аддикции.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Понятие «ранняя дезадаптивная схема» можно сформулировать как устойчивый, глубинный эмоционально-когнитивный паттерн, обуславливающий особенности интерпретации и оценки окружающей действительности, состоящий из воспоминаний, представлений, эмоций, когнитивных и сенсорных образов довербального и раннего поствербального периода развития и потребностного тяготения ребенка [4]. Схемы, находясь в актуализированном состоянии, становятся своеобразным «фильтром» восприятия окружающей обстановки, из-за ригидного, носящего в себе маркер дисфункциональных семейных отношений характера ис-

кажают реальные, фактические условия сложившейся ситуации, вызывая у индивида фрустрирующие переживания, дестабилизирующие его самоощущение, способствующие его психосоциальной дезадаптации [5].

Необходимо отметить, что при отсутствии схем любая информация при каждом новом предъявлении воспринималась бы как новая, что привело бы к непредсказуемости окружающей реальности, взаимодействие с которой стало бы невозможным. Таким образом, организуя функцию схем является их основной функцией, где данные конструкты могут носить как гармоничный, так и неадаптивный характер, в зависимости от позитивного или негативного влияния сформированных структур, обусловленных взаимосвязью детских посланий ребенку и доминирующего у него типа темперамента [4].

О.Ю. Калиниченко в аддиктивном поведении выделяет значимость диагностической системы по профилактическому выявлению потенциального зависимого поведения, направленной на выявление специфических дезадаптивных характерологических черт будущих аддиктов. Используемый диагностический аппарат должен определять вероятность обращения к психоактивным веществам без учета влияния дезадаптивных социальных факторов, таких как политическая и экономическая ситуация в стране, опираясь исключительно на глубинные, дисфункциональные убеждения аддиктивных личностей, детерминирующих их диспозицию к наркотизации [6]. Таким образом, изучение ранних дезадаптивных схем может способствовать усовершенствованию профилактической системы аддиктивного поведения, позволяя выявить латентных аддиктов на преморбидной стадии. Проведенное иранскими специалистами

исследование выраженности ранних дезадаптивных схем в зависимости от выявленного уровня риска развития аддикции у подростков статистически подтвердило разницу между ранними дезадаптивными схемами у респондентов с разной степенью предрасположенности к зависимому поведению, также определив схемы нарушения связи и отвержения как самых влиятельных предикторов для развития аддикции [7].

Представление П.П. Короленко о механизмах аддиктивного поведения основывается на концепции о наличии универсальных систем, свойственных разным видам аддикции как химического, так и нехимического содержания. Анализируя интрапсихические механизмы, фундаментально расположившиеся в структуре развития различных аддикций, П.П. Короленко утверждает, что возникновение зависимого поведения всегда начинается с проявлений эмоционального уровня – существует аффект, консолидирующий всевозможные аддикции фармакологического и нефармакологического характера [8]. В его базисе фигурирует тенденция к достижению психологического комфорта. Оптимальным путем психологический комфорт достигается совокупностью факторов, таких как положительный результат преодоления фрустрирующих ситуаций, сокращение интервала между уровнем притязаний и достижений индивида, построение близких коммуникаций и др. В обстоятельствах формирования зависимости этот выбор удовлетворяющего фактора стремительно сужается: следует фиксация на специфицированной манипуляции достижения комфорта при помощи определенного вещества или поведенческого приема, другие средства удовлетворения становятся недостаточными, недостижимыми для аддикта.

Продолжая теорию об ультимативном достижении психологического комфорта посредством приема наркотиков, Э.Д. Ханзян, Ю.В. Попов считают концентрирование аддикта на употреблении психоактивных веществ результатом низкой резистентности и возможностей саморегуляции стрессовых воздействий, неспособности экологично разрешать конфликты и безопасно канализировать интенсивные отрицательные переживания. Данная несостоятельность саморегуляции психического феномена индивида, согласно авторам, обуславливается трансляцией ребенку негативных когнитивных директив, ранней эмоциональной травматизацией, что в итоге может привести к аддиктивной аутодеструкции как дезадаптивному реагированию на стрессогенные условия из-за дезорганизации здоровой интеграции личности [9; 10].

Освещая выбор дезадаптивных стратегий аддиктов, О.Ю. Калиниченко приходит к выводу, что приспособленческие механизмы латентного аддикта нарушены на психофизиологическом уровне. Она считает, что потенциальный аддикт обладает низкой переносимостью фрустрирующих обстоятельств, выражающихся в лабильности, неустойчивости эмоционального фона и витального тонуса, что может проявляться в неадекватном психоэмоциональном реагировании, не соответствующем силе и интенсивности действующего раздражителя. Данная повышенная проницаемость внешним воздействиям соотносится с императивным воздействием ранних дезадаптивных схем, заключающимся в искаженной, гипертрофированной трактовке субъектом происходящих с ним событий, которые, как отмечено

но выше, формируются в кооперации врожденного темперамента (физиологический уровень) и интроектов воспитательного процесса (психологический уровень). Подобная десинхронизация тождественности силы возбуждательного воздействия на индивида и насыщенности его ответной реакции, при которой даже незначительная модификация внешней среды может вызвать широкий диапазон колебания настроения, также способствует низкой фрустрационной переносимости у возможного аддикта [6]. В схожем значении Н.А. Сирота рассматривает аддикцию в качестве стратегии восстановления психологического комфорта индивида и снятия повышенной тревожности, которая, по мнению автора, является устойчивым свойством аддикта [11].

Из вышеописанных теорий ясно, что выбор и дальнейшая стагнация стратегии совладения со стрессором при помощи употребления психоактивных веществ обусловлена быстротой и реактивностью наступления необходимого для аддикта удовлетворяющего аффекта, что вырабатывает обсессивно-компульсивное поведение по отношению к приему наркотических веществ, следующее нетерпимости и отсутствию толерантности к естественному преодолению фрустрации с переживанием тревожных, дискомфортных внутренних сигналов.

При рассмотрении диспозиционных факторов зависимого поведения М.В. Богданова, исследуя отношение наркозависимых к болезням, выявила, что 91 % аддиктов в детском возрасте воспринимали физические недуги как желаемые и положительные явления, так как эта манипуляция со своим здоровьем позволяла им рассчитывать на повышение проявления внимания и поддержки со стороны взрослых. Подобная стратегия вторичной выгоды в любви имела положительное подкрепление со стороны референтных взрослых, вынужденных сосредоточиться на естественной эгоцентрической потребности ребенка в заботе [12]. Данная иррациональная когнитивная установка ухода в болезнь может являться преморбидной составляющей личностного компонента аддикта, заключающейся в глубинном убеждении, что удовлетворяющие близкие объектные отношения возможно установить лишь при помощи аутодеструкции, необходимо изолироваться от актуального беспокойного состояния в болезненное, чтобы получить любовь, родительское внимание, интерес. Трансформируясь в процессе развития, данная стратегия претерпевает изменения, заключающиеся, по мнению Дж. МакДугалла, в замене реального объекта матери на ее фантазийное, идеализированное имаго, при наполнении которым Я аддикта избавляется от боли, ощущает блаженство, могущество, власть, где подобное целительное слияние возможно лишь при помощи продукции наркотических веществ [13].

Э.В. Люрссен, рассуждая о связи интернализированных объектных отношений и приема психоактивных веществ, предписывает наркотическим веществам функцию замещения материнской фигуры и материнского комплекса, а также символически наделяет психоактивные вещества ролью отображения его надлежущей дефектной связи с внешним миром, неспособности наладить крепкую связь с желаемым объектом [14]. П.П. Короленко рассматривает наркотическую зависимость как процесс подмены близких объектных отношений. Посредством персонификации наркотика следует

удовлетворение нереализованных аффективных нужд аддиктов [8]. Настоящие люди, находящиеся рядом с ними, расцениваются как удаленные, дистанцированные от них объекты, которыми можно манипулировать и использовать их ресурсы для удовлетворения своего импульса наркотизации.

Исходя из вышеописанных теорий, деструктивное направление аддикции выражается в том, что при воздействии психоактивных веществ индивид трансцендентно устанавливает тесные эмоциональные объектные отношения, но не с настоящими людьми, а с их наркотическими суррогатами, предоставляющие аддикту иллюзорное ощущение переживания недостающей и дефицитной в его детском опыте безусловной, абсолютной любви, принятия, безопасности, гармонизирующее проявление которых является основной функцией заботливого родителя, препятствующей развитию ранних дезадаптивных схем. Начав принимать психоактивные вещества, индивид позволяет им разрушить свой собственный организм, так как психологический дискомфорт действующих схем является настолько невыносимым, что человек выбирает стратегию отстранения и бегства в иллюзии и фантазии, игнорируя прогрессирующие физические и психические негативные последствия злоупотребления наркотическими веществами. Таким образом, на первых этапах формирования зависимости психоактивные вещества эфемерно способствуют процессу интеграции личности аддикта, дополняя неразвитую или поврежденную часть его идентичности, тем самым благоприятствуя выработке зависимости от невозможности рефлексировать и регулировать самостоятельное свое психологическое состояние без дереализующего эффекта химических средств.

Если вернуться к вопросу о роли ранних дезадаптивных схем в генезе наркозависимости, представляется возможным соотнести домены со схемами, распределенными Дж. Янгом в зависимости от вида потребностей ребенка, неадекватно удовлетворяющихся на ранних этапах его развития, и описанных различными исследователями общих характеристик внутрисемейных интеракций аддиктов, включающих особенности воспитательного процесса и качество отношений между членами семьи [4]. Р.В. Кадыров с соавторами отмечают, что у лиц с наркотической зависимостью изрядно чаще фиксируются эпизоды неоднократного детского травматического опыта (неадекватное/патогенное родительское воспитание в результате злоупотребления алкоголем, эмоциональное насилие, отторжение, нарушение привязанности и т. п.) и травматизации в последующем по сравнению со здоровыми лицами [3].

Первая группа ранних дезадаптивных схем, выявленная Дж. Янгом, называется «Нарушение связи и отвержение». Она состоит из таких ранних дезадаптивных схем, как «Эмоциональная депривированность», «Покинутость / Нестабильность», «Недоверие / Ожидание жестокого обращения», «Социальная отчужденность», «Дефективность / Стыд». Ранние дезадаптивные схемы данной группы возникают при фигурировании в детском опыте ребенка эмоционально-психологической депривации, зачастую носящей характер хронификации, что проявляется в пренебрежении и игнорировании родителями сигналов ребенка о его потребности в поддержке, заботе и как вербальном, так и невер-

бальном проявлении безусловной любви, недостаточных эмоциональных инвестициях. Ребенок, являющийся априори слабым и беззащитным перед лицом значимых взрослых, ассимилирует подобный опыт дефицита опеки как базисное убеждение в собственной ущербности, неосуществимости чувствовать себя любимым и принятым. Репрезентация данного конструкта на коммуникативные отношения уже взрослого человека олицетворяет установку об отвержении и отчуждении его персоны другими людьми, что становится преградой близких интеракций из-за постоянного страха быть покинутым, брошенным своим партнером.

При описании данной группы дезадаптивных схем, лежащих в генезе зависимого поведения, представляется возможным обратиться к научным трудам А.В. Смирнова. Автор, изучая характерологические особенности аддиктов, выделил отличительную тенденцию людей с зависимым поведением к склонности быть отстраненным от близких отношений, стремлению спонтанно прекращать уже налаженные контакты [15]. К схожим выводам приходит П. Кутгер, обозначив в своих трудах, что люди, предрасположенные к наркотической зависимости, ощущают невосполнимый дефицит установки близких, стойких, насыщенных чувствами отношений [16]. В исследовании аддиктивных подростков А.А. Реана основной акцент делается на расхождении между внутренней самооценкой и внешней оценкой социума, влекущем к деформации удовлетворенного чувства собственного достоинства подростка, из-за чего у него возникает психологический дискомфорт, страх социальной отчужденности [17].

Вторая группа, названная «Нарушенная автономия», содержит в своем домене схемы «Неуспешность», «Зависимость / Беспомощность», «Уязвимость», «Спутанность / Неразвитая идентичность». В данную группу включены ранние дезадаптивные схемы, комплекующиеся в отображении неудовлетворения потребностей ребенка в поддержании соответствующей его возрасту автономии, что проявляется в несоблюдении подтверждения родителями здоровой независимости своего ребенка, блокировании проявлений его инициативности, эффективности. Будучи взрослыми, такие индивиды продолжают оставаться подчиняющимися детьми.

В подтверждение наличия данных эмоционально-когнитивных паттернов у зависимых личностей такие исследователи, как В.Д. Меделевич, К.Н. Карпан, А.А. Рудийко, в своих концепциях называют ядром личности аддикта инфантильность, ориентацию на регресс. Авторы описывают данный компонент как зависимость человека от внешних по отношению к нему оценок своей деятельности, смешанную самоидентичность, наличие низкой дифференциации собственных и посторонних побуждений, что обуславливает податливость и уступчивость аддикта, частое испытывание ощущения протрации при потребности действовать самостоятельно [18; 19]. Л.Г. Жедунова, А.С. Волдаева, исследуя границы психологического пространства индивидов с пищевой зависимостью, выявили тенденцию аддиктов к смешанности и недифференцированности процесса питания, неконтролируемому потреблению пищи, что, по их мнению, свидетельствует об общей инфантильности личности и склонности к регрессу в стрессовых и критических ситуациях [20]. Л. Хьел

и Д. Зиглер, имея цель в описании механизмов подростковой наркомании, обозначают дефицит здоровых границ эго аддикта, диффузной самоидентичности, проявляющейся в недосточном осмыслении, что он из себя представляет, где привлекательным для подростка выбором удовлетворения потребности в структурированности своего Я является опыт употребления психоактивных веществ [21].

Третья группа «Направленность на других» содержит такие ранние дезадаптивные схемы, как «Покорность», «Самопожертвование», «Поиск одобрения». Данный домен формируется вследствие неудовлетворенности нужды в самоуважении, собственной значимости и ценности, при порицании проявлений здорового эгоизма, при доминации вынужденного удовлетворения потребностей других.

А.Ю. Акупов, описывая склонность человека к аддикции, обозначает дефект психологического иммунитета, проявляющийся в значительной уступчивости, покорности, сензитивности, готовности отдаться любому (человеку, занятию, веществу) [22].

Четвертая группа названа «Нарушенные границы». В группу входят ранние дезадаптивные схемы «Привилегированность / Грандиозность», «Недостаточность самоконтроля». Индивиды, чьи схемы включены в эту группу, не в состоянии поддерживать здоровые границы в межличностных отношениях, основанных на взаимов уважении и самоконтроле. Такие индивиды создают впечатление эгоцентричных, бессистемных, безответственных, нарциссических личностей.

Схожие особенности психологического компонента описывают Н.В. Дмитриева, Л.В. Левина в своих научных трудах. Согласно их исследованиям, у лиц с химической зависимостью обнаружена некомпетентность навыка рефлексии и отслеживания собственных импульсов. Вследствие этого, у них могут отмечаться поведенческие паттерны, проявляющиеся в высокой непредсказуемости действий со сниженной способностью к прогнозированию и планированию своей деятельностью – недостаточности самоконтроля [23].

Л.И. Максименкова обозначает у аддиктов тенденцию к сиюминутному, несдержанному выражению агрессивных реакций при интолерантности к отличным от своих позициям и суждениям. Также автор подмечает, что психологический портрет аддиктов характеризуется обостренным чувством собственной грандиозности, крайним эгоцентризмом, тенденцией к самовозвеличиванию и требованию повышенного уважения к своей персоне [24].

Пятая группа именуется «Сверххдительность и запреты». К группе относятся ранние дезадаптивные схемы «Жесткие стандарты / Придирчивость», «Подавление эмоций», «Негативизм / Пессимизм», «Пунитивность». Данная группа включает в себя ранние дезадаптивные схемы, связанные с подавлением потребностей в спонтанности, произвольности и безопасном выражении эмоций, наличием жестких наказаний за любое неповиновение взрослому. Люди, чьи ранние дезадаптивные схемы относятся к этой группе, подавляют естественные импульсы и реакции, отстаивая исполнение жестких внутренних правил.

В своем исследовании Т.В. Злова заключает, что максимальная выраженность аутоагрессивных тенденций отмечена у подростков, воспитывающихся в автори-

тарных условиях, где моделями дисфункционального воспитания являются модели «ежовых рукавиц» со стабильным применением жестоких физических наказаний к ребенку и модели «золушки» с завышенными требованиями к поведению и выполнению обязанностей, прививанию повышенной моральной ответственности [25].

Л.И. Максименкова называет детерминантами аддикции интенсивные или однократные травмы развития, стрессогенные внутрисемейные интеракции, а также имевшие место факты физического, экономического, сексуального либо эмоционального насилия. Кроме того, подростки и старшеклассники с аддиктивным поведением негативно оценивают свое прошлое и не воспринимают положительно будущее, что сочетается со схемой негативизма [24].

Исходя из вышеописанных теорий, представляется возможным сопоставить негативное влияние эмоционально-когнитивных паттернов ранних дезадаптивных схем и генез отклоняющегося, аддиктивного поведения, в основе которого ограничение или чрезмерность удовлетворения базовых потребностей ребенка.

Обозревая исследования ранних дезадаптивных схем иностранными специалистами, можно заметить, что эффективно и масштабно используется данный инструментарий в работах иранских специалистов. Например, ими было проведено изучение взаимосвязи ранних дезадаптивных схем и видов идентичности у людей с пищевой зависимостью. Согласно результатам, положительная корреляционная связь существует между схемой самопожертвования и коллективной, социальной и личной идентичностью. Коллективная идентичность связана со схемой социальной отчужденности и подавлением эмоций, социальная идентичность положительно коррелирует со схемами «Покинутость / Нестабильность» и жесткими стандартами, семейная идентичность имеет связь со схемой «Покинутость / Нестабильность», личная идентичность сопряжена с показателями схемы «Покинутость / Нестабильность» и жесткими стандартами [26]. Проведенное иранскими специалистами исследование аддиктов с опиоидной и метамфетаминовой зависимостями показало отсутствие значимых различий в выраженности ранних дезадаптивных схем у этих групп, выявив существенные различия между показателями наркозависимых и контрольной группой в 8 схемах в таких доменах, как «Нарушение связи и отвержение», «Нарушение автономии» и «Сверххдительность и запреты» [27]. Другое иранское исследование мужчин-аддиктов и здоровых мужчин выявило значимую разницу данных групп в показателях таких схем, как «Ожидание жестокого обращения», «Эмоциональная депривация» и «Уязвимость» [28]. Исследовательская работа индийских психологов, направленная на изучение ранних дезадаптивных схем среди наркозависимых с расстройствами личности, показало, что для аддиктов с пограничным расстройством доминирующими схемами являются схемы покинутости и недоверия, при этом данная группа не имеет статистически значимых различий с группой аддиктов с диссоциальным расстройством личности [29].

Описанные выше исследования иностранных специалистов подтверждают широкий спектр применения диагностических возможностей изучения ранних дезадаптивных схем и необходимости стимулирования подобных исследований в России.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

В результате теоретического анализа выявлено, что индивид, не ощущая себя в безопасности, испытывая беспокойство и тревогу, исходящую из переживания неопределенности и беспомощности, вынужден искать внешние варианты регуляции своего состояния, так как из-за отсутствия должного детского подкрепляющего опыта и научения преодолению фрустрации не способен задействовать внутренние психологические ресурсы самостоятельно. Такой паттерн поведения формируется в том числе вследствие абсолютизации фрустрирующего фактора, интерпретированного индивидом в соответствии с присутствующей у него дезадаптивной схемой. Одним из таких внешних вариантов преодоления переживания неопределенности и беспомощности является употребление наркотических веществ, выступающих в качестве деструктивной защиты от неоднократного пренебрежения потребностями ребенка или чрезмерного их удовлетворения.

Проведенный теоретический анализ позволил уточнить и систематизировать исследовательские данные, касающиеся роли ранних дезадаптивных схем в генезе аддиктивного поведения, а также выявить области для дальнейших эмпирических исследований. Психотерапевтическая работа с аддиктивным пациентом должна учитывать ранний детский опыт и характер ранних дезадаптивных схем, что позволит сделать оказываемую помощь более эффективной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Социальные значимые заболевания населения России в 2013 году: статистические материалы. М.: Центральный научно-исследовательский институт организации и информатизации здравоохранения Минздрава России, 2014. 71 с.
- Петрищев А.М., Мостовой С.М. К вопросу о социальнопсихологических факторах формирования наркомании // Алкоголизм и неалкогольные токсикомании: сборник трудов. Т. CLXXVIII. Вып. 5. М.: 2МОЛГМИ, 1981. С. 50–53.
- Кадыров Р.В., Ковалев И.А., Ильина И.С. Психическая травма раннего возраста и психологические характеристики личности наркозависимых // Тихоокеанский медицинский журнал. 2016. № 4. С. 66–69.
- Young J.E., Klosko J., Weishaar M. Schema therapy: a practitioner's guide. New York: Guilford Press, 2003. 470 p.
- Касьяник П.М., Романова Е.В. Диагностика ранних дезадаптивных схем. СПб.: Политехн. ун-т, 2016. 146 с.
- Калиниченко О.Ю., Малыгин В.Л. Аддиктивное поведение: определение, модели, факторы риска // Вестник новых медицинских технологий. 2005. Т. 12. № 3-4. С. 36–38.
- Bojed F.B., Nikmanesh Z. Role of Early Maladaptive Schemas on Addiction Potential in Youth // International Journal High Risk Behavior Addict. 2013. Vol. 2. № 2. P. 72–76.
- Короленко П.П., Донских Т.А. Семь путей к катастрофе: деструктивное поведение в современном мире. Новосибирск: Наука: Сиб. отд-ние, 1990. 224 с.
- Ханзян Э.Д. Уязвимость сферы саморегуляции у аддиктивных больных: возможные методы лечения // Психология и лечение зависимого поведения. М.: Класс, 2000. С. 28–54.
- Попов Ю.В. Концепция саморазрушающего поведения как проявления дисфункционального состояния личности // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. 1994. № 1. С. 6–13.
- Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Профилактика наркомании и алкоголизма. М.: Академия, 2003. 176 с.
- Богданова М.В., Беседина Е.В. Деформация системы психологических защит как фактор формирования и поддержания аддиктивного поведения // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2011. № 9. С. 207–215.
- МакДугалл Дж. Тысячелетний эрос. СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа и Б&К, 1999. 278 с.
- Люрссен Э.В. Проблема наркомании с точки зрения современного психоанализа // Энциклопедия глубинной психологии. М.: Когито-Центр, 2001. С. 103–115.
- Смирнов А.В. Предрасположенность к аддиктивному поведению в структуре интегральной индивидуальности // Психопедагогика в правоохранительных органах. М.: Наука, 2005. С. 88–104.
- Куттер П. Современный психоанализ. Введение в психологию бессознательных процессов. М.: Академия, 1998. 210 с.
- Реан А.А. Психология изучения личности. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. 288 с.
- Менделевич В.Д. Руководство по аддиктологии. СПб.: Речь, 2007. 768 с.
- Карпан К.Н., Рудийко А.А. Аддикция и особенности зависимой личности. М.: ДВА Медиа Групп, 2015. 109 с.
- Жедунова Л.Г., Волдаева А.С. Границы психологического пространства личности как фактор нарушений пищевого поведения // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. II. № 4. С. 237–241.
- Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2003. 608 с.
- Акопов А.Ю. Свобода от зависимости. Социальные болезни личности. СПб.: Речь, 2008. 224 с.
- Дмитриева Н.В., Левина Л.В. Психологические механизмы развития аддиктивного поведения // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 9. С. 65–72.
- Максименкова Л.И. Аддиктивное поведение в подростковом возрасте как психологическая проблема // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. 2008. № 5. С. 126–130.
- Злова Т.П., Ахметова В.В., Ишимбаева А.Н., Ступина О.П. Влияние семейного воспитания на формирование аддиктивного поведения подростков // Дальневосточный медицинский журнал. 2011. № 4. С. 49–51.
- Poursharifia H., Bidadianb M., Bahramizadeh H., Salehinezhad M.A. The Relationship between Early Maladaptive Schemas and Aspects of Identity in Obesity // Social and Behavioral Sciences. 2011. Vol. 30. P. 517–523.

27. Rezaei F., Alizadeh N.S. Early maladaptive schemas in methamphetamine and opioid addicts // *European Psychiatry*. 2011. Vol. 26. P. 01–93.
28. Rezaei F., Haidaripoor S., Ghadami N. Early maladaptive schemas in addicts and their association with personality disorders // *European Psychiatry*. 2012. Vol. 27. P. 54–59.
29. Razavi V., Soltaninezhad A., Rafiee A. Comparing of early maladaptive schemas between healthy and addicted men // *Zahedan Journal of Research in Medical Sciences*. 2012. Vol. 14. P. 60–63.
- REFERENCES**
1. *Sotsialnye znachimye zabolevaniya naseleniya Rossii v 2013 godu: statisticheskie materialy* [Social significant diseases of the population of Russia in 2013: statistical materials]. Moscow, Tsentralnyy nauchno-issledovatel'skiy institut organizatsii i informatizatsii zdavookhraneniya Minzdrava Rossii Publ., 2014. 71 p.
 2. Petrishchev A.M., Mostovoy S.M. About the issue of social-psychological factors of formation of drug abuse. *Alkogolizm i nealkogolnye toksikomanii: sbornik trudov*. Moscow, 2MOLGMI Publ., 1981. Vol. CLXXVIII, vyp. 5, pp. 50–53.
 3. Kadyrov R.V., Kovalev I.A., Ilina I.S. Early psychic trauma and psychological characteristics of drug addicted personality. *Tikhookeanskiy meditsinskiy zhurnal*, 2016, no. 4, pp. 66–69.
 4. Young J.E., Klosko J., Weishaar M. *Schema therapy: a practitioner's guide*. New York, Guilford Press Publ., 2003. 470 p.
 5. Kasyanik P.M., Romanova E.V. *Diagnostika rannikh dezadaptivnykh skhem* [Diagnostics of Early Maladaptive Schemas]. Sankt Petersburg, Politekh. un-t Publ., 2016. 146 p.
 6. Kalinichenko O.Yu., Malygin V.L. Addictive Behaviour: Definition, Models, Risk Factors. *Vestnik novykh meditsinskikh tekhnologiy*, 2005, vol. 12, no. 3-4, pp. 36–38.
 7. Bojed F.B., Nikmanesh Z. Role of Early Maladaptive Schemas on Addiction Potential in Youth. *International Journal High Risk Behavior Addict*, 2013, vol. 2, no. 2, pp. 72–76.
 8. Korolenko P.P., Donskikh T.A. *Sem putey k katastrofe: destruktivnoe povedenie v sovremennom mire* [Seven ways to disaster: destructive behavior in the modern world]. Novosibirsk, Nauka: Sib. otd-nie Publ., 1990. 224 p.
 9. Khanzyan E.D. The vulnerability of the self-regulation sphere of addictive patients: possible methods of treatment. *Psikhologiya i lechenie zavisimogo povedeniya*. Moscow, Klass Publ., 2000, pp. 28–54.
 10. Popov Yu.V. The concept of self-defeating behaviors as the manifestation of the person's dysfunctional state. *Obozrenie psikiatrii i meditsinskoy psikhologii imeni V.M. Bekhtereva*, 1994, no. 1, pp. 6–13.
 11. Sirota N.A., Yaltonskiy V.M. *Profilaktika narkomanii i alkogolizma* [Prevention of drug addiction and alcoholism]. Moscow, Akademiya Publ., 2003. 176 p.
 12. Bogdanova M.V., Besedina E.V. Deformation of psychological defense system as the factor of formation and maintenance of addictive behavior. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates*, 2011, no. 9, pp. 207–215.
 13. MakDugall Dzh. *Tysyacheletniy eros* [Thousand Eros]. Sankt Petersburg, Vostochno-Evropeyskiy institut psikhoanaliza i B&K Publ., 1999. 278 p.
 14. Lyurssen E.V. The problem of drug abuse from the point of view of modern psychoanalysis. *Entsiklopediya glubinnoy psikhologii*. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2001, pp. 103–115.
 15. Smirnov A.V. The addictive behaviors proneness in the structure of integral individuality. *Psikhopedagogika v pravookhranitelnykh organakh*. Moscow, Nauka Publ., 2005, pp. 88–104.
 16. Kutter P. *Sovremennyy psikhoanaliz. Vvedenie v psikhologiyu bessoznatelnykh protsessov* [Modern psychoanalysis. Introduction to the psychology of the unconscious processes]. Moscow, Akademiya Publ., 1998. 210 p.
 17. Rean A.A. *Psikhologiya izucheniya lichnosti* [Psychology Study of Personality]. Sankt Petersburg, Izd-vo Mikhaylova V.A. Publ., 1999. 288 p.
 18. Mendelevich V.D. *Rukovodstvo po addiktologii* [Guidelines for addictology]. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2007. 768 p.
 19. Karpan K.N., Rudyko A.A. *Addiksiya i osobennosti zavisimoy lichnosti* [Addiction and the traits of a dependent personality]. Moscow, DVA Media Grupp Publ., 2015. 109 p.
 20. Zhedunova L.G., Voldaeva A.S. Borders of the Personality's Psychological Space as a Factor of Eating Disorders. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 2014, vol. II, no. 4, pp. 237–241.
 21. Khell L., Zigler D. *Teorii lichnosti* [Personality Theories]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2003. 608 p.
 22. Akopov A.Yu. *Svoboda ot zavisimosti. Sotsialnye bolezni lichnosti* [The freedom from addiction. Social personality diseases]. Sankt Petersburg, Rech Publ., 2008. 224 p.
 23. Dmitrieva N.V., Levina L.V. Psychological mechanisms of addictive behavior. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2012, no. 9, pp. 65–72.
 24. Maksimenkova L.I. Addictive behavior in adolescence as a psychological problem. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Sotsialno-gumanitarnye i psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2008, no. 5, pp. 126–130.
 25. Zlova T.P., Akhmetova V.V., Ishimbaeva A.N., Stupina O.P. Influence of family upbringing on addictive behavior formation of teenagers. *Dalnevostochnyy meditsinskiy zhurnal*, 2011, no. 4, pp. 49–51.
 26. Poursharifia H., Bidadianb M., Bahramizadeh H., Salehinezhad M.A. The Relationship between Early Maladaptive Schemas and Aspects of Identity in Obesity. *Social and Behavioral Sciences*, 2011, vol. 30, pp. 517–523.
 27. Rezaei F., Alizadeh N.S. Early maladaptive schemas in methamphetamine and opioid addicts. *European Psychiatry*, 2011, vol. 26, pp. 01–93.
 28. Rezaei F., Haidaripoor S., Ghadami N. Early maladaptive schemas in addicts and their association with personality disorders. *European Psychiatry*, 2012, vol. 27, pp. 54–59.
 29. Razavi V., Soltaninezhad A., Rafiee A. Comparing of early maladaptive schemas between healthy and addicted men. *Zahedan Journal of Research in Medical Sciences*, 2012, vol. 14, pp. 60–63.

EARLY MALADAPTIVE SCHEMAS IN THE GENESIS OF ADDICTIVE BEHAVIOR

© 2018

R. V. Kadyrov, PhD (Psychology), Associate Professor,
Head of Chair of General Psychological Disciplines

V.A. Dogadina, student

I.S. Ilyina, lecturer of Chair of General Psychological Disciplines
Pacific State Medical University, Vladivostok (Russia)

Keywords: early maladaptive schemas; addictive behavior; behavior strategies.

Abstract: The paper covers the review and analysis of the theoretical concepts concerning the psychological mechanisms of development of addictive behavior of an individual that is caused largely by the impact of early emotional-cognitive maladaptive schemas. The purpose of the paper is to identify and describe, in the result of the theoretical analysis, the specific arguments highlighting the influence of the specificity of the psychic phenomenon of an individual, in particular, early maladaptive schemas, on the occurrence of its addictive behavior. The importance and relevance of the concepts examined are primarily caused by the rapid growth of the dependent forms of the population's behavior, especially of the young people, what not only destroys the physical and mental health of the future generation but also poses a serious threat to the national security of the country. These theoretical works, including the results of the foreign empirical studies of early maladaptive schemas of addicts, allow analyzing a complex of distinctive nonadaptive characteristics and qualities of the dependent individuals that violate the optimal functionality of an individual in the society, what is primarily caused by the violation of the child-parent system of relations. The results and conclusions of the empirical and theoretical studies of the researchers devoted their research activity to the study of the addictive personalities and the individual characteristics of their emotional, cognitive and behavioral spheres allowed concluding about the role of the influence of nonadaptive beliefs and affective reactions on the genesis of addictive behavior as the developed strategy for coping of a person with the subjectively intolerable, intense impressions and experiences.

ИССЛЕДОВАНИЕ УСТАНОВОК К СЕКСУ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ОБРАЗА СЕМЬИ У СОВРЕМЕННЫХ МОЛОДЫХ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

© 2018

П.А. Корнейчук, студент

Н.В. Хайманова, кандидат медицинских наук, старший преподаватель кафедры клинической психологии
Тихоокеанский государственный медицинский университет, Владивосток (Россия)

Ключевые слова: сексуальность; секс; установки к сексу; семейная система; образ семьи; гендерные различия.

Аннотация: В настоящее время интимная сфера современного человека остается малоизученной с психологической точки зрения. В статье рассматриваются особенности сексуальной сферы российских молодых людей. На основании учета существующих данных в смежных направлениях приводятся результаты сравнительного анализа установок к сексу и образа семьи, а также описываются особенности механизма взаимосвязи семейного опыта и психосексуальной активности. В исследовании приняли участие две группы мужчин и женщин в возрасте от 20 до 25 лет. Представленный возрастной период является критическим для развития навыка построения близких отношений с противоположным полом, который связан с прохождением предыдущего в родительской семье. Полученные результаты в ходе исследования указывают на многофакторность внутренних убеждений мужчин в сексуальной сфере, которые отличаются большей ориентацией на физическую сторону отношений. Женщины этого возрастного периода ориентированы в установках к сексу на формирование психологического контакта. В результате статистического корреляционного анализа раскрыты особенности гендерных различий в установках к сексу в зависимости от уровня семейной адаптации, сплоченности, эмоциональной связи, семейных границ и дисциплины внутри родительской семьи. Выявлена значимость семейной системы в становлении и развитии сексуальной социализации личности. Обращается внимание на разницу в представлениях о семейных отношениях у мужчин и женщин данной выборки, что может препятствовать становлению взаимопонимания. Сделан вывод о необходимости помощи современной женщине в решении задачи увеличения лабильности усвоенных установок к сексу, доказывающаяся важность оказания помощи современному мужчине в изменении установок в реализации сексуальной активности при доминировании гегемонной маскулинности, которой бывает сложно соответствовать.

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе общественного развития молодое поколение получило возможность расти в системе либеральных западных ценностей, что способствовало изменению взглядов на интимную сторону во взрослой жизни [1]. Под воздействием новых норм и ценностей современный человек стремится соответствовать этой социальной парадигме и стандарту, уменьшая уровень принятия себя, загоняя в жесткие рамки новых стереотипов. Однако на данный момент традиционные убеждения российской молодежи в отношении вопросов брака сочетаются со стереотипными либеральными представлениями о приемлемости мужской измены, либеральным отношением к однополым женским союзам, но негативным отношением к однополым мужским [2]. При этом отсутствие доступной и достоверной информации о сексуальной жизни, замещение ее отрывочной, сформированной на базе бытового знания, приводит к дезориентации молодых людей и обесцениванию работы специалистов [3]. Семья, как источник развития эмоционально-здоровой личности, способствует формированию чувства привязанности, при искажении которого в нарушенной семейной среде провоцируются «нездоровые» сексуальные отношения во взрослом возрасте [4]. Создаваемые человеком современные сексуальные отношения базируются на внутренних убеждениях, усвоенных в процессе взросления. Данные установки к сексу определяются представлением о приемлемых и неприемлемых нормах сексуального поведения для себя и других. Согласно медико-сексологической модели психосексуального развития В.А. Холодного (2014), приобретение тех или иных сексуальных установок у молодой женщины

и мужчины возможно при благоприятном прохождении каждого из этапов онтогенеза. Каждая фаза характеризуется поиском установок и их подтверждением во внешнем мире, переход к следующей фазе развития ребенка невозможен, если эта установка неодобряема социумом, в результате чего происходит возврат на предыдущий уровень. Чем гибче эта система, тем меньше вероятность развития сексуальных нарушений [5]. В 1983 году Т.М. Мишина ввела понятие «образ семьи», или «мы». Согласно ей, «образ семьи» – социально-психологическая категория, воплощающая в себе семейное самосознание, семейную идентичность. Внутренний образ семьи также включает представление индивида о своих потребностях, возможностях, способах их реализации, других членах семьи, с которыми он состоит в близких отношениях [6]. Семью можно рассматривать как систему благодаря отношениям, которые происходят внутри между ее членами. Она является открытой и самоорганизующейся. Рассмотрение семьи с точки зрения системного подхода позволяет увидеть, что все внутри нее взаимосвязано [7]. По мнению Э. Эриксона, исследуемый нами период 20–25 лет у молодых людей характеризуется установлением близости, партнерских отношений. У женщин и мужчин сильной стороной этого этапа может послужить любовь и желание интимности, при негативных и ригидных установках высок риск изоляции и концентрации на собственных проблемах, одиночестве [8]. В этом контексте важно изучение понятий – установок к сексу у современной молодежи, формирование которых неотъемлемо от внутрисемейной родительской ситуации и усвоенной модели детско-родительских отношений.

Цель исследования – изучение установок к сексу в контексте образа семьи у современных молодых женщин и мужчин.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Выборку составили 60 человек в возрасте от 20 до 25 лет, в том числе 30 мужчин и 30 женщин. Исследуемые являлись студентами или выпускниками высшего учебного заведения со средним уровнем дохода семьи. Были использованы следующие методики: «Опросник установок к сексу» Г. Айзенка (Eysenk Anventory of difitudes to Sex, EIAS) [9], опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3) [10], ассоциативный эксперимент [11], проективная рисуночная методика «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса и С. Кауфмана [12]. Для оценки различий показателей исследуемых двух групп сравнения по методикам был применен непараметрический U -критерий Манна – Уитни. Для выявления наличия связи между результатами, полученными по «Опроснику установок к сексу» Г. Айзенка и опроснику «Шкала семейной адаптации и сплоченности», применен коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена. Обработка данных производилась методом качественного анализа и содержательной интерпретации результатов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Основываясь на результатах исследования установок к сексу по методике «Опросник установок к сексу» Г. Айзенка [9] у молодых мужчин и женщин, можно заключить, что «дозволенность» ($U=3,083$; $p=0,002$), «порнография» ($U=-2,991$; $p=0,003$), «обезличенный секс» ($U=3,336$; $p=0,001$), «физический секс» ($U=3,947$; $p=0,005$) и «агрессивный секс» ($U=2,965$; $p=0,003$) в большей степени соответствуют мужскому полу, «целомудренность» ($U=-4,325$; $p=0,009$) и «реализованность» ($U=-2,991$; $p=0,003$) – женскому. Полученные данные говорят о доминирующих не только биологиче-

ских половых предпосылках, но и традиционных культурных тенденциях, существующих в нашем обществе, что подтверждается современными исследованиями [2; 3; 13]. Анализ показателей, полученных по методикам «Опросник установок к сексу» Г. Айзенка и «Шкала семейной адаптации и сплоченности» в группе женщин, представлен в таблице 1.

На основании проведенного корреляционного анализа (таблица 1) можно сказать, что у данной группы женщин при высокой эмоциональной связи внутри семьи присутствует низкая дозволенность ($R=-0,462$; $p=0,01$) в интимных отношениях. Вероятно, девушки выросли в семьях, представляющих моногамную модель отношений, в атмосфере эмоциональной близости и принятия родителями детей. Можно предположить, что данные женщины, удовлетворяя эмоциональные потребности в родительской семье, не стремятся к удовлетворению этих потребностей у сексуальных партнеров за счет большого их количества, предъявляя тем самым более высокие требования к потенциальным партнерам. Еще одним вариантом подобной корреляции может стать пример эмоциональной связи в семье по типу симбиоза, когда родитель эмоционально сливается с ребенком. Данная внутрисемейная модель не только способствует повышенной осмотрительности в выборе сексуального партнера во взрослом возрасте, с которым прежде устанавливается эмоционально близкая связь, но и накладывает определенную степень внутренней личностной несвободы [14]. Сильная эмоциональная связь в семье коррелирует с низкой сексуальной застенчивостью ($R=-0,387$; $p=0,03$). Вероятно, девушки из семей с наличием любви и принятия чувствуют себя более уверенно в своей привлекательности в сексуальных отношениях. Высокий уровень отвращения к сексу коррелирует с высоким уровнем дисциплины в родительской семье ($R=-0,461$; $p=0,03$). Вероятно, они, будучи из семей с жесткой дисциплиной и контролем жизни детей, с отвращением реагируют на некоторые виды секса; даже занимаясь любовью со своим постоянным

Таблица 1. Величины коэффициента корреляции r -Спирмена, рассчитанные на основе методик «Опросник установок к сексу» Г. Айзенка [9] и «Шкала семейной адаптации и сплоченности» у женщин [10]

Коррелируемые шкалы	Объем выборки	Значение коэффициента корреляции Спирмена, R	Достоверность (односторонний Экритерий), p -level
Дозволенность / Эмоциональная связь (реальная)	30	-0,462	0,01
Реализованность / Семейная адаптация (реальная)	30	-0,439	0,01
Сексуальная невротичность / Семейные границы (реальная)	30	0,426	0,01
Сексуальная застенчивость / Эмоциональная связь (реальная)	30	-0,387	0,03
Отвращение к сексу / Дисциплина (реальная)	30	0,392	0,03
Отвращение к сексу/ Семейные границы (реальная)	30	-0,461	0,01
Агрессивный секс / Семейные границы (реальная)	30	0,384	0,03
Сексуальная удовлетворенность / Семейная адаптация (реальная)	30	0,362	0,04

партнером, они не всегда с желанием стремятся заниматься сексом. Им бывают неприятны даже те виды сексуального поведения, которые большинству людей представляются вполне естественными [15]. Высокая семейная адаптация способствует низкой сексуальной реализованности ($R=-0,439$; $p=0,01$). Вероятно, одним из факторов низкой сексуальной реализованности, т. е. практической реализации сексуального влечения, может служить трансляция на отношения с партнером родительской семейной модели, декларирующей согласие между членами семьи, с отсутствием непримиримых противоречий между партнерами. Тесная связь между этими факторами и, как результат, внутренний возникающий конфликт (между желанием видеть в партнере не только сексуальный объект, но и человека, поддерживающего и понимающего) значительно снижает поле выбора и затрудняет реализацию собственных сексуальных установок и желаний [16; 17]. Для девушек чем выше сексуальная невротичность, тем сильнее в их семьях семейные границы ($R=0,426$; $p=0,01$). Семейные границы задают правила функционирования семьи и влияют на динамику ее развития. Это внутренние гласные и негласные договоренности, которые определяют, кто и как может общаться с членами семьи. Также они предписывают психологические границы каждого члена внутри семейной системы. В ситуации, когда взаимоотношения родителей и детей регламентируют жесткие психологические границы, присутствует холодность и отстраненность членов друг от друга, ригидность психологического барьера как между членами, так и с внешним миром [14; 18]. При сильных семейных границах выявлен низкий уровень отвращения к сексу ($R=0,461$; $p=0,01$). Наши границы – это продолжение нас самих, если же в семье происходит их нарушение и они не соблюдаются, вероятно возникновение искажений в представлении о границах в интимной жизни в том числе. При четко очерченных нормах поведения со своей стороны секс несет в себе меньше тревог и опасений, в силу того что женщина знает, что приемлемо для нее, а что нет. При слабых (размытых) границах – высокий уровень агрессии в сексе. Возмож-

но, слабые границы способствуют отсутствию чувства чужих границ, и в сексе это проявляется через агрессию [18]. Высокий уровень сексуальной удовлетворенности коррелирует с высоким уровнем семейной адаптации ($R=0,362$; $p=0,04$). Вероятно, у женщин из семей с высокой способностью к взаимному согласованному пониманию каждого из членов целей существования этой семейной системы, с наличием четкого распределения обязанностей между членами присутствует удовлетворительная субъективная оценка своей сексуальной жизни. Они реализуют в ней свои желания и потребности, но даже если нет такой возможности, они не переживают по этому поводу [15; 18].

Подобная корреляция также свойственна мужчинам. Анализ показателей, полученных по методикам «Опросник установок к сексу» Г. Айзенка и «Шкала семейной адаптации и сплоченности» в группе мужчин представлен в таблице 2.

На основе проведенного статистического анализа (таблица 2) можно сказать, что в группе мужчин при сильной эмоциональной связи в семье присутствует низкий уровень сексуальной реализованности ($R=-0,444$; $p=0,01$). Вероятно, данная категория мужчин происходит из семей с высоким уровнем принятия членов друг друга и понимания. Имея определенную модель эмоциональной связи с удовлетворенной потребностью в любви к детям, в дальнейшем из-за усвоенной схемы отношений сложно найти партнера, удовлетворяющего требованиям. Также можно предположить, что при стремлении соответствовать существующему в обществе идеалу маскулинности среднестатистическому мужчине сложно реализовать этот стереотип сексуальности [15; 16]. Высокий уровень невротичности коррелирует с высоким уровнем дисциплины в родительской семье ($R=0,414$; $p=0,02$). Можно предположить, что мужчины из семей с жесткой семейной дисциплиной в зрелом возрасте имеют переживания по поводу интимной жизни. Им бывает трудно реализовать сексуальные импульсы и порывы, что понижает чувство удовлетворения [19]. Высокая семейная адаптация коррелирует с низкой сексуальной застенчивостью ($R=-0,429$; $p=0,01$).

Таблица 2. Величины коэффициента корреляции r-Спирмена, рассчитанные на основе методик «Опросник установок к сексу» Г. Айзенка [9] и «Шкала семейной адаптации и сплоченности» [10] у мужчин

Коррелируемые шкалы	Объем выборки	Значение коэффициента корреляции Спирмена, R	Достоверность (односторонний критерий), p-level
Реализованность / Эмоциональная связь (реальная)	30	-0,444	0,01
Сексуальная невротичность / Дисциплина (реальная)	30	0,414	0,02
Сексуальная застенчивость / Семейная адаптация (реальная)	30	-0,429	0,01
Целомудрие / Семейная сплоченность (реальная)	30	-0,380	0,03
Целомудрие / Семейная адаптация (реальная)	30	-0,394	0,03
Отвращение к сексу / Семейная адаптация (реальная)	30	-0,413	0,02
Сексуальное удовлетворение / Семейная адаптация (реальная)	30	0,499	0,01

Возможно, мужчинам из таких семей, где их члены способны слышать и понимать друг друга, легче коммуницировать с противоположным полом. Они более уверены в себе и своей мужской привлекательности у женщин, способны как легче озвучить свои потребности, так и понять потребности партнера [19]. Несоблюдение принципов целомудрия присутствует у мужчин с высокой семейной адаптацией и высоким уровнем сплоченности ($R=-0,380$, $R=-0,394$; $p=0,03$). Четкое соблюдение принципов целомудрия, избегания половых контактов или следование мнению «один партнер на всю жизнь», «секс только после брака» не является конструктивным для жизни современного человека и способствует развитию различных сексуальных расстройств. Мужчины данной группы более «нормально» относятся к интимной жизни. Будучи из семей с развитой способностью вести диалог между членами семьи, озвучивать собственные потребности, мужчины знают свои желания и готовы их реализовывать. Это также отчасти соответствует «двойному стандарту», существующему в обществе, дающему мужчине право на измену [20; 21]. У мужчин с высоким уровнем семейной адаптации увеличивается степень сексуального удовлетворения ($R=0,499$; $p=0,01$). У данной категории мужчин, как и категории женщин, вероятно, из семей с высокой способностью к взаимному согласованному пониманию каждым членом семьи цели существования этой семейной системы, отсутствием четкого распределения обязанностей между членами, присутствует субъективная оценка своей сексуальной жизни как удовлетворительной. Мужчинам, учитывая специфику физиологической составляющей, бывает легче прийти к сексуальному возбуждению и последующему удовлетворению [20; 22; 23].

Полученные нами результаты ассоциативного эксперимента, проведенного среди мужчин и женщин, представлены на рис. 1.

На основании полученных ассоциаций можно сделать вывод, что на первом месте по частоте встречаемо-

сти у мужчин стоит «забота», которую назвали 10 респондентов из 30. У девушек также данная ассоциация наиболее часто была озвучена на стимул «моя семья», что, вероятно, говорит о желании получить помощь и принять ее. На втором месте по значимости у молодых людей стоит «верность», которую озвучили 9 испытуемых из 30. Возможно, для этих респондентов стойкость и неизменность в своих чувствах являются наиболее значимыми для семейных отношений. На втором месте по значимости у девушек стала «любовь», ее назвали 17 человек из 30, что наиболее характерно для этого возраста. Далее, «поддержку» указали порядка 11 респонденток, что говорит о субъективной неуверенности в собственных силах и расценивании семьи как способа стать более защищенной перед внешними фрустрирующими ситуациями. Статистический анализ показателей шкал по методике «Кинетический рисунок семьи» исследования установок к сексу в контексте образа семьи среди мужчин и женщин представлен в таблице 3.

Анализируя полученные статистические данные (таблица 3), можно отметить существенное различие в шкалах у двух групп: при благоприятной семейной ситуации, несмотря на то, что ее признаки в рисунках встречаются во всей выборке мужчин, они выражены слабее, чем у женщин; симптомокомплекс тревожности преобладает у мужчин, что соотносится с большей враждебностью в семье. Вероятно, в силу возраста молодые люди ощущают необходимость психологического отделения от своей родительской семьи. Женщины представляют свою семью как более благоприятную.

При оказании психолого-консультативной помощи женщинам необходимо обратить внимание на расширение их взглядов в интимной сфере для реализации в полной мере сексуального потенциала. Увеличение лабильности усвоенных установок к сексу (ригидность которых может мешать осознанию активной гендерной роли) в конечном итоге помогает росту удовлетворенности интимной жизнью. При оказании психолого-

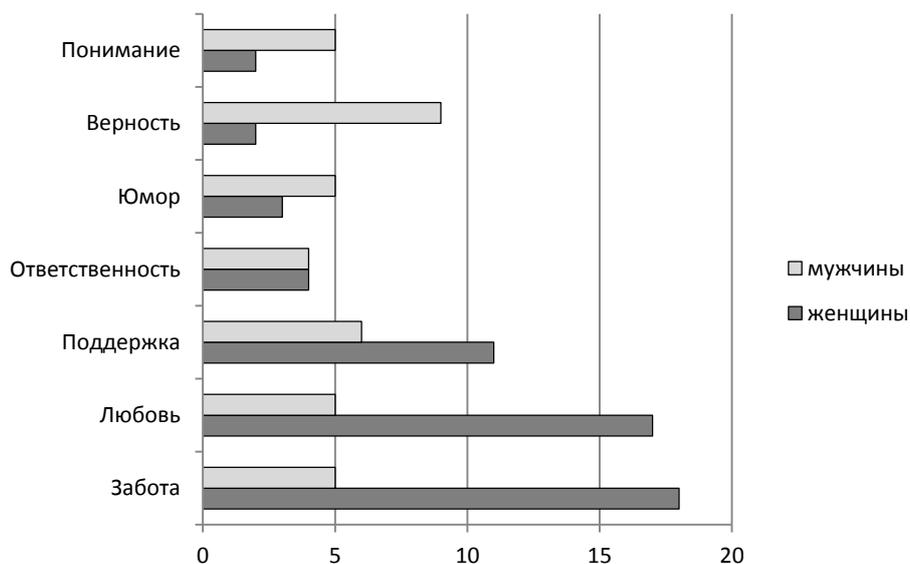


Рис. 1. Результаты ассоциативного эксперимента словосочетания «моя семья» со схожими ассоциациями среди мужчин и женщин

Таблица 3. Величины коэффициента корреляции U-критерия Манна – Уитни, рассчитанные по показателям шкалы методики «Кинетический рисунок семьи» [12] группы мужчин и группы женщин

Шкала	Сравниваемые выборки (м/ж)	Значения суммы критерия Манна – Уитни, U	Значения верхних критических точек, Z	Уровень достоверности
Благоприятная семейная ситуация (сумма признаков)	30/30	153,0	-4,552	0,002
Отсутствие показателей враждебности		175,5	-4,743	0,001
Тревожность		327,0	2,219	0,046
Враждебность в семейной ситуации		317,0	2,306	0,032

консультативной помощи мужчинам нужно способствовать расширению границ у современных мужчин в установках в отношении сексуальной активности и создании отношений при доминировании гегемонной маскулинности, которой бывает сложно соответствовать.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Установки к сексу у мужчин характеризуются высокой сексуальной чувствительностью, сексуальной удовлетворенностью, низким уровнем беспокойства об интимной сфере и недостаточной реализованностью сексуальных желаний. При этом отношение к половым связям проявляется в меньшей толерантности и терпимости к различным формам сексуального поведения. В установках к сексу у женщин данной выборки присутствует низкий уровень сексуального удовлетворения и возможного дозволенного поведения в сексуальных отношениях. Женщины склонны испытывать напряжение в интимных ситуациях. Вероятно, они хотели бы большей реализации их ожиданий в отношении сексуальной сферы.

Образ семьи у мужчин на фоне благоприятной семейной социальной среды отличается тревожностью, стремлением к избеганию отображения актуальной семейной ситуации. Для мужского пола неизменность в своих чувствах со стороны партнера является наиболее значимой для семейных отношений, наряду с неудовлетворенной потребностью в заботе, внимании. У женщин семейная ситуация представляется более благоприятной. Присутствует идеализация брачных отношений, важности психологической близости, влечения и романтического чувства, связанного с понятием «любви», свойственного для данного возраста.

Для женщин семейная атмосфера любви и принятия способствует развитию и осознанию себя равнозначным субъектом (партнером) в ситуации интимной близости, повышая уровень ее сексуальной удовлетворенности, сужая круг возможных вариантов дозволенного поведения и количество потенциальных партнеров, увеличивая требования к ним. Мужчины из семей с сильной эмоциональной связью во взаимоотношениях в семье, наряду с повышенными требованиями к партнеру, имеют установку на свободную реализацию сексуального поведения, отсутствие целомудренности, вероятно, ориентируясь на существующий идеал маскулинности (большого количества партнерш), однако они в меньшей степени реализованы в сексуальной сфере.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кон И.С. Три в одном: сексуальная, гендерная и семейная революции // Журнал социологии и социальной антропологии. 2011. Т. 14. № 1. С. 51–65.
2. Матвеева Е.В., Кожевина В.А. Сексуальное поведение современной российской молодежи как предмет психологического анализа // Вестник гуманитарного образования. 2017. № 1. С. 57–64.
3. Рогачева Т.В., Маликова Н.Н., Захаров М.А. Сексуальная культура современной российской молодежи // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. 2013. № 1.
URL: mprj.ru/archiv_global/2013_1_18/number/number12.php.
4. Иоффе Е.В. Роль факторов сексуальной социализации в формировании сексуальных сценариев подростков // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электронный научный журнал. 2016. № 1. URL: medpsy.ru/climp.
5. Холодный В.А. Медико-сексологическая модель психосексуального развития // Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии. 2014. № 10. С. 3–10.
6. Мишина Т.М. Семейная психотерапия и динамика «образа семьи» // Психология и психопрофилактика: сборник научных трудов. Л.: ЛГУ, 1983. С. 21–26.
7. Кливер Ф. Слияние и дифференциация в браке // Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы и клиническая практика. М.: Когито-Центр, 2015. С. 305–339.
8. Эриксон Э. Идентичность. Идентичность: юность и кризис. 2-е изд. М.: Флинта, 2006. 352 с.
9. Психология сексуальности / под. ред. Е.А. Кащенко. Воронеж: Научная книга, 2016. 535 с.
10. Олифинович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. СПб.: Речь, 2006. 360 с.
11. Серкин В.П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики. М.: Пчела, 2008. 378 с.
12. Бернс Р.С., Кауфман С.Х. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки. М.: Смысл, 2000. 160 с.
13. Барыльник Ю.Б., Колесниченко Е.В., Гусева М.А., Титова А.А., Кузина М.В. Современные особенности сексуального поведения студентов // Саратовский научно-медицинский журнал. 2016. Т. 12. № 4. С. 582–585.
14. Докучаева С.О. Влияние родительской семьи на построение супружеской семьи в следующем поколе-

- нии // Психологическая наука и образование. 2005. № 3. С. 41–55.
15. Кони́на М.А., Холмогорова А.Б. Феномен неограниченного сексуального поведения в историческом контексте разных типов сексуальной культуры // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 3. С. 119–140.
 16. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Понять мотивы собственных и чужих поступков. М.: Эксмо, 2016. 604 с.
 17. Кашченко Е.А. О парадоксальности предмета психологии сексуальности // Очерки современной психологии сексуальности: сборник научных статей. Екатеринбург: Издательские решения Ridero, 2017. С. 121–128.
 18. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: Основные понятия, методы, и клиническая практика / под ред. К. Бейкер, А.Я. Варги. 2-е изд. стер. М.: Когито-Центр, 2015. 496 с.
 19. Александрова О.В., Баркова С.М. Восприятие детского сексуального опыта как составляющая социально-психологической адаптации у молодых взрослых // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2015. № 4. С. 142–152.
 20. Santelli J.S., Kantor L.M., Grilo S.A., Speizer I.S., Lindberg L.D., Heitel J., Schalet A.T., Lyon M.E., Mason-Jones A.J., McGovern T., Heck C.J., Rogers J., Ott M.A. Abstinence-Only-Until-Marriage: An Updated Review of U.S. Policies and Programs and Their Impact // Journal of Adolescent Health. 2017. Vol. 61. № 3. P. 273–280.
 21. Иоффе Е.В. Нормы маскулинности и сексуальность мужчин // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2017. № 3. С. 51–62.
 22. Кудрина А., Мелков С. Эволюция представлений о гендере и гендерной идентичности в психоанализе от истоков до 1990-х годов // Развитие личности. 2015. № 2. С. 96–119.
 23. Чалова А.В. Особенности мужской сексуальности в контексте межличностных отношений // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 3. С. 318–325.
- REFERENCES**
1. Kon I.S. Three in One: Sexual, Gender and Family Revolution. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii*, 2011, vol. 14, no. 1, pp. 51–65.
 2. Matveeva E.V., Kozhevina V.A. Sexual behavior of modern Russian youth as a subject of psychological analysis. *Vestnik gumanitarnogo obrazovaniya*, 2017, no. 1, pp. 57–64.
 3. Rogacheva T.V., Malikova N.N., Zakharov M.A. Sexual culture of modern Russian youth. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii: elektronnyy nauchnyy zhurnal*, 2013, no. 1.
URL: mprj.ru/archiv_global/2013_1_18/nomer/nomer12.php.
 4. Ioffe E.V. The role of factors of sexual socialization in the formation of sexual scenarios of teenagers. *Klinicheskaya i meditsinskaya psikhologiya: issledovaniya, obuchenie, praktika: elektronnyy nauchnyy zhurnal*, 2016, no. 1. URL: medpsy.ru/climp.
 5. Kholodnyy V.A. Medical sexological model of psychosexual development. *Vestnik nevrologii, psikiatrii i neyrokhirurgii*, 2014, no. 10, pp. 3–10.
 6. Mishina T.M. Family psychotherapy and the dynamics of “family pattern”. *Psikhologiya i psikhoprofilaktika: sbornik nauchnykh trudov*. Leningrad, LGU Publ., 1983, pp. 21–26.
 7. Kliver F. Merger and differentiation in marriage. *Teoriya semeynykh sistem Myurreya Bouena: Osnovnye ponyatiya, metody i klinicheskaya praktika*. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2015, pp. 305–339.
 8. Erikson E. *Identichnost. Identichnost: yunost i krizis* [Identity: Youth and crisis]. 2nd izd. Moscow, Flinta Publ., 2006. 352 p.
 9. Kashchenko E.A., ed. *Psikhologiya seksualnosti* [Psychology of sexuality]. Voronezh, Nauchnaya kniga Publ., 2016. 535 p.
 10. Olifirovich N.I., Zinkevich-Kuzemkina T.A., Velenta T.F. *Psikhologiya semeynykh krizisov* [Psychology of family crises]. Sankt Petersburg, Rech' Publ., 2006. 360 p.
 11. Serkin V.P. *Metody psikhologii subektivnoy semantiki i psikhosemantiki* [Methods of psychology of subjective semantics and psychosemantics]. Moscow, Pchela Publ., 2008. 378 p.
 12. Berns R.S., Kaufman S.Kh. *Kineticheskiy risunok semi: vvedenie v ponimanie detey cherez kineticheskie risunki* [Kinetic Family Drawings. An Introduction to Understanding Children Through Kinetic Drawings]. Moscow, Smysl Publ., 2000. 160 p.
 13. Barylnik Yu.B., Kolesnichenko E.V., Guseva M.A., Titova A.A., Kuzina M.V. Modern features of sexual behavior of students. *Saratovskiy nauchno-meditsinskiy zhurnal*, 2016, vol. 12, no. 4, pp. 582–585.
 14. Dokuchaeva S.O. The impact of parental family on matrimonial family formation in future generation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2005, no. 3, pp. 41–55.
 15. Konina M.A., Kholmogorova A.B. The phenomenon of unrestricted sexual behavior in the historical context of different types of sexual culture. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2014, no. 3, pp. 119–140.
 16. Bern E. *Igry, v kotorye igrayut lyudi. Ponyat motivy sobstvennykh i chuzhikh postupkov* [Games People Play. To understand the reasons for own and another person's acts]. Moscow, Eksmo Publ., 2016. 604 p.
 17. Kashchenko E.A. About the paradoxicality of an object of psychology of sexuality. *Ocherki sovremennoy psikhologii seksualnosti: sbornik nauchnykh statey*. Ekaterinburg, Izdatelskie resheniya Ridero Publ., 2017, pp. 121–128.
 18. Beyker K., Varga A.Ya., eds. *Teoriya semeynykh sistem Myurreya Bouena: Osnovnye ponyatiya, metody, i klinicheskaya praktika* [Family systems theory of Murray Bowen: Basic concepts, methods and clinical practice]. 2nd izd. ster. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2015. 496 p.
 19. Aleksandrova O.V., Barkova S.M. Perception of one's childhood sexual experience as a part of social-psychological adaptation in the early adulthood. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya i pedagogika*, 2015, no. 4, pp. 142–152.
 20. Santelli J.S., Kantor L.M., Grilo S.A., Speizer I.S., Lindberg L.D., Heitel J., Schalet A.T., Lyon M.E., Mason-Jones A.J., McGovern T., Heck C.J., Rogers J.,

- Ott M.A. Abstinence-Only-Until-Marriage: An Updated Review of U.S. Policies and Programs and Their Impact. *Journal of Adolescent Health*, 2017, vol. 61, no. 3, pp. 273–280.
21. Ioffe E.V. Norms of Masculinity and Sexuality of Men. *Vestnik Severo-Vostochnogo federalnogo universiteta im. M.K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya*, 2017, no. 3, pp. 51–62.
22. Kudrina A., Melkov S. The Evolution of Views on Gender and Gender Identity in Psychoanalysis from its Origin up to the 1990s. *Razvitie lichnosti*, 2015, no. 2, pp. 96–119.
23. Chalova A.V. Men's sexuality in the context of interpersonal relationships. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, 2015, no. 3, pp. 318–325.

STUDY OF SEXUAL INSTALLATIONS IN THE CONTEXT OF STUDY OF THE FAMILY IMAGE IN MODERN YOUNG MEN AND WOMEN

© 2018

P.A. Korneychuk, student

N.V. Khaimanova, PhD (Medicine), senior lecturer of Chair of Clinical Psychology
Pacific State Medical University, Vladivostok (Russia)

Keywords: sexuality; sex; attitudes to sex; family system; family pattern; gender differences.

Abstract: Currently, the intimate sphere of a modern person is still understudied from the psychological point of view. The paper considers special aspects of the sexual sphere of Russian young people. Taking into account the existing data in the related areas, the authors give the results of the comparative analysis of the attitudes to sex and the family pattern and describe special characteristics of the mechanism of the interrelation between the family experience and psychosexual activity. Two groups of men and women between the ages of 20 to 25 years participated in the research. This age is critical for the development of the experience to build up the intimate relationship with the opposite sex that is related to the going through the previous experience in the parents' family. The results of the study highlight the multifactorial character of internal convictions of men in the sexual sphere which are characterized by the greater commitment to the physics of relations. The women of this age, in the attitudes to sex, are focused on the formation of the psychological contact. In the result of statistical correlation analysis, the authors identified special aspects of gender differences in the attitudes to sex depending on the level of family adaptation, cohesion, emotional bond, family boundaries, and discipline within the parents' family. The significance of the family system in the formation and development of sexual socialization of a person is identified. The attention is drawn to the difference in the visions of family relations of men and women of this sample what can impede the formation of mutual understanding. The authors concluded about the necessity to help a modern woman in solving the task of increasing the lability of adopted attitudes to sex, prove the importance of rendering of assistance to a modern man in the change of attitudes while implementing sexual activity under the domination of hegemonic masculinity that can be difficult to comply.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГАРМОНИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

© 2018

И.В. Костакова, кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология»
Л.И. Яфясова, магистрант кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: гармоничность личности; гармоничность личности студентов; особенности гармоничности; психологическое благополучие.

Аннотация: В статье рассматривается проблема гармоничности личности студентов. Теоретически обосновано содержание понятия гармоничности личности в русле интегрального подхода, эмпирически определены психологические особенности гармоничности личности студентов. Гармоничная личность представляет собой личность с оптимально интегрированной внутренней динамической структурой, оптимальной согласованностью с окружающим миром и оптимально протекающей жизнедеятельностью. Путем эмпирического исследования определено, что гармоничность личности студентов вуза находится на низком и среднем уровнях выраженности, что обусловлено возрастными особенностями и становлением процессов самоактуализации и самореализации личности. Среди преобладающих показателей гармоничности у студентов выявлены компоненты «самостоятельность», «самогармонизация личности» и «конструктивность общения», тогда как низкий уровень выраженности зафиксирован по шкалам «жизненное самоопределение», «жизненная самореализация» и «позитивность самооценки».

В исследовании гармоничности личности студентов учитывались как объективные показатели интегральной гармоничности, так и субъективное самоощущение гармоничности, психологическое благополучие личности студентов. Определены взаимосвязи между этими разносторонними показателями общей гармоничности студентов и сделаны следующие выводы. Гармоничность студентов обуславливается высоким уровнем самостоятельности и наличием жизненных целей, выстраиванием процессов целеполагания. С одной стороны, снижение локуса направленности на межличностные отношения с людьми, а с другой стороны, уменьшение эгоцентризма и обособленности повышают уровень выраженности гармоничности студентов. Высокие показатели самоудовлетворения препятствуют развитию гармоничности студентов выборки.

При недостаточно сформированном уровне развития гармоничности личности у студентов отмечается положительная динамика в изменениях ее показателей от первого к четвертому курсу по следующим компонентам: «позитивность самооценки», «самогармонизация личности», «жизненное самоопределение», «самостоятельность», тогда как по показателю «жизненная самореализация» зафиксированы отсутствие изменений в развитии и самая многочисленная группа студентов с низким уровнем проявления этой характеристики. Полученные результаты определяют проблему, заключающуюся в определении причин такой стагнации, а также условий и подходов психологического сопровождения развития интегративной гармоничности и ее отдельных компонентов у студентов в период обучения в высшем учебном заведении.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальной задачей современного образования в России является подготовка личности к жизни в изменяющемся мире. Такие изменения, как ускорение темпов социального и экономического развития, расширение сферы межкультурного и межличностного взаимодействия, определяют высокие требования, предъявляемые к личностному и профессиональному развитию молодежи. Главной целью профессиональной подготовки становится активизация потенциала и способностей студентов, при которых они способны творчески проявить себя, самоутвердиться и реализоваться.

В вузе активизация механизмов саморазвития направлена в первую очередь на допрофессиональное становление будущего специалиста, тогда как формированию гармоничности личности студентов, способных как к личностной, так и к профессиональной самореализации, уделяется недостаточное внимание. Считаем, что наиболее полное раскрытие всей глубины продуктивного личностного самоосуществления возможно благодаря владению внутренними механизмами развития гармоничности личности.

Исследование проблемы гармоничности имеет давнюю историю, которая уходит корнями в древность.

Это объясняется тем, что сама идея гармоничности отвечает извечной потребности людей в благополучном сосуществовании с окружающей средой. Проблемы, которые связаны с гармоничным развитием человека как личности, являются междисциплинарными и описываются в психологии, философии, этике и других науках.

Аристотель понимал гармонию как завершенность единого целого, как единство в многообразности и применял данное понятие ко всем областям действительности [1]. Работы Г.В. Гегеля были посвящены анализу социальной гармонии как «единства и борьбы противоположностей» [2]. И.Г. Песталоцци утверждал, что баланс социальных способностей и индивидуальных увлечений понимается как фундамент воспитания гармоничной личности, условие счастья и жизни в гармонии [3]. По мнению Э. Шефтсбери, здоровье душевное и телесное базируется исключительно на равном соотношении элементарных функций [4].

К. Юнг, изучая архетипы, подчеркивал важность развития самости, так как она представляет собой ядро личности, вокруг которого объединены и организованы остальные элементы, и в момент интеграции всех аспектов психики личность чувствует целостность, единство

и гармонию [5]. А. Маслоу считал, что самоактуализация личности ведет ее к гармонии [6]. В. Франкл к центральным качествам гармоничной личности относил духовность, свободу и ответственность [7]. Р. Ассаджиоли считал, что гармоничность личности может быть обретена путем обнаружения и соединения полярных черт характера [8].

Характеристики гармоничной личности Л.Н. Собчик описывала как уравновешенность разных тенденций (эмоционально-динамических, интеллектуальных, мотивационных и поведенческих) [9]. С. Гроф в контексте духовности освещал тему гармонии и придерживался мнения, что, занимаясь духовными практиками, следуя простому и нравственному образу жизни, личность приводит в свою жизнь счастье и гармонию [10]. Б.И. Додонов определял, что структура личности приобретает гармоничность в результате максимального развития тех способностей личности, из которых складывается доминирующая направленность, раскрывающая смысл жизни человека и его деятельности [11]. Л.И. Божович в своих трудах отмечает, что гармоническое взаимоотношение личности с самой собой и с окружающим ее миром получается только в случае, когда сознательные устремления личности полностью соответствуют ее непосредственным желаниям [12]. А.А. Милтс к основным ориентирам, ведущим к формированию гармонически развитой личности, относил глубокое уважение человека и высокую требовательность к нему, признание права других людей на индивидуальность, собственное развитие и развитие других [13].

О.И. Мотков во многих своих работах раскрывает определение гармонии как оптимального соотношения частей целого предмета и его оптимальное функционирование, а также как оптимальное соотношение предмета с окружающим миром и его воздействиями [14].

Л.С. Выготский определял ключевую роль самосознания в рассматриваемом нами возрастном периоде [15]. Он считал, что в юношеском возрасте главное – это овладение своим собственным внутренним миром, обеспечивающее целостность поведения, внешним коррелятом данного процесса является появление жизненного плана. По И.С. Кону, центральный психологический процесс юности – это развитие самосознания, побуждающего личность соизмерять свои стремления и поступки с определенными принципами и образом собственного «Я» [16].

З. Фрейд определял идентификацию как процесс и результат построения своего «Я» [17]. Идентификация предстает в качестве главного механизма формирования «Я» и может являться показателем психического развития личности. Э. Эриксон в своей эго-теории личности определял юность как центральный возраст в становлении эго-идентичности личности [18]. Он описывал этот возраст возникновением чувства идентичности.

За успешную адаптацию и совладание с жизненными трудностями в юношеском возрасте отвечает такая характеристика личности, как жизнестойкость. С. Мадди и Д. Кошаба определяли жизнестойкость как психологическую выносливость личности, а также как показатель психического здоровья [19].

О.И. Мотков на основе многолетних исследований построил интегральную модель гармоничности, которая включает в себя следующие компоненты: ценности

личностной гармонии, духовные ценности, образ жизни, саморегуляцию эмоций, конструктивность общения, самогармонизацию личности, умеренность силы желаний и достижений, самостоятельность, удовлетворенность жизнью и отношениями с людьми, жизненное самоопределение, жизненную самореализацию, позитивность самооценки [20].

Считаем, что субъективной оценкой гармоничности личности является психологическое благополучие. Под «психологическим благополучием» понимается субъективное самоощущение человеком целостности и осмысленности своего бытия. Авторы гуманистической теории в своих подходах касались области психологического благополучия личности. Эти подходы обобщила в своих трудах К. Рифф, которая выделила главные компоненты психологического благополучия на основе концепции позитивного психологического функционирования личности. К этим компонентам относятся: самопринятие, автономия, личностный рост, наличие цели в жизни, позитивные отношения с другими, управление окружением [21].

В современных исследованиях рассматриваются факторы саморазвития и гармонизации личности в юношеском возрасте: взаимосвязь духовно-нравственной направленности и гармоничности характера [22], механизмы перехода от развития к саморазвитию, изменение жизненной ситуации через самоизменение [23; 24].

Цель работы – выявление психологических особенностей, которые определяют содержание гармоничности личности студентов вуза.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Эмпирическое исследование особенностей гармоничности личности студентов вуза проводилось на базе Тольяттинского государственного университета.

Выборка исследования представлена студентами 1-го и 4-го курсов разных специальностей в возрасте от 18 до 22 лет. Общая величина выборки – 80 человек, из которых 40 являются юношами и 40 – девушками.

В эмпирическом исследовании использованы следующие методики: тест «Интегральная гармоничность личности» О.И. Моткова [20], опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Н.Н. Лепешинского, 2007) [25].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Эмпирическое исследование особенностей гармоничности личности студентов показало, что среди общего числа студентов выборки респондентов с высоким уровнем гармоничности личности выявлено не было. Респонденты со средним уровнем выраженности составили 42,5 % от общего числа выборки, из которых 13,75 % являются студентами 1-го курса и 28,75 % – студентами 4-го курса. Студентов с низким уровнем проявления гармоничности личности – 57,5 %, из которых 36,25 % являются студентами 1-го курса и 21,25 % – студентами 4-го курса. Отметим положительную тенденцию увеличения численности студентов со средним уровнем гармоничности ближе к окончанию обучения и снижению численности студентов с показателями низкой гармоничности.

Рис. 1 иллюстрирует распределение в порядке возрастания средних значений шкал методики «Интегральная

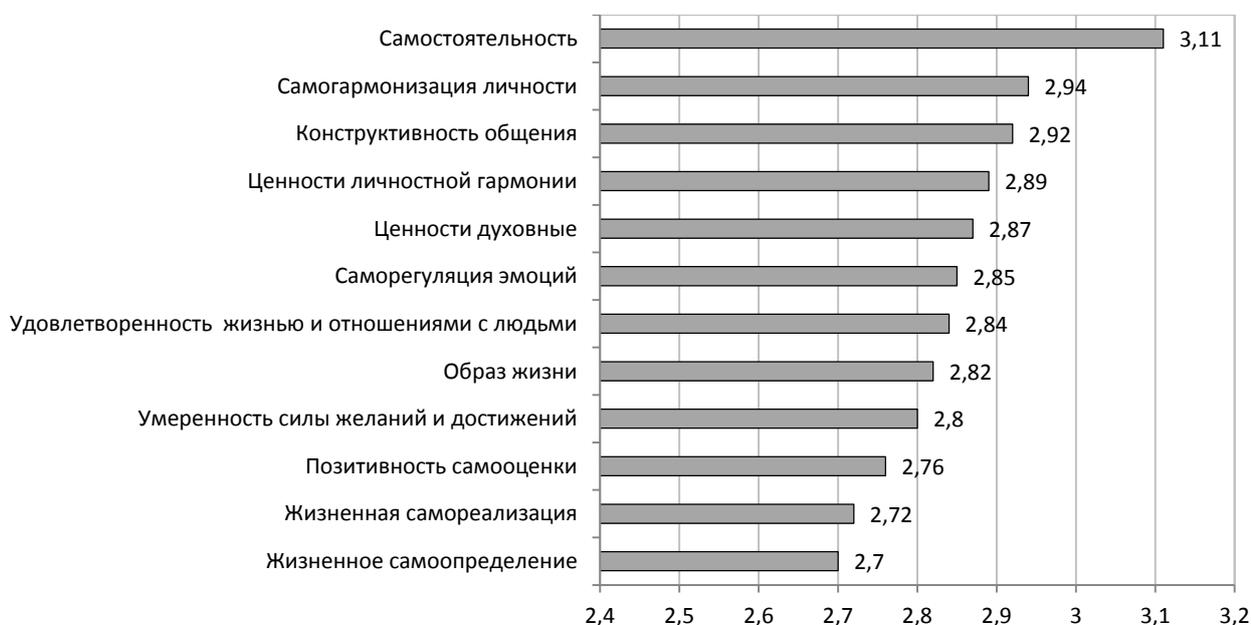


Рис. 1. Средние значения шкал теста «Интегральная гармоничность личности» по общему числу выборки

гармоничность личности» по общей выборке. Самое большое значение имеет шкала «самостоятельность», чуть меньше – шкалы «самогармонизация личности» и «конструктивность общения». Эти три шкалы заключены в границы средних уровней, тогда как остальные средние значения по шкалам относятся к низким уровням проявления гармоничности. В тройку шкал с самыми низкими средними значениями вошли следующие шкалы: «жизненное самоопределение», «жизненная самореализация» и «позитивность самооценки».

Исследование по методике К. Рифф показало, что студентов с высоким уровнем психологического благополучия выявлено не было. Большинство студентов со средним уровнем психологического благополучия – 88,75 %, из которых 40 % первокурсников и 48,75 % четверокурсников. Низкий уровень психологического благополучия характерен для 10 % студентов 1-го курса и 1,25 % от числа студентов 4-го курса.

Корреляционный анализ, который был проведен между шкалами теста «Интегральная гармоничность личности» и показателями опросника «Шкалы психологического благополучия» (рис. 2), отражают две взаимосвязанные стороны гармоничности личности – объек-

тивную и субъективную, зафиксировал следующие эмпирические факты. Прямая корреляционная связь была выявлена между шкалами «самостоятельность» и «цель в жизни» ($p \leq 0,05$), а значит, гармоничность студентов обуславливается высоким уровнем самостоятельности студентов и наличием жизненных целей, выстраиванием процессов целеполагания в их жизни. Определилась значимая обратная корреляционная связь между шкалами «самогармонизация личности» и «позитивные отношения» ($p \leq 0,05$) что означает, что чем выше направленность студентов на самогармонизацию и становление собственной личности, тем ниже уровень значения и влияния позитивных отношений с окружающими людьми. Этот факт можно объяснить смещением локуса с процесса поддержания и сохранения положительных межличностных отношений на избирательность и общность на основе более глубоких ценностей и смыслов. Шкалы «самостоятельность» и «личностный рост» отрицательно коррелируют между собой ($p \leq 0,01$), и это значит, что ярко выраженная самостоятельность, переходящая в излишний эгоцентризм, социальную и межличностную обособленность, снижает процессы и уровень личностного роста. «Жизненная самореализация»

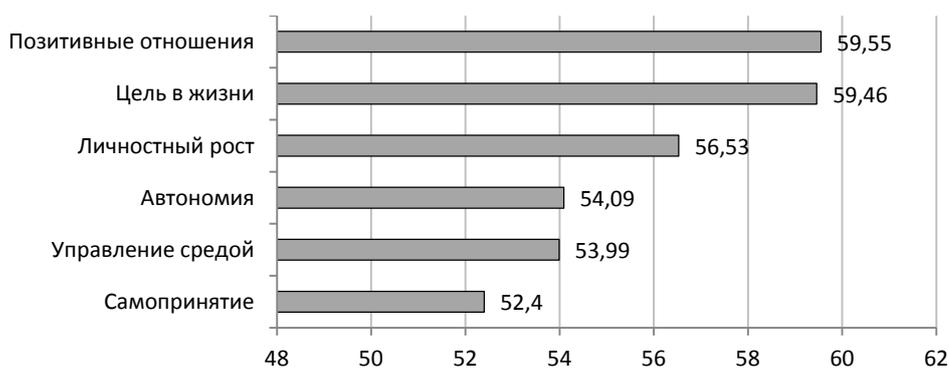


Рис. 2. Средние значения шкал опросника «Шкалы психологического благополучия» по общему числу выборки

и «самопринятие» ($p \leq 0,01$) также имеют обратную корреляционную связь, что указывает на то, что чем выше уровень жизненной самореализации человека, тем ниже его уровень самоудовлетворения.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Таким образом, было выявлено, что показатели гармоничности личности и психологического благополучия студентов вуза имеют низкий и средний уровень выраженности, что, на наш взгляд, обусловлено незавершенностью становления личности в юношеском возрасте.

Особенности проявления гармоничности как интегральной характеристики студентов связаны с ведущими компонентами «самостоятельность», «самогармонизация личности» и «конструктивность общения», тогда как низкий уровень выраженности был зафиксирован по шкалам «жизненное самоопределение», «жизненная самореализация» и «позитивность самооценки».

Корреляционный анализ между интегральной гармоничностью личности и ее психологическим благополучием у студентов, объективной и субъективной сторонами общей гармоничности определил прямую корреляционную связь между шкалами «самостоятельность» и «цель в жизни» ($p \leq 0,05$), обратные корреляционные связи между шкалами «самогармонизация личности» и «позитивные отношения» ($p \leq 0,05$), «самостоятельность» и «личностный рост» ($p \leq 0,01$), «жизненная самореализация» и «самопринятие» ($p \leq 0,01$).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аристотель. О душе // Сочинения. Т. 1. М.: Мысль, 1976. С. 371–448.
2. Гегель Г. Эстетика. Т. 1. М.: Искусство, 1968. 330 с.
3. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1981. 416 с.
4. Шефтвери Э. Эстетические опыты. М.: Искусство, 1974. 536 с.
5. Самуэлс Э. Юнг и постюнгианцы. Курс юнгианского психоанализа. М.: ЧеРо, 1997. 416 с.
6. Maslow A.H. *Toward a Psychology of Being*. New York: Litton Education Publishing, 1968. 240 p.
7. Frankl V. *The Doctor and the Soul*. New York: Knopf, 1955. 280 p.
8. Ассаджиоли Р. Психосинтез: теория и практика. М.: REFL-book, 1994. 314 с.
9. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. М.: Институт практической психологии, 1998. 480 с.
10. Гроф С. Духовный кризис. М.: МТМ, 1995. 256 с.
11. Додонов Б.И. Эмоциональные типы, типичность и гармоническое развитие личности // Вопросы психологии. 1978. № 3. С. 169–181.
12. Божович Л.И. Избранные психологические труды. 2-е изд. М.: Институт практической психологии, 1997. 352 с.
13. Милтс А.А. Гармония и дисгармония личности. М.: Политическая литература, 1990. 224 с.
14. Мотков О.И. Основные понятия теории природной и гармоничной личности. М.: Педагогика, 2003. 248 с.
15. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Эксмо, 2005. 136 с.
16. Кон И.С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности. М.: Просвещение, 1979. 175 с.
17. Freud S. *Psychopathology of Everyday Life*. Munich: List-Ferlag, 1901. 100 p.
18. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
19. Maddi S.R., Khoshaba D.M. Hardiness and Mental Health // *Journal of Personality Assessment*. 1994. Vol. 63. P. 265–274.
20. Мотков О.И. Тест интегральной гармоничности личности. М.: Маска, 2015. 100 с.
21. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2000. Vol. 4. P. 12–27.
22. Палык Н.В. Духовная личностная направленность как фактор гармонизации характера в юношеском возрасте // *Национальный психологический журнал*. 2015. № 1. С. 88–95.
23. Щукина М.А. Проблема саморазвития личности в парадигме культурно-исторической психологии // *Психологическая наука и образование psyedu.ru*. 2014. Т. 6. № 4. С. 81–92.
24. Щукина М.А. Стадия лиминальности в саморазвитии личности // *Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы*. 2017. Т. 27. № 1. С. 45–51.
25. Лепешинский Н.Н. Адаптация опросника «Шкала психологического благополучия» К. Рифф // *Психологический журнал*. 2007. № 3. С. 24–37.

REFERENCES

1. Aristotel. *About the soul*. *Sochineniya*. Moscow, Mysl Publ., 1976. Vol. 1, pp. 371–448.
2. Gegel G. *Estetika* [Aesthetics]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1968. Vol. 1, 330 p.
3. Pestalotsti I.G. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected works on pedagogy]. Moscow, Pedagogika Publ., 1981. 416 p.
4. Sheftsberi E. *Esteticheskie opyty* [Aesthetic experiences]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1974. 536 p.
5. Samuels E. *Yung i postyungianty. Kurs yungianskogo psikhoanaliza* [Jung and post-Jungians. Course of Jungian psychoanalysis]. Moscow, CheRo Publ., 1997. 416 p.
6. Maslow A.H. *Toward a Psychology of Being*. New York, Litton Education Publ., 1968. 240 p.
7. Frankl V. *The Doctor and the Soul*. New York, Knopf Publ., 1955. 280 p.
8. Assadzhioли R. *Psikhosintez: teoriya i praktika* [Psychosynthesis: theory and practice]. Moscow, REFL-book Publ., 1994. 314 p.
9. Sobchik L.N. *Vvedenie v psikhologiyu individualnosti* [Introduction to the individuality psychology]. Moscow, Institut prakticheskoy psikhologii Publ., 1998. 480 p.
10. Grof S. *Dukhovnyy krizis* [Spiritual crisis]. Moscow, MТM Publ., 1995. 256 p.
11. Dodonov B.I. Emotional types, typicality and harmonious development of a personality. *Voprosy psikhologii*, 1978, no. 3, pp. 169–181.
12. Bozhovich L.I. *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. 2nd ed. Moscow, Institut prakticheskoy psikhologii Publ., 1997. 352 p.
13. Milts A.A. *Garmoniya i disgarmoniya lichnosti* [Harmony and disharmony of a personality]. Moscow, Politicheskaya literatura Publ., 1990. 224 p.

14. Motkov O.I. *Osnovnye ponyatiya teorii prirodnoy i garmonichnoy lichnosti* [Basic concepts of the theory of natural and harmonious personality]. Moscow, Pedagogika Publ., 2003. 248 p.
15. Vygotskiy L.S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow, Eksmo Publ., 2005. 136 p.
16. Kon I.S. *Psikhologiya yunosheskogo vozrasta: problemy formirovaniya lichnosti* [The Psychology of adolescence: Problems of personality formation]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1979. 175 p.
17. Freud S. *Psychopathology of Everyday Life*. Munich, List-Ferlag Publ., 1901. 100 p.
18. Erikson E. *Identichnost: yunost i krizis* [Identity: Youth and crisis]. Moscow, Progress Publ., 1996. 344 p.
19. Maddi S.R., Khoshaba D.M. Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*, 1994, vol. 63, pp. 265–274.
20. Motkov O.I. *Test integralnoy garmonichnosti lichnosti* [Test of integral harmony of a personality]. Moscow, Maska Publ., 2015. 100 p.
21. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2000, vol. 4, pp. 12–27.
22. Palyk N.V. The spiritual personal orientation as the factor of character harmonization in adolescence. *Natsionalnyy psikhologicheskij zhurnal*, 2015, no. 1, pp. 88–95.
23. Shchukina M.A. The Problem of Self-identity in Terms of Cultural-Historical Psychology. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru*, 2014, vol. 6, no. 4, pp. 81–92.
24. Shchukina M.A. The stage of liminality in the personal self-development. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsialnoy raboty*, 2017, vol. 27, no. 1, pp. 45–51.
25. Lepeshinskiy N.N. Adaptation of a questionnaire “Psychological well-being scale” of K. Riff. *Psikhologicheskij zhurnal*, 2007, no. 3, pp. 24–37.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF HARMONIOUS PERSONALITY OF THE UNIVERSITY STUDENTS

© 2018

I.V. Kostakova, PhD (Psychology), assistant professor of Chair “Preschool Pedagogy and Applied Psychology”

L.I. Yafyasova, graduate student of Chair “Preschool Pedagogy and Applied Psychology”

Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: harmonious personality; harmonious personality of the students; special characteristics of harmony; psychological well-being.

Abstract: The paper considers the problem of a harmonious personality of the students. The authors substantiate theoretically the content of the concept of the harmonious personality within the integral approach and determine empirically the psychological characteristics of a harmonious personality of the students. A harmonious personality is a personality with the optimally integrated inner dynamic structure, optimal conformity with the surrounding environment and with the current life activity. It has been empirically determined that the harmonious personality of the university students is represented at a low and medium levels, which is caused by the age peculiarities, the formation of the processes of the personality self-actualization and self-fulfillment. Among the predominant harmony indicators of the students, the authors identify such components as “independence”, “personality self-harmonization” and “communication constructiveness”, while the low level of manifestation has been recorded on such scales as “life self-determination”, “life self-fulfillment” and “positive self-esteem”.

The research considered both the objective indicators of integral harmony and the subjective self-awareness of harmony, as well as psychological well-being of the students’ personality. The interrelations between these versatile indicators of general harmony of the students are determined and the following conclusions are made. The students’ harmony is determined by the high level of their independence, set life goals, and by the development of the goal-setting process. Both the decrease in the locus of focus on the interpersonal relations between people and the reduction of egocentrism and isolation increase the level of the harmonious personality of the students. High indices of self-satisfaction hamper the development of students’ harmonious personality within the selected group.

When the level of the students’ harmonious personality development is not sufficiently formed, positive dynamics is observed in the changes of its indicators throughout the university years for such components as: “positive self-esteem”, “personality self-harmonization”, “personal self-determination”, and “independence”. In terms of “personal self-fulfillment” indicator, no changes are recorded in its development, and the most numerous group of students with the low development of this characteristic is registered. The results of the study identify the problem of determination of the reasons for such stagnation, as well as the conditions and approaches of psychological support of the students for the development of integrative harmony and its certain components throughout the university life.

НАШИ АВТОРЫ

Акимова Маргарита Константиновна, доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и психодиагностики Института психологии имени Л.С. Выготского.

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

Тел.: (495) 250-61-18

E-mail: m.k.akimova@ Rambler.ru

Бакшутова Екатерина Валерьевна, доктор философских наук, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Психология и педагогика».

Адрес: Самарский государственный технический университет, 443100, Россия, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244.

Тел.: 8 927 207-60-91

E-mail: bakshutka@gmail.com

Бахвалова Елена Владимировна, аспирант.

Адрес: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48.

Тел.: +7 951 675-03-11

E-mail: lilluya52@mail.ru

Бергис Татьяна Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: 8 917 124-24-05

E-mail: t-bergis@mail.ru

Воробьева Наталья Анатольевна, воспитатель.

Адрес: МБДОУ «Тополек», 460517, Россия, Оренбургская область, Оренбургский район, п. Юный, ул. Мира, 2.

Тел.: +7 961 912-27-33

E-mail: vorobeowa.natali2014@yandex.ru

Галстян Ольга Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики.

Адрес: Государственный гуманитарно-технологический университет, 142611, Россия, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, 22.

Тел.: (496) 425-78-75

E-mail: o-galstyan@yandex.ru

Демченкова Наталья Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Высшая математика и математическое образование».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-91-13

E-mail: ndemchenkova@yandex.ru

Догадина Валерия Александровна, студент.

Адрес: Тихоокеанский государственный медицинский университет, 690002, Россия, г. Владивосток, пр-т Острякова, 2.

Тел.: 8 984 188-72-02

E-mail: bagrationbibigon@gmail.com

Емельянова София Геннадьевна, старший преподаватель кафедры «Высшая математика и математическое образование».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: +7 919 808-27-35

E-mail: esg1979@mail.ru

Ильина Ирина Сергеевна, преподаватель кафедры общепсихологических дисциплин.

Адрес: Тихоокеанский государственный медицинский университет, 690002, Россия, г. Владивосток, пр-т Острякова, 2.

Тел.: 8 914 719-10-54

E-mail: ilina-irina1990@mail.ru

Кадыров Руслан Васитович, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общепсихологических дисциплин.

Адрес: Тихоокеанский государственный медицинский университет, 690002, Россия, г. Владивосток, пр-т Острякова, 2.

Тел.: 8 914 343-85-40

E-mail: rusl-kad@yandex.ru

Корнейчук Павла Александровна, студент.

Адрес: Тихоокеанский государственный медицинский университет, 690002, Россия, г. Владивосток, пр-т Острякова, 2.

Тел.: 8 914 699-59-62

E-mail: pavla.korneychuk@mail.ru

Костакова Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-95-68

E-mail: i.kostakova@tltsu.ru

Кузьминых Юрий Николаевич, адъюнкт.

Адрес: Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации, 410023, Россия, г. Саратов, ул. Московская, 158.

Тел.: 8 905 497-95-54

E-mail: kuzmin3101@mail.ru

Лупандина Елена Александровна, старший преподаватель кафедры художественно-эстетического воспитания.

Адрес: Оренбургский государственный педагогический университет, 460014, Россия, г. Оренбург, ул. Пушкинская, 18.

Тел.: +7 987 785-99-10

E-mail: Yolka_666_12@mail.ru

Талалов Сергей Владимирович, доктор физико-математических наук, профессор кафедры «Прикладная математика и информатика».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-93-09

E-mail: svtalalov@tltsu.ru

Хайманова Наталья Валерьевна, кандидат медицинских наук, старший преподаватель кафедры клинической психологии.

Адрес: Тихоокеанский государственный медицинский университет, 690002, Россия, г. Владивосток, пр-т Острякова, 2.

Тел.: (423) 245-17-36

E-mail: mail@vgmu.ru

Яфясова Луиза Ильдаровна, магистрант кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-95-68

E-mail: luiza.yafyasova.1994@mail.ru

OUR AUTHORS

Akimova Margarita Konstantinovna, Doctor of Sciences (Psychology), professor of Chair of General Psychology and Psychodiagnostics of L.S. Vygotsky Institute of Psychology.

Address: Russian State University for the Humanities, 125993, Russia, Moscow, Miuskaya square, 6.

Tel.: (495) 250-61-18

E-mail: m.k.akimova@rambler.ru

Bakhvalova Elena Vladimirovna, postgraduate student.

Address: Herzen State Pedagogical University of Russia, 191186, Russia, St. Petersburg, embankment of river Moyka, 48.

Tel.: +7 951 675-03-11

E-mail: lilluya52@mail.ru

Bakshutova Ekaterina Valerievna, Doctor of Sciences (Philosophy), PhD (Psychology), Associate Professor, Head of Chair of Psychology and Pedagogy.

Address: Samara State Technical University, 443100, Russia, Samara, Molodogvardeyskaya Street, 244.

Tel.: 8 927 207-60-91

E-mail: bakshutka@gmail.com

Bergis Tatiana Anatolievna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair “Preschool Pedagogy, Applied Psychology”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: 8 917 124-24-05

E-mail: t-bergis@mail.ru

Demchenkova Natalya Anatolievna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair “Higher Mathematics and Mathematical Education”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 53-91-13

E-mail: ndemchenkova@yandex.ru

Dogadina Valeriya Aleksandrovna, student.

Address: Pacific State Medical University, 690002, Russia, Vladivostok, Prospect Ostryakova, 2.

Tel.: 8 984 188-72-02

E-mail: bagrationbibigon@gmail.com

Emelyanova Sofiya Gennadievna, senior lecturer of Chair “Higher Mathematics and Mathematical Education”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: +7 919 808-27-35

E-mail: esg1979@mail.ru

Galstyan Olga Aleksandrovna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair of Psychology and Social Pedagogy.

Address: State University of Humanities and Technology, 142611, Russia, Orekhovo-Zuyevo, Zelenaya Street, 22.

Tel.: (496) 425-78-75

E-mail: o-galstyan@yandex.ru

Ilyina Irina Sergeevna, lecturer of Chair of General Psychological Disciplines.

Address: Pacific State Medical University, 690002, Russia, Vladivostok, Prospect Ostryakova, 2.

Tel.: 8 914 719-10-54

E-mail: ilina-irina1990@mail.ru

Kadyrov Ruslan Vasitovich, PhD (Psychology), Associate Professor, Head of Chair of General Psychological Disciplines.

Address: Pacific State Medical University, 690002, Russia, Vladivostok, Prospect Ostryakova, 2.

Tel.: 8 914 343-85-40

E-mail: rusl-kad@yandex.ru

Khaimanova Natalya Valerievna, PhD (Medicine), senior lecturer of Chair of Clinical Psychology.

Address: Pacific State Medical University, 690002, Russia, Vladivostok, Prospect Ostryakova, 2.

Tel.: (423) 245-17-36

E-mail: mail@vgmu.ru

Korneychuk Pavla Aleksandrovna, student.

Address: Pacific State Medical University, 690002, Russia, Vladivostok, Prospect Ostryakova, 2.

Tel.: 8 914 699-59-62

E-mail: pavla.korneychuk@mail.ru

Kostakova Irina Vladimirovna, PhD (Psychology), assistant professor of Chair “Preschool Pedagogy and Applied Psychology”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 53-95-68

E-mail: i.kostakova@tltsu.ru

Kuzminykh Yury Nikolayevich, military graduate student.

Address: Zhukov Order Saratov Military Red Banner Institute of National Guard Troops of the Russian Federation, 410023, Russia, Saratov, Moskovskaya Street, 158.

Tel.: 8 905 497-95-54

E-mail: kuzmin3101@mail.ru

Lupandina Elena Aleksandrovna, senior lecturer of Chair of Arts and Aesthetic Education.

Address: Orenburg State Pedagogical University, 460014, Russia, Orenburg, Pushkinskaya Street, 18.

Tel.: +7 987 785-99-10

E-mail: Yolka_666_12@mail.ru

Talalov Sergey Vladimirovich, Doctor of Science (Physics and Mathematics), Professor of Chair “Applied Mathematics and Informatics”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 53-93-09

E-mail: svtalalov@tltsu.ru

Vorobyova Natalya Anatolievna, nursery school teacher.

Address: Municipal Budgetary Pre-school Educational Institution “Topolyok”, 460517, Russia, Orenburg region, Orenburg district, set. Yuny, Mira Street, 2.

Tel.: +7 961 912-27-33

E-mail: vorobeowa.natali2014@yandex.ru

Yafyasova Luiza Ildarovna, graduate student of Chair “Preschool Pedagogy and Applied Psychology”.

Address: Togliatti State University, 445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 53-95-68

E-mail: luiza.yafyasova.1994@mail.ru